

Pedagogika Filozoficzna • Tom VIII

WIELOGŁOS W MYŚLI O WYCHOWANIU

100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej

Redakcja naukowa
Sławomir Sztobryn • Katarzyna Dworakowska



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

WIELOGŁOS
W MYŚLI O WYCHOWANIU
100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej

Pedagogika Filozoficzna • Tom VIII

WIELOGŁOS W MYŚLI O WYCHOWANIU

100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej

Redakcja naukowa
Sławomir Sztobryn • Katarzyna Dworakowska



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Recenzenci
Stanisław Gałkowski
Piotr Kostyło

Redaktor prowadzący
Ewa Wszyńska

Redakcja
Ewa Balcerzyk
Bogumiła Walicka

Korekta
Ewa Balcerzyk
Kamila Tomecka

Projekt okładki i stron tytułowych
Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce
Super Prin/shutterstock

Skład i łamanie
Dariusz Górski

Publikacja sfinansowana w ramach umowy między Uniwersytetem Warszawskim a Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Umowa nr MNiSW/2018/DWM/452

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020

Sławomir Sztobryn ORCID 0000-0003-3439-9200
Katarzyna Dworakowska ORCID 0000-0001-5622-6947

ISBN 978-83-235-4246-9 (druk) ISBN 978-83-235-4254-4 (pdf online)
ISBN 978-83-235-4262-9 (e-pub) ISBN 978-83-235-4270-4 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
e-mail: wuw@uw.edu.pl
księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Wydanie 1, Warszawa 2020

Druk i oprawa
Totem.com.pl

Spis treści

Katarzyna Dworakowska, Sławomir Sztobryn Przedślowie	7
Krzysztof Maliszewski Ideologia podziurawiona – o pedagogice filozoficznej w nie-filozoficznym czasie nie-filozoficznego plemienia	12
Katarzyna Wrońska Samouctwo – w myśli pedagogicznej i życiu Władysława M. Kozłowskiego	24
Mikołaj Krasnodębski Metafizyka czy ontologia edukacji?	43
Marcin Wasilewski O polskiej filozofii wychowania i terminologii pedagogicznej w dziełach Sebastiana Petrycego	64
Maria Kultaieva Intercultural discourse in the philosophy of education: Theoretical reflection between generality and singularities	80
Marcin Rebes The dialectic versus dialogical character of philosophy and its influence on the upbringing of younger generations	96
Yevgen Kulyk Designer competence is a component of the basic competency of future teachers of technologies	113

Karolina Prymas-Jóźwiak	
Opiekun społecliwy w szkole. W stronę nowego rozumienia tutoringu . . .	123
Andrzej Sztylka	
Etyka – pedagogika – prakseologia: refleksja z myśli Tadeusza Kotarbińskiego	138
Rafał Marcin Leszczyński	
Tadeusz Kotarbiński o filozofii i wychowaniu	149
Danuta Anna Michałowska	
Poglądy Tadeusza Kotarbińskiego – inspiracje dla współczesnej filozofii edukacji w społeczeństwie demokratycznym	176
Alicja Żywczok	
„Człowiek porządny” – ideał wychowania moralnego. Na kanwie rozważań etycznych Tadeusza Kotarbińskiego	195
Sławomir Sztobryn	
Projekt antropologii. Przesłanki filozofii wychowania Kotarbińskiego . . .	213
Rafał Godoń	
Posłowie. Wielogłos filozofii wychowania	225

Katarzyna Dworakowska

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0001-5622-6947

Sławomir Sztobryn

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

ORCID 0000-0003-3439-9200

Przedślowie

Polska filozofia wychowania, której w perspektywie personalnej przyglądamy się od pierwszej publikacji otwierającej całą serię „Pedagogika Filozoficzna”, posiada wielu wybitnych przedstawicieli. Do tej pory zaprezentowaliśmy współczesne badania poświęcone Karolowi Kotłowskiemu (t. 1), Stefanowi Wołoszynowi (t. 2), Bogdanowi Suchodolskiemu (t. 3), Bogdanowi Nawroczyńskiemu (t. 4), Kazimierzowi Sośnickiemu (t. 5)¹, Ludwikowi Chmajowi (t. 6) oraz Wiktorowi Wąsikowi (t. 7). Obecny tom – 8 – został wzbogacony o – dotąd nieobecną w takiej skali – analizę spuścizny Tadeusza Kotarbińskiego, którego różnorodność zainteresowań naukowych obejmowała także problematykę filozofii edukacji. Warto w tym miejscu dostrzec rzecz nieprzypadkową, a mianowicie fakt, że część spośród przywołanych wyżej uczonych wraz z Kotarbińskim wywodziła się lub miała kontakt ze Szkołą Lwowsko-Warszawską. Dla polskiej pedagogiki filozoficznej ta konstatacja wydaje się niezwykle ważna, mamy bowiem wyjątkowe, silne, wreszcie własne źródło refleksji filozoficznej zorientowanej na zagadnienia teorii i – co warto także podkreślić – praktyki edukacyjnej. Źródło – w kontekście pedagogiki filozoficznej – jak dotąd słabo eksplorowane, przesłonięte najpierw narzuconą ideologią, a obecnie intensywną interioryzacją współczesnych koncepcji zachodnich.

Tadeusz Kotarbiński – współtwórca Uniwersytetu Łódzkiego i jego pierwszy rektor, filozof, twórca reizmu, etyki niezależnej, prakseologii – czuł się, jak

¹ Ten tom jest o tyle nietypowy, że polskie badania były przedstawione w ramach zjazdu filozofów wychowania w Pradze czeskiej w 2012 roku, gdzie Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej było współtwórcą CEUPES. Pokłosiem tego spotkania była monografia: *Úloha osobnosti a instituci v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, red. T. Kasper, N. Pelcova, S. Sztobryn, Nakladatelství Karolinum, Praha 2013.

sam to określał, „nauczycielem, bodaj przede wszystkim nauczycielem”². Bez wątpienia był spolegliwym opiekunem w swej praktyce akademickiej i twórcą idei daleko wybiegających poza czasy ich powstania. Tak też postrzegali go jego współpracownicy i słuchacze. Niezlomny w swoich moralnych zasadach był wzorem nie tylko uczonego, ale także uczciwego człowieka. Nie bez przyczyny był określany polskim Sokratesem. Poglądy pedagogiczne Kotarbińskiego wyra- stały – z jednej strony – z reizmu, a z drugiej – z obserwacji bieżących potrzeb edukacji w ogóle. Jego wrażliwość była autentyczna i wszechstronna. Model akceptujący nierozzerwalność w ramach jednego systemu filozofii i pedagogiki był charakterystyczny dla uprawiania pedagogiki filozoficznej w okresie międzywo- jennym, następnie spetryfikowany i ograniczony na gruncie marksizmu dotrwał do współczesności, która sięga doń z poczuciem straconego czasu. Filozofię wychowania, a jeszcze lepiej – stosując terminologię Kotarbińskiego – antropa- gogię odkrywamy na nowo, jako otwarcie na realnego, konkretnego człowieka, jego dobro, szczęście, godziwe życie, dobrą robotę i sprawność w codziennym działaniu. Jego aktywność naukowa przypadła na trudne dla polskiej nauki czasy. Tym większą wartość mają jego niezależne poglądy, otwierające szeroko humanistyczną przestrzeń rozwoju każdego człowieka w każdych czasach, nie- zależnie od roszczeń religii czy polityki. Człowieczeństwo, jako zadanie każdego z nas, postrzegał w byciu sobą, w doskonaleniu ludzkiej racjonalności, charakteru i kulturowego telehormizmu. Obecne w tym tomie rozprawy, nie roszcząc sobie pretensji do holistycznego opracowania stanowiska Tadeusza Kotarbińskiego, stanowią dobry punkt wyjścia do dalszych badań, a w konsekwencji – do przy- wrócenia należnego miejsca w polskiej pedagogice filozoficznej jednemu z jej czołowych przedstawicieli.

Mówienie o pewnych nurtach w myśleniu zawsze obarczone jest ryzykiem błędu, polegającego na uproszczeniu i niedostrzeżeniu tego, co jednostkowe. Gdybyśmy jednak mimo wszystko chcieli wyznaczyć wspólny mianownik współ- czasnej polskiej filozofii wychowania, to wydaje się, że byłby nim problem war- tości oraz – pośrednio – autokonstytucji podmiotu. W szerszej perspektywie można by go określić mianem pytania – niejednokrotnie przybierającego postać sporu³ – o to, czy pierwszym obowiązkiem filozofii wychowania jest jej kry- tyczna refleksyjność, czy też normatywność; diagnozowanie i nieustanne pod- minowywanie tego, co uchodzi za oczywistość, czy też uparte stanie na straży

² T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Naro- dowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 338.

³ Zob. W. Kruszelnicki, *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, „Teraźniejszość – Czło- wiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1(81), s. 137–150 oraz odpowiedzi polemiczne: A. Folkierska, *Pedagogiczna wola mocy (w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)*, „Teraźniejszość – Czło- wiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 2(82), s. 127–136; B. Śliwerski, *Tendencje autora „Tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, nr 2(82), t. 21, s. 137–144.

tego, co uznajemy za konstytutywne dla naszego człowieczeństwa. W przypadku zdecydowanej większości głosów problem ten przybiera postać postulatu, czy też raczej powinności narzuconej na wychowanie rozumiane jako podtrzymywanie tego, co niezmiennie wspólne, podtrzymywanie „uniwersalnych wartości”, które – z kolei – określają nasze człowieczeństwo i nas w nim utrzymują. Znacznie rzadziej natomiast kwestia ta bywa problematyzowana, ukazując normatywność i same wartości właśnie jako pewien **problem**⁴.

Taki też obraz filozofii wychowania wyłania się z niniejszego tomu. Istotą wychowania nie jest przekazywanie teoretycznej wiedzy czy umiejętności praktycznych, ale – jak to ujmuje Michel Foucault – „pewne działanie na jednostce”⁵, działanie dotyczące „sposobu bycia podmiotu jako takiego”⁶, a zatem pewnego etosu, poprzez który i dzięki któremu określamy samych siebie jako podmioty danego dyskursu. Tak rozumiane wychowanie oznacza wyciągnięcie ręki, aby wydobyć jednostkę ze stanu, w którym znajduje się ona obecnie i poprowadzić ją ku niezbędnej transformacji. Tak jak u Platona, zmiana ta, jeśli ma być prawdziwym przeobrażeniem, musi dotyczyć **całej** duszy, która obraca się ku prawdzie, tak samo „jak oko nie mogło się z ciemności obrócić ku światłu inaczej, jak tylko wraz z całym ciałem”⁷. Tym zaś, który wyciąga rękę jest wychowawca-filozof, to on jest niezbędnym pośrednikiem w mającej się dokonać przemianie, jednocześnie sam będąc tym, który jest już przeobrażony. Owa transformacja pozwala jednostce rozpocząć proces samowychowania, stawiając przed nią niekończące się zadanie, które starożytni określali mianem troski o duszę.

Jasne jest zatem, dlaczego tak wiele uwagi w naszym tomie zostało poświęcone figurze wychowawcy-opiekuna oraz, ulegającym historyczno-kulturowym przemianom, formom jego działania. W tym punkcie wszystkie głosy są zgodne: wychowanie, jako *educere*, czyli wydobywanie i wyprowadzenie właśnie, nie jest możliwe bez tego, który podaje dłoń, wyprowadza i prowadzi. Także w tym aspekcie, w którym uwalnia on od solipsystycznego zamknięcia w małych egocyzmach, i otwiera świat tego, co wspólne.

Podkreślenie roli nauczyciela można także dostrzec we współczesnych badaniach międzynarodowych z zakresu filozofii wychowania, z tą różnicą jednak, że zadaniem nauczyciela nie jest tu wyposażenie wychowanka w pewien zasób cnót jednostkowych i społecznych, lecz – zaledwie i aż – rozbudzenie w nim miłości do świata. Innymi słowy, porównując polską i zagraniczną refleksję nad wychowaniem, mamy do czynienia z wyraźną różnicą rozłożenia akcentów: w przypadku

⁴ Zob. np. A. Folkierska, „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1(171), s. 3–17.

⁵ M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu. Wykłady w Collège de France 1981–1982*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 141.

⁶ Tamże.

⁷ Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 292.

rodzimej myśli nacisk położony jest na podmiot i jego zadania w świecie, zarówno względem samego siebie, jak i innych, w drugim przypadku zaś akcent zostaje przesunięty z podmiotu na bezosobowy świat, który rozbłyskuje przed nami, gdy porzucamy samych siebie. Jak ujmuje to Jan Masschelein: „wychowawcy [...] niczego nie przed-stawiają, lecz poprzez sposób, w jaki zajmują się czymś (tak oto komunikując to) – ich troska czy też miłość do świata (ich miłość do słów, tekstów, rzeczy, praktyk) [...] – stawiają [przed nami] pewną rzecz, czynią ją widoczną, słyszalną i pozwalają nam pozostać w jej cieniu”⁸.

Widzimy zatem, że polska filozofia wychowania, także poprzez swoje dziedzictwo, zachowuje własną specyfikę, która odróżnia ją od międzynarodowego namysłu pedagogicznego, w którym od pewnego czasu coraz wyraźniej słyszalne stają się głosy wyzwolenia edukacji od wszelkiego rodzaju instrumentalizmu, postulujące edukację radykalnie nie-instrumentalną, ważną samą przez się i niepotrzebującą płynącego z zewnątrz uzasadnienia swojego istnienia. Niepotrzebującą nie tylko tego uzasadnienia, które pod dyktando ekonomicznej logiki osiągnięć podporządkowuje ją rankingom i parametryzacyjnym wymaganiom, ale także tego, który podporządkowywałby ją takim celom, jak „demokracja, solidarność, inkluzja, tolerancja, sprawiedliwość społeczna czy pokój”⁹. W swoim słynnym *A Manifesto for Education* Gert Biesta opowiada się za edukacją, która wychodziłaby zarówno poza to, co określa mianem idealizmu, jak i to, co nazywa populizmem. Populizm – jak wyjaśnia – manifestuje się we wszelkiego rodzaju uproszczeniach, a zatem na przykład w zredukowaniu edukacji do kwestii „indywidualnego smaku lub kwestii instrumentalnego wyboru”¹⁰. Populizm oznacza także pojmowanie wychowania jako jednowymiarowego procesu, działającego na podstawie „naukowego dowodu”¹¹, którym zarządza nauczyciel „poprzez porządkowanie wiedzy oraz studentów”. Idealizm oznacza natomiast wszelkiego rodzaju postulaty i oczekiwania, mówiące „co edukacja powinna osiągnąć”¹². Według Biesty prawdziwa edukacja może służyć jedynie wolności, tym samym zaś nie może być instrumentem ani odległych ideałów, nigdy nie urzeczywistnianych, uciekających w zawsze mającą nadejść przyszłość, jak i praktyczno-ekonomicznych wymogów teraźniejszości. Gdybyśmy mieli umieścić polski namysł nad wychowaniem w tym dwubiegunowym układzie zarysowanym przez Biestę, to można by powiedzieć, że znajduje się on zdecydowanie bliżej idealizmu,

⁸ J. Masschelein, *Experimentum scholae: the world once more... but not (yet) finished*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, nr 30(5), s. 533. Zob. też: N. Hodgson, J. Vlieghe i P. Zamojski, *Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy*, „Forum de Educación” 2018, nr 16(24), s. 7–20.

⁹ G. Biesta, C.A. Säfström, *A manifesto for education*. „Policy Futures in Education” 2011, nr 9(5), s. 540–547.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

którego nie ma zamiaru porzucać. To przekonanie nie jest jednak utopijne, jak sugeruje Biesta. Czy ma ono moc przemieniania? To inna kwestia. Nie zmienia to jednak faktu, że to właśnie ono – będąc ruchem przekroczenia, ruchem ku czemuś jeszcze nieobecnemu – żądając przemiany, wprowadza pożądane napięcie i niezgodę na to, co zastane. Niezgoda na to, co zastane, ma nie tylko swój wymiar indywidualny, nakładający na nas obowiązek ciągłego samodoskonalenia, ale także aspekt społeczny, kulturowy i polityczny. Oznacza bowiem nie tylko sprzeciw wobec tego, co w nas, ale także wobec tego, co wokół nas. Sprzeciw wobec tego, co oferuje nam hasła i slogany zamiast refleksji, gotowe rozstrzygnięcia zamiast problemów, powierzchwnię zamiast głębi, tego, co – jednym słowem mówiąc – próbuje nas zwolnić z trudu myślenia.

Bibliografia

- Biesta G., Säfström C.A., *A manifesto for education*. „Policy Futures in Education” 2011, nr 9(5), s. 540–547.
- Folkierska A., *Pedagogiczna wola mocy (w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 2(82), s. 127–136.
- Folkierska A., „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1(171), s. 3–17.
- Foucault M., *Hermeneutyka podmiotu. Wykłady w Collège de France 1981–1982*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy*, „Foro de Educación” 2018, nr 16(24), s. 7–20.
- Kasper T., Pelcova N., Sztobryn S. (red.), *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, Nakladatelství Karolinum, Praha 2013.
- Kotarbiński T., *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Kruszelnicki W., *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1(81), s. 137–150.
- Masschelein J., *Experimentum scholae: the world once more... but not (yet) finished*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, nr 30(5), s. 529–535.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Tendencje autora „Tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, nr 2(82), t. 21, s. 137–144.

Ideologia podziurawiona – o pedagogice filozoficznej w nie-filozoficznym czasie nie-filozoficznego plemienia

1. (Bez)myślenia czas

Czasy są niemal zawsze niekorzystne dla pogłębionego namysłu. Polityczne konfrontacje, zmagania o zaspokojenie codziennych potrzeb oraz rozmaite ludzkie przywary, z gnuśnością i resentymentem na czele, skłaniają raczej do okopywania się na upatrzonych stanowiskach, niż do wyruszania w niepewną duchową drogę. Dziś nie jest inaczej. Myślenie – a tym samym pedagogika filozoficzna rozumiana jako tryb refleksyjnego ujęcia wychowania – znalazło się współcześnie między Scyllą zobojętnienia a Charybdą retrotopii.

Istnieją zjawiska, które sprawiają, że żyjemy w czasie wyjątkowo **nie-filozoficznym**. Niektóre mają charakter powierzchowny, ale tak powszechny, że ich oddziaływanie staje się niemal niezauważalne i przez to przemożne. Tak jest z przebywaniem w środowisku mediów elektronicznych. Jak pokazał Nicholas Carr, Internet to narzędzie, którego funkcjonowanie opiera się na stałej dekoncentracji uwagi. Użytkownicy smartfonów ćwiczą swoje mózgi, aby pozostawały w stanie permanentnego rozproszenia (tylko bez skupiania myśli można wydajnie przetwarzać gigantyczne ilości informacji, jakich nieustannie dostarcza sieć). Autor – użytkownik wielu nowoczesnych mediów, portali i aplikacji – tak mówi o własnych doświadczeniach: „Niegdyś z łatwością pograżałem się w lekturze książki albo długiego artykułu. Mój umysł dawał się uwieść zwrotom akcji bądź wymianom argumentów – i tak spędzałem całe godziny, przemierzając długie bloki tekstu. Obecnie zdarza mi się to dość rzadko. Zaczynam się dekoncentrować po stronie albo dwóch. Robię się niespokojny, gubię wątek, rozglądam się za czymś innym do zrobienia. Mam wrażenie, że za każdym razem muszę

na siłę kierować swoją niepokorną uwagę z powrotem na tekst. Pograżanie się w «głębokiej lekturze», kiedyś tak naturalne, obecnie przypomina walkę²¹. **Bycie w stałym percepcyjnym ruchu uszkadza dyspozycję uważności, bez której trudno wyobrazić sobie myślenie.**

Inne uwarunkowania nie-filozoficzności naszych czasów mają z kolei głęboki, strukturalny charakter, wskutek czego są jeszcze bardziej nieuświadomiane, a ich władza jeszcze potężniejsza. Do nich należy akcentowana w ramach teorii krytycznej hegemonia rozumu instrumentalnego – kalkulacyjnej władzy poznawczej nastawionej na efekt. Kolonizowanie różnych sfer życia (w tym edukacji) przez myślenie technologiczne stało się dziś – wedle określenia Roberta Kwaśnicy – **kulturową oczywistością**, czyli czymś tak naturalnym, tak silnie kształtującym język i wyobraźnię społeczną, że niemal nikomu nie przychodzi do głowy alternatywa². Tylko uwzględnivszy ten **kolonizacyjny** efekt, można zrozumieć, w jaki sposób publiczne wygłaszanie tez bezmyślnych (tj. pozbawionych refleksyjnego odniesienia do zaplecza kulturowego i własnych założeń) o celach szkoły i uniwersytetu w kategoriach przygotowania do rynku pracy albo o wartości badań naukowych w kategoriach punktów i miejsc na listach rankingowych może nie być dyskwalifikujące dla tych, którzy je formułują. Jednym z najciekawszych miejsc w książce R. Kwaśnicy poświęconej inwazji racjonalności instrumentalnej jest to, w którym pokazuje on mechanizm zrywania komunikacji. W ramach rozumu instrumentalnego zostaje zablokowana wszelka autentyczna rozmowa, ponieważ myślący według wydajności nastawieni są na optymalizowanie pozycji rozmówców, tzn. poprawianie albo likwidowanie innego punktu widzenia. Myślenie wytwarzane przez racjonalność instrumentalną jest przedkrytyczne – nie bada własnych podstaw i nie zdaje sobie sprawy, że jest tylko jednym ze sposobów myślenia, a tym samym generuje agresywne postawy monodyskursywne³. **Bez wypracowywania – w sobie i w życiu publicznym – dystansu do myślenia w kategoriach efektywności niemożliwy staje się jakkolwiek poważny dialog, a bez przechodzenia między słowami znów trudno wyobrazić sobie myślenie.**

Tyle o Scylli rozproszonego i zamkniętego w monologu efektywności zobojętnienia na to, co istotne i co daje do myślenia. Jest jednak jeszcze Charybda. W sugestywnym obrazie Zygmunta Baumana anioł historii Waltera Benjamina nie spogląda już z przerażeniem w przeszłość na rosnące stosy trupów i ruin, lecz wzrok kieruje ku piekłu przyszłości⁴. To znak istotnej zmiany nastrojów

¹ N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 15.

² Por. R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 11–12.

³ Por. tamże, s. 42–43, 107.

⁴ Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, tłum. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 8.

społecznych w świecie zachodnim. Nie ma już nowych marzeń, nie potrafimy sobie wyobrazić lepszego świata, rozprzestrzenia się epidemia nostalgii. W porażonym egzystencjalną indyferencją (czyli: zdehumanizowanym) i pofragmentowanym świecie odżywa pragnienie wspólnoty, bezpieczeństwa, ciągłości. Mnożą się albo zyskują na sile ruchy odnowy narodowej w duchu antynowoczesnym – bazujące na mitycznych wyobrażeniach, teoriach spiskowych, projektach powrotu do wyraźnych granic i silnej władzy aparatów państwowych⁵. Jak pokazał Michel Maffesoli w eseju o współczesnym neotrybalizmie, **plemienna forma życia wzmacnia to, co bliskie w trybie dezindywidualizującym, i jednocześnie ma tendencję do zamykania się**⁶. Myślenie to raczej wysiłek otwierania, nieustannego przebijania się przez otulinę tego, co znane i swojskie. Nic go tak nie blokuje, jak stadny konformizm.

Żyjemy nie tylko w wyjątkowo nie-filozoficznych czasach, ale też w nader **nie-filozoficznym** plemienu. Węgierski myśliciel István Bibó pisał o **histerii politycznej**, jaką chronicznie dotknięte są tzw. małe narody Europy Środkowo-Wschodniej. W pojęciu „małego narodu” nie chodzi o liczebność ani geograficzną rozległość, lecz o postawę, jaką przyjmują masy w stosunku do świata. Niektóre społeczeństwa dają się łatwo ogarnąć przez resentyment i strach, przenika je nędza języka nienawiści, nędza antysemityzmu, potrzeba rywalizacji, zatrucie relacji sporami granicznymi, prześladowanie mniejszości postrzeganych jako zamach na jedność narodową, wynoszenie własnego „geniuszu”, poszukiwanie zbawienia w pseudoliderach, sprowadzanie polityki do kwestii upokorzenia i honoru narodowego (lokowanie całej energii w to, by inni obdarzali nas szacunkiem), postrzeganie siebie jako ofiary „wielkich”, odrzucanie odpowiedzialności za hańbiące karty własnej historii, bałwochwalstwo sukcesu itp.⁷

Polacy to w świetle tych kryteriów jeden z **małych narodów**. Badania nad **neoautorytaryzmem** we współczesnej Polsce pokazują, że czerpie on siłę z poparcia dla wizji wspólnoty podobnych sobie, budowanej na chęci odwetu i poczuciu wyższości w stosunku do słabszych – stąd popularność motywu „rozprawy z elitami” czy brak elementarnego współczucia wobec uchodźców – potrzebujących, lecz obcych⁸. Marek Siemek już kiedyś pisał o konieczności rozbiórki **Wschodu w nas**, rozumianej jako rozbijanie potencjału zaściankowości, nietolerancji, ksenofobii, ideologicznego uporu, oddzielającego mentalnie Polskę od zachodniej nowoczesności⁹. Józef Tischner mówił z kolei o generującej

⁵ Por. tamże, s. 10–20.

⁶ M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

⁷ Por. A. Laignel-Lavastine, *Duchy Europy. Wokół dzieła i myśli Czesława Miłosza, Jana Patočki i Istvána Bibó*, tłum. J.M. Kłoczowski, Fundacja Pogranicze, Sejny 2012, s. 248.

⁸ Por. M. Gdula, *Nowy autorytaryzm*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.

⁹ Por. M. Siemek, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 324–341.

wrogów **krainie schorowanej wyobraźni**, w której winę ponoszą zawsze **inni** (oto zły świat prześladuje dzieci Boże), gdzie ludzie wspólnoty „podgrzewają się” w zwartej „kupie” i snują marzenia o odwecie¹⁰. Wcześniej kolektywne krzepienie się jako formę infantylną, która **zamyka ludzi w komunałach** wykpiwał leczniczo Witold Gombrowicz: „Miałem ochotę powiedzieć zebrany: – Cóż mnie obchodzi Mickiewicz? Wy jesteście dla mnie ważniejsi od Mickiewicza. I ani ja, ani nikt inny, nie będzie sądził narodu polskiego według Mickiewicza lub Szopena, ale wedle tego, co tu, na tej sali, się dzieje i co tu się mówi. Gdybyście nawet byli narodem tak ubogim w wielkość, że największym artystą waszym byłby Tetmajer lub Konopnicka, lecz gdybyście umieli mówić o nich ze swobodą ludzi duchowo wolnych, z umiarem i trzeźwością ludzi dojrzałych, gdyby słowa wasze obejmowały horyzont nie zaścianka, lecz świata..., wówczas nawet Tetmajer stałby się wam tytułem do chwały. Ale tak jak rzeczy się mają, Szopen z Mickiewiczem służą wam tylko do uwypuklenia waszej małostkowości – gdyż wy z naiwnością dzieci potrząsacie przed nosem znudzonej zagranicy tymi polonezami po to jedynie, aby wzmocnić nadwątlone poczucie własnej wartości i dodać sobie znaczenia. [...] i żaden z obecnych nie był tak niemądry, jak to zgromadzenie, które stanowili i które ziało kiepskim, pretensjonalnym, fałszywym frazesem”¹¹. Na fanfaronadę „Wielkiej Polski” uczuła Czesław Miłosz¹². Autor ten – nawiązując do Juliusza Słowackiego – ganił także polski/słowiański „gust do kiszonych ogórków i do wrzasku”, podkreślając, że **czas poświęcony na biesiadowanie to czas stracony dla myślenia**¹³.

Małe narody to miejsca niegościnnie dla myślenia. W wymiarze politycznym dlatego, że histeria wspólnotowa – tak tłumaczył Bibó – uruchamia proces selekcji negatywnej – **zmusza ludzi trzeźwo myślących i zmierzających ku rzeczom istotnym do milczenia, a na pierwszy plan wysuwa pseudorealistów i cyników, czerpiących profity z propagandy**. W wymiarze dyskursu zaś dlatego, że ludzką **refleksyjność paraliżuje koncentracja na pamięci krzywd i scenariuszach zemsty/dominacji**¹⁴.

Można jednak spojrzeć na rzecz jeszcze inaczej: nie-filozoficzny czas i nie-filozoficzne plemię dają do myślenia, a przed pedagogiką filozoficzną otwiera się pole odpowiedzialności za indywidualną i społeczną nadzieję.

¹⁰ Por. J. Tischner, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Znak, Kraków 1997, s. 5–12.

¹¹ W. Gombrowicz, *Dziennik*, t. 1: 1953–1956, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 13.

¹² Por. Cz. Miłosz, *Szukanie ojczyzny*, Znak, Kraków 1992, s. 171–173.

¹³ Por. Cz. Miłosz, *Ogród nauk*, Znak, Kraków 2013, s. 101.

¹⁴ Por. A. Laignel-Lavastine, *Duchy Europy...*, dz. cyt., s. 254–255.

2. W kleszczach ideologii

Nadzieja myślenia nie jest jednak nadzieją ideologii. Samo pojęcie ideologii nie jest ostre i pojawia się w bardzo wielu odcieniach znaczeniowych¹⁵. W Marksowskiej koncepcji – jak za Andrew Heywoodem pokazał Rafał Włodarczyk¹⁶ – akcent pada przede wszystkim na: iluzję, wyraz stosunków klasowych i manifestację władzy. Ja chciałbym z kolei za Sergiuszem Hessenem położyć nacisk na efekt zamknięcia, jaki wpisany jest w ideologię. Ale do tego wrócę w dalszej partii tekstu. Pojęcie, jakie odziedziczyliśmy z tradycji Marksowskiej, oznacza deformację postrzegania świata, mistyfikację, fałszywą świadomość – prawdziwe motywy kierujące tym, kto myśli, są mu nieznanne, gdyż jego pole widzenia zostało ograniczone przez położenie społeczne, w jakim się znalazł (interesy klasy rządzącej), a tym samym jego przekonania stają się narzędziem władzy, zasłaniając stosunki dominacji oraz legitymizując wyzysk i nierówność.

Jak pokazał Karl Mannheim, pojęcie ideologii **funkcjonalizuje** idee, tzn. ukazuje je jako pochodne sytuacji społecznej. Przy czym mamy – wedle słynnego rozróżnienia¹⁷ – dwa warianty tego zabiegu: **partykularny** (tu ideologia oznacza idee i wyobrażenia niegodne wiary, maskujące stan rzeczy na poziomie psychologicznym) oraz **totalny** (tu ideologia oznacza strukturę świadomości jakiejś grupy albo epoki i dotyczy poziomu teoriopoznawczego). Wraz z totalnym ujęciem zaczyna się jednak kłopot w rozumieniu deformacyjnego charakteru ideologii. Nie chodzi już bowiem o poszczególne poglądy jednostki, która może być zaślepiona, otumaniona i którą można otrzeźwić, oświecić i z błędu zbyt ograniczonej perspektywy wyprowadzić, lecz o samą formę myślenia całych grup czy okresów historycznych. Wszak **każda** grupa ma jakiś **system** przekonań. Jeśli iluzja dotyczy wszystkich i funkcjonalnej całości odniesienia do świata, to co nie jest iluzją? Wedle jakiego kryterium możliwa jest krytyka deformacji? Mannheim odnotowywał, że gdy krytykę ideologii zaczynają stosować wszystkie obozy i gdy jako ideologiczne można zobaczyć stanowisko nie tylko przeciwnika, lecz każde inne, w tym własne, wkraczamy w nowe stadium analiz¹⁸.

Można zatem rozumieć ideologię nie tyle jako fałszywą świadomość, ile raczej jako lokalnie zakorzeniony światopogląd. Tak dzieje się w tych ujęciach, które Jerzy Szacki nazwał opisowymi¹⁹. W ich ramach ideologia rozumiana jest

¹⁵ Por. J. Szacki, *Ideologia*, [w:] tenże, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, PWN, Warszawa 1991.

¹⁶ Por. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016, s. 207.

¹⁷ Por. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008, s. 90–92.

¹⁸ Por. tamże, s. 109, 111.

¹⁹ Por. J. Szacki, *Ideologia...*, dz. cyt., s. 223–226.

jako zespół sądów orzekających, sądów wartościujących oraz dyrektyw działania, które pełnią funkcje integracji grupowej i obrony kolektywnych interesów – przez dostarczanie jednolitych definicji sytuacji i wyrazistych celów uzdalniają ludzi do zbiorowego działania. Podobnie **totalne** ujęcie odnajdujemy w tradycji neopsychoanalitycznej. Slavoj Žižek ideologią nazywa sposób, w jaki społeczeństwo konstruuje własne widzenie świata. Paweł Dybel sens tej koncepcji oddaje tak: „Ideologia w tym ujęciu nie jest maską nałożoną na rzeczywistość i zniekształcającą ją zgodnie z «ukrytym» interesem danej klasy lub grupy społecznej. Ideologia jest w pewnym sensie samą rzeczywistością, tak iż poza nią nie «ukrywa się» już nic więcej. [...] nie jest bynajmniej siedliskiem ułudy i fałszu, którym należy przeciwstawić nieskażoną prawdę rzeczywistości społecznej «samej w sobie». Jest raczej tak, że rzeczywistość społeczna jest ideologiczna już ze swej istoty. W tym ujęciu ideologia zostaje utożsamiona z ontologią bytu społecznego: nie jest jednym z jego przejawów, ale w pewnym sensie stwarza go tym, czym on jest. Ideologia jest tożsama z bytem społecznym jako takim”²⁰. Także w tradycji strukturalistycznej ideologia nie jest zwykłym społecznie uwarunkowanym złudzeniem, ale polem napięć, w którym tkwimy, i które może być obecne na poziomie praktyki – ideologię można nie tylko **myśleć**, ale także ją **ćwiczyć** w ramach zbiorowych działań; ideologia stanowi ukryty składnik naszej aktywności²¹.

Można wnioskować, że kiedy Laurence Kohlberg i Rochelle Mayer porównują trzy wielkie nurty w rozwoju zachodniej ideologii wychowania (romantyzm, transmisja kulturowa, progresywizm), mają na myśli nie iluzję przesłaniające rzeczywisty sens edukacji, nie operacje politycznej manipulacji, czyjąś jednostkowo zafałszowaną świadomość, lecz charakterystyczne dla historycznych pokoleń „logiczne podstawy wyboru wychowawczych celów i praktyk”, strukturalnie złożone z psychologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych komponentów²². Opowiadają się wyraźnie za opcją progresywną jako najkorzystniejszą dla rozwoju, ale ją także nazywają **ideologią**, sugerując, że chodzi o pewien generalny punkt widzenia. Mniej jasne jest stanowisko Geralda L. Gutka, który z jednej strony określa ideologię jako po prostu charakterystyczny dla grupy system przekonań, interpretujący przeszłość i terażniejszość, formułujący koncepcję przemiany społecznej, a także określający strategię działania, z drugiej jednak strony przywołuje kontekstowo kategorię **fałszywej świadomości**, wskazuje na stroniczną selekcję faktów w ramach ideologicznej rekonstrukcji

²⁰ P. Dybel, *Fantazmaty ideologii*, [w:] S. Žižek, *Wzniosły obiekt ideologii*, tłum. J. Bator, P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. XIV.

²¹ Por. K. Świrsek, *Teorie ideologii na przecięciu marksizmu i psychoanalizy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 175.

²² Por. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, tłum. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000, s. 21.

rzeczywistości, a wśród pozbawionego czytelnego kryterium zestawu ideologii wymienia **totalitaryzm**, który trudno uznać za pozbawioną mistyfikacji strukturę świadomości, za po prostu formę ustosunkowania się do świata²³. Wydaje się zatem, że w przypadku Gutka akcent pada jednak na partykularną iluzję. Z kolei Bogusław Śliwerski dosyć jednoznacznie kojarzy ideologię z dążeniem do dominacji i narzucania innym własnych celów – ideologia nie tyle opisuje świat, ile wszystkim wokół coś obiecuje albo czymś grozi²⁴ i w tej optyce bliska jest indoktrynacji²⁵.

Widzimy, że także w polu teoretycznym pedagogiki pojęcie ideologii ma różne zakresy i różnie rozłożone akcenty semantyczne. O ile partykularnego złudzenia czy interesownej maski można starać się pozbyć z oddziaływań wychowawczych, o tyle już totalnej perspektywy oglądu świata czy całej struktury aktywności wyeliminować nie sposób.

3. Ideologia, czyli efekt zamknięcia

Rafał Włodarczyk w studium poświęconym Erichowi Frommowi stwierdził, że nie jesteśmy w stanie odrzucić ideologii w ogóle – chociażby dlatego, że są one potrzebne do koordynowania działań zbiorowości – ale możemy wartościować między różnymi ich rodzajami, wybierając te humanistyczne i dające szansę na społeczną zmianę, a odrzucając takie, które prowadzą do reifikacji jednostki²⁶. Podzielałam przekonanie o niemożliwości uniknięcia koordynacji i wartościowania oraz każdorazowej konieczności ważenia opcji światopoglądowych. Chciałbym jednak zaproponować nieco inne rozwiązanie (być może wcale nie tak odległe, jednak wyraźniej uczulające na pewną pułapkę). Otóż uważam, że mówiąc o ideologii, warto zawsze mieć na uwadze **efekt zamknięcia**, do jakiego ta prowadzi.

Ideologia – w sensie, który tu proponuję – to umysłowy i cielesny mechanizm zamykania się – izolacji w wyobrażeniach i własnym pragnieniu „wzniesłego obiektu”; ignorowania, a przynajmniej dystansowania, treści (sensu, argumentów) na rzecz instytucjonalnej identyfikacji z partią, kościołem, urzędem, stowarzyszeniem, gazetą, przywódcą itp.²⁷; odcinania się od różnicy, złożoności,

²³ Por. G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 142–253.

²⁴ Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2009, s. 39–40.

²⁵ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 285–300.

²⁶ Por. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja...*, dz. cyt., s. 127, 169–172.

²⁷ Por. J. Szacki, *Ideologia...*, dz. cyt., s. 234.

kruchości, aksjologicznej niepewności. Myślenie ideologiczne rozpoznajemy po – używając formuł Michała Bachtina – świadomości homofonicznej i mowie niedialogicznej, jak w przypadku racjonalności instrumentalnej unieważniającej każdy głos cudzy; po niwelowaniu przeciwieństw, jak w przypadku tych teorii pedagogicznych, które nieświadome dialektycznych napięć w wychowaniu, nie przekraczają progu teoretycznego dwoistości²⁸; po woli dominacji, jak w przypadku tych obrońców prawdy i rozmaitych wartości, którym zależy na tym przede wszystkim, aby je narzucić prawnie, obwarować sankcjami, a oponentów zwyczajnie uciszyć; po normatywizmie – degradacji orientacji na wartości (energii duchowe) do orientacji na społeczne normy (reguły prawne), jak w przypadku wszystkich, którzy powoływaniem się na regulaminy, kodeksy, procedury, rozkazy i dogmaty, usiłują zwolnić się z osobistego rozstrzygnięcia aksjologicznych węzłów w konkretnych sytuacjach i uciszyć niepokój sumienia²⁹.

Jeśli tak spojrzymy na ideologię, to każda jej wersja będzie – większym lub mniejszym – okaleczeniem człowieczeństwa. **Nawet humanistyczne zespoły przekonanych, które mobilizują ludzi do działania, dostarczając im szlachetnych celów i podgrzewając motywacyjnie ich emocje, będą uszkadzały ludzką wrażliwość przez ujednostajnienie umysłu, fiksację pragnienia, fałszywe lojalności, efekty monologiczne, utratę słuchu na aporie oraz ciemne strony egzystencji, wstydliwą wolę władzy (skuteczności, górowania) i ślepienie na niuanse doświadczeń moralnych.** Oczywiście, że lepsza jest ideologia humanistyczna niż autorytarna, bo będzie mobilizowała jednostki i koordynowała społeczność wokół szlachetnych działań, ale nawet ta wersja humanistyczna, nastawiona na rozwój i emancypację, poprzez własną jednostronność szybko lub z wolna odcina człowieka od wielowymiarowości bytu. Nadzieja ideologii nie jest nadzieją myślenia.

4. Dialektyka światopoglądu

Za jedno z największych osiągnięć teoretycznych współczesnej pedagogiki filozoficznej uważam dialektykę światopoglądu Sergiusza Hessena³⁰. Ten konstrukt pozwala w pewien sposób połączyć sensy partykularnego i totalnego pojęcia ideologii, a zatem w jednym mechanizmie uwzględnić negatywnie rzutującą

²⁸ Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Impuls, Kraków 2013.

²⁹ Por. L. Kołakowski, *Etyka bez kodeksu*, [w:] tenże, *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996.

³⁰ Por. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 15–63.

na życie iluzję fałszywej świadomości oraz nieuniknioną w gruncie rzeczy społeczną perspektywę, z jakiej świat usiłujemy objąć, a przy tym akcentuje znaczenie niezbędnej wychowaniu refleksyjności.

Światopogląd w ujęciu Hessena ma charakter totalny – to forma ustosunkowania się mikrokosmosu osobowości do makrokosmosu rzeczywistości. Jest czymś bardziej pierwotnym i szerszym niż poznanie – to raczej odczucie i przeżycie podstaw własnego bytu, duchowej atmosfery, w jakiej człowiek wzrasta, i w jakiej przemieszane są zasoby przeszłości i pierwiastki teraźniejszości. Człowiek jest zakorzeniony w irracjonalnych głębiach swojej osobowości oraz w sytuacji historycznej i to z tych dwóch pokładów bierze się światopogląd, generujący obraz świata, intuicję wartości oraz nakazy woli. Światopogląd to zatem ideologia w wariacie totalnym – struktura świadomości, forma, jaką przybiera nasz stosunek do świata.

Niemniej jednak tylko z pozoru sprawa wygląda klarownie i daje się ująć pojęciowo. W gruncie rzeczy światopogląd to przeddyskursywne dynamiczne zjawisko, które dialektycznie oscyluje między dwoma anihilującymi je biegunami. Kiedy tylko światopogląd się krystalizuje i człowiek usiłuje go wyrazić, ten albo przekształca się w twórczość i znika w wytworach kulturowych, albo degeneruje się w ideologię. Pierwszy przypadek Hessen tłumaczył tak: „Światopogląd zostaje przewyciężony w twórczym czynie osobowości i wtedy przekształca się w filozofię, naukę, sztukę lub jakąkolwiek inną postać świata kultury. Przestaje być światopoglądem w ścisłym tego słowa znaczeniu, bo staje się tworem obiektywnego życia duchowego”³¹. O drugim pisał w ten sposób: „Ale i wtedy, kiedy ob staje przy swojej odrębności i uparcie zamyka się sam w sobie, przestaje być światopoglądem we właściwym sensie słowa. Wówczas bowiem wyrodnieje w to, co można by nazwać «ideologią». Zamiast dążyć do uniwersalności jako wartości («powszechnego waloru») wymaga swojego uznania drogą przymusu”³². W gruncie rzeczy zatem światopoglądu nigdy nie „posiadamy”. Nasze zakorzenienie i nasza perspektywa (ideologia w sensie totalnym) dochodzą do głosu albo jako aktywność kulturalna, inwencja istoty duchowej, albo jako zeszytniała doktryna istoty biologicznej i społecznej (ideologia w sensie partykularnym).

Światopogląd, który nie zamienia się w twórczość, niechybnie ulega pokusie władzy i przekształca w zamykającą ideologię. Ma to, rzecz jasna, konsekwencje w polu edukacji. Im bardziej pedagogika przejmuje problematykę rozmaitych przekonań i wnika w głębię życia duchowego, tym bardziej rozszerza swój widnokrąg i staje się pedagogiką filozoficzną. Im bardziej zaś chroni jakiś światopogląd, tym bardziej staje się ideologiczna i naznaczona dogmatyzmem³³. Nie można bardziej uszkodzić procesu wychowawczego niż poddać go dyktatowi

³¹ Tamże, s. 33.

³² Tamże, s. 33–34.

³³ Por. tamże, s. 63.

jakiejsz idei (niezależnie od tego, czy będzie to naród, rynek, równość, humanizm czy jeszcze coś innego): „Największym przeto wrogiem kształcenia jest ideokracja, która zamiast «otworzyć» światopogląd i zdynamizować go, sprawia, iż kosztuje on w ideologię”³⁴. Nie o to chodzi w kształceniu, aby z dzieci, młodzieży czy dorosłych robić grupy walczące w jakiejsz – chociażby najszlachetniejszej – sprawie, lecz o to, aby pomóc im przeżyć głęboko, refleksyjnie i krytycznie jakąś problematykę i w ten sposób otworzyć, ufilozoficzyć, kreatywnie rozwinąć własny światopogląd.

5. Otwartość na uzupełnienia

W ideologii zawarte są ślady – rzecz można **powidoki** – światopoglądowego przeżycia własnego przecięcia się ze światem, które nas tak, a nie inaczej w życiu **ustawia**. Jednak to pierwotne źródło tożsamości i twórczości zostaje w ideologii odcięte od korekty, zmiany, dynamiki i w efekcie zastyga we frazesy, maski, oszukańcze namiastki wartości (atrapy i kicze), zabezpieczające automatyzmy oraz strategie przemocy. Sens kształcenia polega na tym, aby wymusić na sobie to, co Karl Mannheim nazwał **otwartością na uzupełnienia**³⁵.

W tym przeciwdziałaniu efektowi zamknięcia pierwszoplanową rolę odgrywa pedagogika filozoficzna. Myślenie niczego ostatecznie nie przewycięża – to właśnie stała oscylacja między zakorzeniem a horyzontem, fala destabilizująca i zobojętnienie, i retrotopie. W tym ujęciu pedagogika filozoficzna to oczywiście nie „poletko”, które można zamknąć w subdyscyplinie, katedrze, towarzystwie naukowym itp., tylko minimum refleksyjnego balansu zapobiegającego osuwaniu się myśli i praktyki pedagogicznej w ideologiczną pułapkę. Pedagogika albo jest filozoficzna, albo ideologiczna. *Tertium non datur*.

Bibliografia

- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, tłum. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

³⁴ Tamże, s. 57.

³⁵ Por. K. Mannheim, *Ideologia i utopia...*, dz. cyt., s. 118.

- Dybel P., *Fantazmaty ideologii*, [w:] S. Žižek, *Wzniosły obiekt ideologii*, tłum. J. Bator, P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
- Gdula M., *Nowy autorytaryzm*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.
- Gombrowicz W., *Dziennik*, t. 1: 1953–1956, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, tłum. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000.
- Kołąkowski L., *Etyka bez kodeksu*, [w:] tenże, *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Laignel-Lavastine A., *Duchy Europy. Wokół dzieła i myśli Czesława Miłosza, Jana Patočki i Istvána Bibó*, tłum. J.M. Kłoczowski, Fundacja Pogranicze, Sejny 2012.
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Miłosz Cz., *Ogród nauk*, Znak, Kraków 2013.
- Miłosz Cz., *Szukanie ojczyzny*, Znak, Kraków 1992.
- Siemek M., *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Szacki J., *Ideologia*, [w:] tenże, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2009.
- Świrsek K., *Teorie ideologii na przecięciu marksizmu i psychoanalizy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Tischner J., *W krainie schorowanej wyobraźni*, Znak, Kraków 1997.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Impuls, Kraków 2013.
- Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016.

Abstract

Ideology riddled with holes – on philosophical pedagogy at a non-philosophical time of a non-philosophical tribe

One of the greatest theoretical achievements of philosophical pedagogy in the last century is Sergius Hessen's worldview dialectic. According to this concept, philosophical thinking protects pedagogy and education against ideological degeneration. Ideology is understood here as a gesture of closure (one-sidedness, exclusion of otherness and imperious mobilization). Hessen's concept allows us to combine issues of the traditional criticism of ideology (manipulation, falsehood) with a more recent approach to it (inevitable social

construction). It is also a good starting point for emphasizing the hermeneutical, dialectical and axiological dimensions of philosophical pedagogy.

In the historical situation in which we find ourselves, in the midst of neo-tribalism, narcissistic consumerism, the culture of mental distraction, neo-authoritarianism, etc. – i.e. phenomena conducive to the ideologization of social life (including education) – philosophical pedagogy becomes not only an academic way of reflecting on issues of education, but also an area of existential hope.

Abstrakt

Ideologia podziurawiona – o pedagogice filozoficznej w nie-filozoficznym czasie nie-filozoficznego plemienia

Jednym z największych teoretycznych osiągnięć pedagogiki filozoficznej ostatniego stulecia jest dialektyka światopoglądu Sergiusza Hessena. Wedle tej koncepcji myślenie filozoficzne zabezpiecza pedagogikę i edukację przed ideologiczną degeneracją. Ideologia jest tu pojmowana jako gest zamknięcia (jednostronności, wykluczenia inności i władczej mobilizacji). Koncepcja Hessena pozwala połączyć problematykę tradycyjnej krytyki ideologii (manipulacja, fałsz) z jej nowszym ujęciem (nieunikniona konstrukcja społeczna). Stanowi także dobry punkt wyjścia do zaakcentowania hermeneutycznego, dialektycznego i aksjologicznego wymiaru pedagogiki filozoficznej.

W historycznej sytuacji, w jakiej się znajdujemy, pośród neotrybalizmu, narcystycznego konsumpcjonizmu, kultury umysłowego rozproszenia, neoautorytaryzmu itp. – czyli zjawisk sprzyjających ideologizacji życia społecznego (także edukacji) – pedagogika filozoficzna staje się nie tylko akademickim sposobem namysłu nad kwestiami wychowania, ale też miejscem egzystencjalnej nadziei.

Keywords: philosophical pedagogy, worldview, ideology, dialectics, hope

Słowa kluczowe: pedagogika filozoficzna, światopogląd, ideologia, dialektyka, nadzieja

Samouctwo – w myśli pedagogicznej i życiu Władysława M. Kozłowskiego

1. Wprowadzenie

Rozważanie dziś zagadnienia samouctwa zakrawa na prowokację. Edukacja, włączona w poczet spraw publicznych, dociera przecież dziś do każdego dziecka w Polsce, a prawo do nauki zabezpieczamy w całej Europie stemplem obowiązku szkolnego. Czuwamy – prywatnie i urzędowo – nad wypełnianiem tego szczytnego obowiązku zarówno przez pobierającego naukę ucznia, jak i przekazującego wiedzę nauczyciela. A jednak – zakładam – przywoływanie koncepcji samouctwa Władysława M. Kozłowskiego sprzed stu lat ma sens i to podwójny. Po pierwsze, pozwala zobaczyć wartość edukacji – paradoksalnie – w kontekście jej braku lub reglamentacji, jak było to udziałem Polaków podczas zaborów; po drugie, naświetla cel edukacji – wykształcenie – z szerszej perspektywy niż to ma miejsce dziś, gdy najczęściej wiąże się je wąsko, tj. z zawodem, karierą i prestiżem oraz w powiązaniu z określonym ideologicznym przesłaniem. Brak, deficyt, reglamentację – a więc diagnozę sytuacji, którą zastał Kozłowski w przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości i w pierwszych latach II Rzeczypospolitej Polski będę chciała porównać z dzisiejszym stanem edukacji, której – z jednej strony – bardziej niż brak zagraża encyklopedyzm, z drugiej zaś – redukcjonizm i upolitycznienie, a więc zinstrumentalizowanie nauki szkolnej zarówno przez władzę, jak i jej odbiorców. Dla Kozłowskiego lekarstwem na brak i reglamentację edukacji miało być właśnie samouctwo. Będę chciała sprawdzić, na ile jego wartość sprawdza się także w naszych warunkach, a więc gdy nauczanie szkolne staje się orężem w rękach władzy, chcącej osiągać swoje cele za sprawą wychowania młodego pokolenia, a podmioty edukacji coraz silniej kojarzą

ją jako środek w pokonywaniu szczebli kariery. Sięgam więc do historycznych tekstów pedagogicznych Kozłowskiego, licząc na argumenty odnawiające sens edukacji, z których można zrobić użytek dziś.

Druga uwaga na wstępie wiąże się z przyznaniem, że podjęty temat traktuję jako powrót do myśli i życia Kozłowskiego, o którym wcześniej pisałam w związku z badaniami nad twórczością pedagogiczną Johna Locke’a. Już wtedy zwrócił moją uwagę celnością odczytania myśli angielskiego filozofa i pedagoga. Z częścią jego koncepcji pedagogicznej podzielię się w przedkładanym tekście. Całokształt myśli wart jest szerszej uwagi i czeka na odrębne opracowanie. W mojej ocenie jest to interesujące stanowisko w ramach pedagogiki filozoficznej, niestety w polskiej pedagogice i historii myśli pedagogicznej prawie nieodnotowywane, względnie zapoznane. Chlubnym wyjątkiem jest opracowanie Anny Brzezińskiej w pracy zbiorowej poświęconej myśli i życiu Kozłowskiego oraz przywoływanie i dyskusja z jego odczytaniem myśli pedagogicznej Locke’a w pracy Sławomira Sztobryna¹.

Jaki sens nadał samouctwu Kozłowski w trudnych czasach zaborów i u zarania niepodległości? Z jakich wyływało założen, innymi słowy, na jak skonstruowanej pedagogice filozoficznej było oparte? Jak zostało zaprezentowane? Czy i jaki pożytek może przynieść dla współczesności?

Aby na te pytania odpowiedzieć, proponuję następujący plan całości opracowania. Na początek przedstawię sylwetkę Kozłowskiego jako pedagoga i filozofa, prześlę jego praktyczną działalność i pisarstwo, a następnie przybliżę jego stanowisko w pedagogice filozoficznej, które sam określał mianem „humanizmu polskiego”. W tym celu przyjrę się też dalszym inspiracjom, w tym szerszemu filozoficznemu zakorzenieniu Kozłowskiego w myśli europejskiej i amerykańskiej. Następnie z bogatej jego twórczości wydobęję pojęcie samouctwa, w ramach ideału wszechstronnego wykształcenia, a także w powiązaniu z pokrewnymi z pojęciami: kształcenia samego siebie, ludzkości oraz całościowego i wszechstronnego poglądu na świat. Na koniec podejmę zadanie wykazania pożytku z tej mającej już ponad sto lat, ale wciąż nieodkrytej bądź zapomnianej myśli dla współczesności. Zakładam, że w innym kontekście historycznym i politycznym plan samouctwa autora „Co i jak czytać?” może dostarczyć odpowiedzi na pytania: Jak (się) uczyć? Czego (się) uczyć dziś?

¹ Zob. A. Brzezińska, *Żywotność myśli psychologicznej i pedagogicznej Władysława Mieczysława Kozłowskiego*, [w:] *Myśl i życie. O humanizmie polskim Władysława M. Kozłowskiego*, red. B. Andrzejewski, WN UAM, Poznań 1985, s. 61–76 oraz S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000, s. 115–123.

2. Władysław M. Kozłowski – myśl i życie humanisty polskiego

Spoglądając na życie tego uczonego, zwraca uwagę zgodność formułowanych poglądów z postawą życiową. Aktywny przez całe życie na wielu polach (naukowym, oświatowym, publicystycznym, politycznym), zgłębiający wiele dziedzin wiedzy (od biologii, astronomii, fizyki, chemii, przez filozofię, historię do psychologii, pedagogiki i socjologii), głosił ideał człowieka wszechstronnie wykształconego i sam taki model życia uosabiał. W tym sensie wyglądał na „człowieka wczorajszego”, jak go nazwał Wacław Gąsiorowski w tekście pamiątkowym po śmierci filozofa².

Na jego spojrzenie na świat wywarł ogromny wpływ dom rodzicielski, w którym przekazano mu uczucia miłości ojczyzny, pokazano wzór zaangażowania w ruch narodowo-wyzwoleńczy, w sprawy publiczne, m.in. na rzecz zniesienia poddaństwa chłopów, kształcenia kobiet, a także oddania sztuce i nauce. Wychowywany w zamożnej polskiej rodzinie ziemiańskiej jako syn Stanisława, nauczyciela w instytucie dla dziewcząt z rodzin szlacheckich, a później w gimnazjum, oraz Zuzanny z Lenartowiczów, najpierw w Kijowie, a potem, po konfiskacie majątku i zsyłce za udział ojca w powstaniu, w Nowoczerkasku nad Donem, kończy tu z wyróżnieniem gimnazjum i rozpoczyna studia w Kijowie. Zgodnie z sugestią ojca idzie – tak jak jego dwaj bracia – na medycynę, ale studiuje też nauki przyrodnicze, specjalizując się w botanice. Staranne wychowanie w obywatelskim kresowym domu Kozłowskich oznaczało zarówno przepojenie potomstwa uczuciami i postawą oddania ojczyźnie i służby narodowi pozbawionemu suwerenności, jak i troskę o gruntowne i wszechstronne wykształcenie. Młody Władysław, rozpoczynając studia, znał kilka języków obcych, w tym doskonale francuski, dzięki staraniom prywatnego guwernera – Francuza. Pobierał też lekcje gry na fortepianie i sam przyznawał się do rozmiłowania w muzyce. Te umiejętności, jak się później okaże, zdadzą egzamin w trudnych momentach jego życia, a także – jak podkreśla biograf Kozłowskiego, Bolesław Gawecki – umożliwią realizację rozległych i różnorodnych planów naukowych podejmowanych niemal od początku w kontakcie i we współpracy z myślą światową³.

Dobrze zapowiadający się rozdział w życiu związany z kształceniem uniwersyteckim zostanie jednak przerwany po trzecim roku studiów w związku z postawieniem młodemu studentowi zarzutu udziału w spisku na życie cara Aleksandra II i zesłaniem na Syberię, gdzie spędza dziewięć kolejnych lat życia. Jest to niełatwy okres w życiu, ale młody Kozłowski właśnie w tych trudach codziennej egzystencji, konieczności utrzymywania się (podejmuje pracę korepetytora nauki języków

² W. Gąsiorowski, *Człowiek Wczorajszy (Wł. M. Kozłowski)*, „Kurjer Warszawski” 2 VI 1935, R. 115, nr 150, s. 19–20.

³ Zob. B. Gawecki, *Władysław Mieczysław Kozłowski (1858–1935)*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 7–8.

obcych i gry na fortepianie), niejako ugruntowuje swój system wartości. Dzięki przesyłanym z domu książkom dużo czyta i nie przerywa nauki. Zainteresowany głównie przyrodznawstwem – podejmuje samodzielne badania nad florą wodorośców Syberii i publikuje na tej podstawie pierwszą pracę naukową. Korzystając z amnestii w 1889 r., wraca do Europy, doświadczony przez los, ale niezłamany na duchu i zahartowany, gotowy wrócić na uniwersytet, rozwijać zainteresowania i kontynuować badania naukowe. Szybko, bo już w 1890 r., uzyskuje stopień kandydata botaniki na Uniwersytecie w Dorpacie i osiedla się w Galicji. W Studium Rolniczym UJ w Krakowie w 1892 r. rozpoczyna pracę jako botanik. Następnie w 1896 r. wyjeżdża na dwa lata do Stanów Zjednoczonych, gdzie zapoznaje się z nowymi kierunkami w pedagogice i w szkolnictwie. Jest to czas rodzącej się filozofii edukacji Johna Deweya oraz – szerzej – czas rewolucyjnych dla pedagogiki idei nowego wychowania, szybko wchłanianych przez amerykański system oświaty i myśl pedagogiczną⁴. Będą to ważne inspiracje także dla Kozłowskiego, którymi będzie się dzielił po powrocie do Polski w szeroko zakrojonej działalności pisarskiej i organizacyjnej na polu oświaty. Jest to też czas rodzenia się zainteresowań filozofią i te już niedługo zdominują kierunek jego naukowych peregrynacji. Pedagogiczna aktywność będzie jednak nieodłączną częścią tworzącego się naukowego wizerunku Kozłowskiego. W związku z tym dalszą prezentację jego sylwetki ograniczę do tych dwóch obszarów aktywności.

Po powrocie ze Stanów Zjednoczonych osiada w Krakowie i podejmuje działalność popularyzatorską oraz publicystyczną, tj. wydaje i redaguje czasopismo „Oświata”, później przemianowane na „Pogląd na Świat” (1900–1902), angażuje się w działalność Uniwersytetu Ludowego, wydaje cykl broszur pt. „Polska i postęp”. Przyświeca mu w tym czasie idea odrodzenia Polski za sprawą kultury umysłowej, a więc wykształcenia, wyposażającego w niezależność sądu i zaangażowanie po stronie idei postępu. Stosuje tę maksymę wobec siebie, czego wyrazem jest przygotowanie w 1898 r. rozprawy doktorskiej pt. *O zasadniczych twierdzeniach wiedzy przyrodniczej w zaraniu filozofii greckiej*, którą broni rok później na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ponadto pracuje nad dziełem, które poświęcone będzie w całości sprawie własnego wykształcenia. Kozłowski bowiem przekonany jest, że odrodzenie Polski może się dokonać za sprawą wysiłku samokształceniowego Polaków. Ze stopniem doktora udaje się do Lwowa i tu na Uniwersytecie Jana Kazimierza w 1900 r. habilituje się z filozofii na podstawie rozprawy *Psychologiczne źródła niektórych zasadniczych praw przyrody*. Niestety, *venia legendi* uzyskana we Lwowie nie zostaje zatwierdzona przez Ministerstwo Oświaty w Wiedniu. W tym czasie Kozłowski wyrusza w kolejną podróż za granicę, tym razem z wykładami w języku francuskim do Brukseli w 1901 r., rok później do Genewy i Paryża. I kolejny raz, w 1903 r., do Stanów

⁴ Zob. B. Andrzejewski, *Poglądy filozoficzne Władysława M. Kozłowskiego*, WN UAM, Poznań 1979, s. 13.

Zjednoczonych. Wraz z podróżami rozwija się jego praca translatorska. Kozłowski będzie się podejmował tłumaczenia wielu ważnych tekstów z zakresu filozofii, socjologii i psychologii, z języka niemieckiego, francuskiego, angielskiego, później także z czeskiego, w tym: Kanta, Wundta, Ribota, Sheldona (z J.K. Potockim), Cabota, Simmela, Locke'a, Tocqueville'a, Jamesa, La Bruyere'a, Masaryka i in. Pracą tą przyczynił się i ułatwił recepcję nośnych tekstów i sam, bezsprzecznie, z nich skorzystał, zwłaszcza w pracy popularyzatorskiej. Jeździł też z referatami na wszystkie Międzynarodowe Kongresy Filozoficzne, poczynając od pierwszego w Paryżu w 1901 r.⁵

Aktywność na polu filozofii zbiega się z działalnością pedagogiczną. Jak zauważa Brzezińska, już w 1896 r. (a więc przed pierwszą podróżą za ocean) Kozłowski miał przygotowaną przedmowę do dzieła *Co i jak czytać?*, które ukaże się w 1900 r. Świadczy to o wypracowywaniu dojrzałego stanowiska dotyczącego (wy)kształcenia równoległe do badań filozoficznych, ale jeszcze przed zetknięciem się z amerykańskim pragmatyzmem⁶. Kozłowski znał z czasów zesłania jedno z większych klasycznych dzieł epistemologicznych, tj. *Essays Locke'a* wraz z *Of the Conduct of the Understanding*, czyli częścią poświęconą właściwemu używaniu rozumu. I daje się dostrzec wpływ właśnie filozofii tego oświeceniowego autora na tworzoną przez Kozłowskiego koncepcję edukacji, w tym samouctwa.

Wzmoczoną aktywność na polu pedagogicznym Kozłowski podejmie w Warszawie po kolejnej wizycie w Stanach Zjednoczonych i po odbyciu wykładów z filozofii współczesnej na Uniwersytecie Lwowskim na zaproszenie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie⁷. W 1905 r., w sytuacji braku w stolicy polskiego uniwersytetu, Kozłowski jest jednym z inicjatorów i założycieli samokształceniowego Towarzystwa Kursów Naukowych, z których później wyłoni się Wolna Wszechnica Polska. Z tą uczelnią zwiąże się na długie lata, piastując funkcję dziekana jej Wydziału Humanistycznego, rektora Kursów Naukowych i prowadząc tam wykłady filozoficzne. Jeszcze wcześniej był jednym z wykładowców tzw. Latającego Uniwersytetu, powstałego w XIX wieku, tj. w 1885 r. z inicjatywy Jadwigi Szczawińskiej-Dawidowej⁸. Kolejna inicjatywa Kozłowskiego to owoc współpracy z Władysławem Dawidem, który planował powołać w Krakowie uczelnię pedagogiczną pod nazwą Polskiego Instytutu Pedagogicznego, którego projekt opublikował w 1913 r. Niestety, nie zdążył

⁵ Zob. B. Gawecki, *Władysław Mieczysław Kozłowski...*, dz. cyt., s. 13–16.

⁶ Zob. A. Brzezińska, *Żywotność myśli...*, dz. cyt., s. 63–64.

⁷ Pokłosiem wykładów była publikacja książkowa pt. *Wykłady o filozofii współczesnej*, wydana w 1906 r. we Lwowie, z dedykacją Autora: „Młodzieży Lwowskiej żądnej wiedzy, garnącej się do postępu. Wdzięczny za pamięć o nim”.

⁸ Zob. A. Brzezińska, *Żywotność myśli...*, dz. cyt., s. 64; Bolesław Gawecki, *Władysław Mieczysław Kozłowski...*, dz. cyt., s. 20; R. Wroczyński, *Wstęp*, [w:] J.W. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. XVIII.

tego pomysłu zrealizować, ale za to Kozłowskiemu i współpracownikom udało się powołać taki Instytut w Warszawie w 1915 r., w cyklu czteroletnim, który później przekształcił się w Wydział Pedagogiczny Wszechnicy Polskiej. Był to pierwszy wydział na uczelni wyższej poświęcony w całości wychowaniu i nauczaniu, na co zwraca uwagę Gawecki⁹. W tym czasie, a jest to już okres trwania I wojny światowej, Kozłowski nieprzerwanie działa na polu pedagogicznym. Wygłasza odczyty w towarzystwach naukowych i społecznych, organizuje kursy dla nauczycieli szkół podstawowych, zakłada wydawnictwo dla samouków pod nazwą „Uniwersytet w domu”. Wyrazem jego zainteresowań ustrojem szkolnictwa średniego i wyższego jest praca z 1917 r. pt. *Postulaty szkolnictwa polskiego*, w której opowiada się za szkołą społeczną, demokratyczną, świecką, apolityczną i dostępną dla wszystkich. Ukazują się kolejne wydania *Klasyfikacji umiejętności* z 1895 r., w trzecim z 1914 r. w nowym opracowaniu i brzmieniu: *Systemat wiedzy i klasyfikacja nauk jako wstęp do wykształcenia ogólnego*. Kozłowski objawia się w tych pracach jako przeciwnik egzaminów, propaguje otwartość wykładów. Sam, prowadząc we Wszechnicy konwersatorium z pedagogiki ogólnej, realizuje je w formie wykładu publicznego z dyskusją.

Jeśli przyjrzyć się z kolei jego aktywnościom na polu filozoficznym, które chciałabym tu zaprezentować jako działalność komplementarną i integralnie powiązaną z pedagogiczną, tak że jedna wpływała na drugą, to podkreśliłabym kilka wątków. Już na początku wieku Kozłowski rozpoczyna współpracę z wydawnictwem seryjnym pod nazwą „Podstawy wykształcenia współczesnego” przeznaczonym dla samouków, redagowanym przez M. Arcta jako inicjatywa samokształceniowa. Tu ukazało się wiele pozycji autorskich oraz przekładów w opracowaniu Kozłowskiego. Łącznie do 1912 r., jak wylicza Gawecki, wyszło tam 15 tomików o treści historycznej sygnowanych jego nazwiskiem¹⁰. Oprócz tego wydawnictwa publikuje też wielokrotnie w „Przeglądzie Filozoficznym”. Na łamach tego periodyku przedstawił swoje zainteresowania socjalizmem utopijnym Saint-Simona, pozytywizmem Comte’a, polską myślą romantyczną (np. Hoene-Wrońskiego). Jeszcze przed wybuchem I wojny światowej, w okresie, gdy interesował się także anglo-amerykańskim pragmatyzmem i humanizmem, oraz pisząc wiele o nim, wyjeżdża do Brukseli i Paryża zapraszany tam z wykładami o tym kierunku filozoficznym. Wcześniej, tj. w 1912 r., otrzymuje nagrodę Paryskiej Akademii Nauk Moralnych i Politycznych za pracę konkursową właśnie o pragmatyzmie. Będzie do tej myśli nawiązywał, formułując własną koncepcję filozoficzną, którą nazwie „humanizmem polskim”. Te idee przez kilka lat redagowania czasopisma „Myśl i Życie” będzie na łamach tego organu publikował i popularyzował. Z wykładami na ten temat zostaje też zaproszony przez Krakowskie Towarzystwo Filozoficzne, postulując w nich filozofię

⁹ Zob. B. Gawecki, *Władysław Mieczysław Kozłowski...*, dz. cyt., s. 23.

¹⁰ Zob. tamże, s. 22.

czynu, *magistra vitae* i krzewiąc ideał zbliżenia wiedzy do życia¹¹. Otrzymuje też zaproszenie na wykłady do Pragi, niestety, wybuch wojny niweczy te plany.

Cała ta bogata działalność naukowa toczy się jak dotąd głównie poza murami publicznych szkół wyższych. Dopiero w 1919 r., mając 60 lat, Kozłowski – samouk na polu filozofii¹² – otrzymuje propozycję objęcia katedry teorii i metodologii nauk na Wydziale Filozoficznym w tworzącym się Uniwersytecie w Poznaniu. Przenosi się więc do Wielkopolski i tu znów działa na wielu frontach. Poza pracą akademicką w kraju i za granicą daje się poznać jako społecznik uczestniczący w ruchu pacyfistycznym i przeciwalkoholowym. Jest prezesem Chóru Narodowego im. F. Nowowiejskiego, działa na Śląsku w okresie powstań śląskich. Uczestniczy w pracach Poznańskiego Towarzystwa Filozoficznego (w 1921 r. np. wygłasza referat o *Społecznej misji filozofii*). Zadzierzgnięte już przed wojną przyjacielskie relacje z czeskimi uczonymi teraz będą owocować częstymi odwiedzinami Prażan i rozszerzaniem wzajemnej współpracy. Kozłowski uczy się czeskiego, tłumaczy teksty Tomasa Masaryka, zakłada w Poznaniu Towarzystwo Polsko-Czechosłowackie, wygłasza cykl odczytów poświęconych *Rozwojowi literatury i myśli czeskiej w XIX wieku*, natomiast w Pradze w ramach wykładów prezentuje polską myśl filozoficzną. Wyróżniony członkostwem zagranicznym w Czeskiej Akademii Nauk i Sztuk wygłasza tam w 1928 r. po czesku odczyt o Józefie Hoene-Wrońskim w 150-lecie jego urodzin, a rok później Akademia zorganizuje obchody jubileuszu samego Kozłowskiego, przez Wlastimira Hofmana nazwanego „wielkim czechofilem”¹³. Już na emeryturze zatrzyma się w Pradze na dłużej, organizując w Bibliotece Słowiańskiej dział polski. Ten wątek działalności naukowej i kulturalnej Kozłowskiego warto podkreślić, przebija bowiem z niego cenna umiejętność budowania partnerskiej współpracy z ośrodkami zagranicznymi, chęć poznawania z pierwszej ręki dorobku humanistycznego sąsiednich krajów i kultur europejskich oraz zaangażowanie na rzecz dzielenia się, czyli krzewienia rodzimej myśli w świecie.

Na kilka lat przed śmiercią Kozłowski zdąży jeszcze przygotować ostatnie, szóste już wydanie swojej poczytnej pracy pedagogicznej *Co i jak czytać?*, które dopiero tyle lat po odzyskaniu niepodległości, jak przyzna, mogło mieć w końcu kształt zgodny z zamysłem Autora, bez ingerencji i ograniczeń, które dotyczyły wcześniejsze wydania. Przeglądając opinie wypowiedane po śmierci tego uczonego, pisane w wielu krajach, zwraca uwagę wyróżnianie go jako wszechstronnego uczonego, „niezmordowanego szerzyciela oświaty, nauczyciela”¹⁴, może za cenę rozproszenia, ale „świątelnego popularyzatora”¹⁵, którego praca „budziła

¹¹ Zob. tamże, s. 20–21.

¹² Zob. Z. Zawirski, *Władysław Mieczysław Kozłowski (1858–1935). Wspomnienie pośmiertne*, „Przegląd Filozoficzny” 1935, R. 38, s. 253.

¹³ B. Gawęcki, *Władysław Mieczysław Kozłowski...*, dz. cyt., s. 25.

¹⁴ Tamże, s. 27.

¹⁵ W. Gąsiorowski, *Człowiek Wczorajszy...*, dz. cyt., s. 19.

zasłużony podziw wszędzie poza granicami jego kraju”, jak się wyraził jeden z jego czeskich przyjaciół¹⁶.

Przyglądając się tej bogatej biografii filozofa i nauczyciela-pedagoga, warto w następnej kolejności skupić uwagę na koncepcji filozoficznej, której się dopracował i która – jak zakładam – zasiłowała jego rozumienie edukacji i jej zadań.

3. Ideał życia w myśl zasad humanizmu polskiego

Młody student przyrodoznawstwa i medycyny opowiada się zdecydowanie po stronie pozytywizmu, jednak w miarę ugruntowywania się jego zainteresowań filozoficznych będzie się z tej orientacji wycofywał na rzecz pragmatyzmu. Dodatkowo poprzez wpływ, jaki wywrze na niego – obok Williama Jamesa – myśl Johna Locke’a, Immanuela Kanta, Wilhelma Wundta, Ferdinanda C.S. Schillera, Augusta Comte’a, Henri de Saint-Simona, Alexisa de Tocqueville’a, Tomaša Masaryka, Józefa Hoene-Wrońskiego i innych polskich filozofów głównie reprezentujących nurt romantyczny, pragmatyczna orientacja Kozłowskiego nabierze specyficznego zabarwienia. Sam autor ochrzci go mianem humanizmu polskiego.

W tekście *Dwa plany czytelnictwa* opisuje go tymi słowami: „Przyrodoznawstwo i humanistyka są jakby dwoma półkulami globu intelektualnego. Jest to podstawa wykształcenia ogólnego naukowego, którego uzupełnieniem i koroną jest filozofia”¹⁷. W związku z tym dwa plany czytelnictwa zmierzają do tego, by „zaznajomić z poglądem na świat przyrodniczym i jego podstawami naukowymi, a zarazem wskazać, przez krytykę, drogę do prześcignięcia naturalizmu, a przez studia nad ideałami ludzkości wyrobić podstawy dla poglądu humanistycznego”¹⁸.

W tekście *Czym jest humanizm polski?* wskazuje na pobratymstwo tej filozofii z ideałami XVIII-wiecznej oświaty (jako oświecenia), „która wyzwalała umysł z pętów dogmatyzmu religijnego” i „była objawem nie tylko rozwoju inteligencji”, ale też „odwagą zastosowania własnego rozumu do wszelkich zagadnień”¹⁹. Stanowisko humanizmu polskiego zaś „było – według Kozłowskiego – wynikiem pokonania intelektualizmu i naturalizmu w imię człowieczeństwa i postanowieniem wyłamania się spod dogmatyzmu naukowego”²⁰. Nie omieszka zaznaczyć, że pod tak rozumianą ideą oświaty redagował i wydawał w Krakowie w latach 1898/1899 pismo „Oświata”. Jednak gdy wydawnictwo rządowe przyswoiło sobie ten tytuł w innym znaczeniu, wówczas tytuł pisma został zmieniony na „Pogląd na Świat”, wydawany przez niego w latach 1900–1902.

¹⁶ Cyt. za: B. Gawęcki, *Władysław Mieczysław Kozłowski...*, dz. cyt., s. 28.

¹⁷ W. Kozłowski, *Dwa plany czytelnictwa*, „Myśl i Życie” 1913, nr 3/4, s. 75.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ W. Kozłowski, *Czym jest humanizm polski?*, „Myśl i Życie” 1913, nr 5, s. 111.

²⁰ Tamże.

Wśród wyróżników humanizmu polskiego znajdują się następujące zasady. Po pierwsze, jako pogląd filozoficzny jest on wypadkową trzech sfer naszej osobowości: myśli, uczucia i czynu (stąd humanizm, a nie intelektualizm). Po drugie, rozum zajmuje w zakresie myśli i czynu pozycję „najwyższowładztwa”, z wiedzą na usługach życia (ale nie traktowaną instrumentalnie). Po trzecie, źródłem ideałów nie jest wiedza, ale wola (stąd woluntaryzm w miejsce scjentyzmu). Po czwarte, pogląd na świat ma charakter podmiotowy. Liczą się skuteczne środki i samorzutność celów. Człowiek jest twórcą swych czynów, a świat jest plastyczny pod wpływem ludzkiej woli (znów humanizm w miejsce naturalizmu). Po piąte, w przedmiocie wiedzy determinizm naukowy ma zastosowanie w odniesieniu do postulatów metodycznych wiedzy, natomiast w odniesieniu do czynu twórczego postuluje się wolność duchową, dzięki czemu możliwe jest zbliżanie się stopniowe rzeczywistości ku ideałom ludzkim, inaczej mówiąc humanizacja świata – postęp od natury ku cywilizacji. Po szóste, wszystkie wartości cywilizacji istnieją przez człowieka i dla człowieka, chociaż miernikiem jest nie tyle człowiek indywidualny, co człowiek tworzący społeczeństwo, który w nim osiąga łączność pokoleń i ciągłość zdobyczy cywilizacyjnych. I po siódme, naród spajający jednostki językiem, rozumiany jako osoba zbiorowa o własnej duszy, wytwarza państwo i rozwija się wokół idei ojczyzny²¹.

Na temat idei ojczyzny, której w humanizmie polskim nie sposób nie uwzględnić, Kozłowski wypowiada uwagi, które pozwalają nam – z jednej strony – diagnozować ówczesną sytuację, w rok po odzyskaniu niepodległości, z drugiej – mogą dziś służyć za przestrożę dla nas, żyjących sto lat później. Pisał o Polakach swojej doby jako pozbawionych idei ojczyzny, choć mających uczucie patriotyzmu. Spoglądał krytycznie na ten stan, argumentując, że patriotyzm bez oparcia w idei, która jest wynikiem pracy rozumu, a więc jako siła ślepa, może prowadzić na bezdroża²². Z drugiej strony spodziewał się wiele po kosmopolityzmie, ale nie tym, który znamionował jego czasy, który nazywał negatywnym bądź niwelującym, w znaczeniu zanikania poczucia solidarności z najbliższą sobie grupą. Kosmopolityzm przyszłości miał się nie zapierać narodowości, ponieważ zasnadać się miał na „solidarności ludów w Ludzkości; na stosunkach przyjaznych i związkowych między narodami”²³. Kozłowski wyobrażał sobie, że taka federacja pokojowa ludów jest możliwa, a w niej będzie też zabezpieczona trwałość życia narodowego, wieczystość idei ojczyzny i byt jednostek.

Idee humanizmu wyróżniają myśl i życie człowieka; dla Kozłowskiego będzie ono opisane przez pryzmat ludzkiego rozumu, woli i uczuć. Ideałem rozumu jest prawda poznania, ta zaś jest harmonią między umysłem poznającym a światem rzeczywistym, natomiast wiedza jest ukształtowaniem rzeczywistości

²¹ Zob. W. Kozłowski, *Zasady humanizmu polskiego*, „Myśl i Życie” 1913, nr 6, s. 131–139.

²² Zob. W. Kozłowski, *Idea Ojczyzny*, Zeszyt 1, Warszawa 1919, s. 5–6.

²³ Tamże, s. 74.

w zgodzie z tym ideałem²⁴. To, co nie pochodzi z rozumu, przypomina pomieszanie i chaos. A więc wiedza ścisła i pewna jest przede wszystkim wytworem rozumu²⁵. Jednak prawdę ma nie tylko rozum, który – choć zdolny jest być jej miłośnikiem (a więc zgłębiać ją bezinteresownie) – dzieli prawdę z uczuciem i wolą. Prawdą uczucia, czyli sztuki, jest piękno. Sztuka, podobnie jak wiedza, poszukuje harmonii z rzeczywistością i znajduje ją na drodze uczucia. Trzeci rodzaj prawdy dotyczy woli i jest nią czyn. Prawda woli też jest poszukiwaniem harmonii, tym razem „między naszym ideałem postępowania a jego wciele- niem w rzeczywistość”²⁶. Dla Kozłowskiego te trzy rodzaje prawdy mają swój hierarchiczny porządek, z którym się wiąże coraz wyższy stopień wolności i aktywności ludzkiej. Jeśli wiedza odtwarza rzeczywistość, to sztuka się od niej uwalnia, a w czynie idea stwarza świat na swój obraz. „Pierwotnym źródłem czynu może być tylko uczucie, którego wytwory (ideały) stają się z czasem – dzięki woli – realną rzeczywistością”. Myśl zaś „pośredniczy między pobudką a czynem, modyfikując jedno lub drugie”²⁷. Te trzy sfery życia człowieka – działalność poznawcza, emocjonalna oraz wolicjonalna, inaczej mówiąc: sfera prawdy wiedzy, prawdy uczucia i prawdy woli tworzą indywidualność człowieka. Gdyby rozwijać tylko sferę wiedzy, to mielibyśmy do czynienia z jednostką uczoną; rozwój wszystkich trzech sfer daje jednostkę wykształconą.

W tej hierarchii trzech sfer Kozłowski najwyżej umiejscawia czyn, tym samym kreśląc ideał człowieka czynu. Jest to jednostka, która ma określony cel życia i przemyślane środki do jego realizacji. To człowiek, który potrafi działać zgodnie z własnymi pragnieniami, ale zarazem w zgodzie z wymaganiami otoczenia oraz w zgodzie z potrzebami intelektualnymi, czyli poznawaniem siebie i świata. To człowiek wszechstronnie i w pełni wykształcony, który umie odpowiedzieć sobie (a w razie potrzeby także innym) na pytanie, jak działać, wedle jakich wskazań i po co²⁸.

Humanizm polski Kozłowskiego jest filozofią, czyli wiedzą. Aby nie popaść w uczość, Kozłowski szuka dla niej kolejnego – ponad prawdę poznania, uczucia i woli – nowego wymiaru prawdy – filozoficznej, znów pojętej jako harmonia, tym razem jako „wszechstronna harmonia umysłu z rzeczywistością w trzech zasadniczych władzach jego: poznaniu, uczuciu i woli”²⁹. Filozofia urasta więc u Kozłowskiego do roli kierowniczkii życia. Dobrze się w niej odnajduje właśnie humanizm polski, który uwzględnia zarówno wątki pozapoznawcze (związane z uczuciami i ideałami człowieka), jak i kognitywne, związane z samą

²⁴ Zob. W. Kozłowski, *Zasady przyrodoznawstwa w świetle teorii poznania*, Wydawnictwo „Przeglądu Filozoficznego”, Warszawa, 1903, s. 295–296.

²⁵ Zob. B. Andrzejewski, *Poglądy filozoficzne...*, dz. cyt., s. 69.

²⁶ W. Kozłowski, *Zasady przyrodoznawstwa...*, dz. cyt., s. 299.

²⁷ B. Andrzejewski, *Poglądy filozoficzne...*, dz. cyt. s. 77.

²⁸ Zob. A. Brzezińska, *Żywotność myśli...*, dz. cyt., s. 73.

²⁹ B. Andrzejewski, *Poglądy filozoficzne...*, dz. cyt., s. 83.

wiedzą. Wiedza przyrodnicza nie jest zdolna wytyczać człowiekowi jego celów i dróg postępowania, a filozofia tak, zwłaszcza gdy dopuszcza udział uczucia. Pozytywistyczny punkt widzenia argumentujący za tym, co potrzebne i użyteczne, jest dla Kozłowskiego niewystarczający; z tej perspektywy, przy nacisku na „pracę organiczną”, człowiek zaczyna przypominać „mrówkę roboczą”³⁰. Przeciwdziała temu wykształcenie wszechstronne, które powinno zawierać wiedzę humanistyczną i przyrodniczą: pierwszą – ze względu na potrzebę wnoszenia do życia ideałów, drugą – z uwagi na ćwiczenie umysłu i wdrażanie metody właściwej dla przyrodoznawstwa. Obecna w „humanizmie” synteza teoretycznej i praktycznej sfery ludzkiej działalności w ocenie Kozłowskiego jest tym, co wyróżnia „polski sposób filozofowania”, dlatego uzupełnia go przymiotnikiem „polski”.

W ten sposób dochodzimy już wprost do problematyki wykształcenia i w jego ramach umieszczonego pojęcia samouctwa, tak mocno eksponowanego w myśleniu filozoficznym humanisty Kozłowskiego.

4. Samouctwo w ramach ideału wszechstronnego wykształcenia

Jak pisze Bolesław Andrzejewski, celem całego, bardzo czynnego życia Kozłowskiego była „zawsze walka z ciemnotą i zacofaniem” powodowanych niewolą i prześladowczą polityką zaborców oraz „piętnowanie istniejącego zła”, przejawiającego się w ucisku społecznym i politycznym³¹. W sytuacji permanentnego ograniczania dostępu do wiedzy oraz indoktrynacji w formalnym systemie oświaty polskiej czasów zaborów i w okresie I wojny światowej, Kozłowski odnajduje sposób na poprawę kondycji umysłowej społeczeństwa nie w obrębie edukacji formalnej, ale w ramach aktywności samokształceniowej. Jak to wyraża cytata z pracy Edwarda Gibbona umieszczany przez niego w zeszytach „Poglądu na Świat” i w pracy *Co i jak czytać*: „Mamy dwojaki wykształcenie – jedne nam dają, drugie zdobywamy sami, a to właśnie jest najcenniejsze”³². Interpretatorzy myśli Kozłowskiego są w tym punkcie zgodni: jest tu widoczny wyraźny wpływ Locke’a i jego poglądów na edukację. Idąc za nim, Kozłowski głosi pochwałę kierowania się własnym rozumem, w związku z czym zadaniem edukacji jest nauczyć myśleć samodzielnie. Kształcenie nie jest nauczaniem, tylko wyposażeniem w takie umiejętności i wiedzę, które umożliwią dalsze samodzielne uczenie się, czyli samokształcenie.

³⁰ Tamże, s. 14.

³¹ Tamże, s. 19.

³² W. Kozłowski, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i drogi do niego*, wyd. 6, Gebethner i Wolff, Warszawa 1932, s. 1.

Kozłowski jest przekonany, że trzeba uczynić wszystko na rzecz powiększenia kręgu ludzi inteligentnych. Zalicza do niego ludzi o wszechstronnym wykształceniu. Człowiek inteligentny powinien być fachowcem w swojej specjalności, ale jednocześnie powinien też lepiej niż inni rozumieć wymagania swojego czasu, a za sprawą ćwiczonej zdolności myślenia abstrakcyjnego, zdolności logicznego myślenia – być wolny od zabobonów i uprzedzeń oraz sprawniej dobieierać środki do celów, formułować ideały, rozsądnie przewidywać. Szkoła (bez względu na stopień) może zrealizować tylko to pierwsze zadanie, a więc wyposażać w fachową wiedzę i umiejętności. Drugiego zadania nie zrealizuje, bo im wyższy jej szczebel, tym większe sprofilowanie. Jest to więc zadanie do podjęcia przez sam podmiot uczący się. Jeśli się to zaniedba, to absolwenci szkół będą w najlepszym razie „uczonymi rzemieślnikami”, ale nie ludźmi inteligentnymi³³. Z kolei wykształcenie wszechstronne nie tylko rozszerza horyzonty umysłowe i pozwala doświadczać pełni człowieczeństwa, ale zarazem podnosi jakość przygotowania zawodowego. Kozłowski, choć krytykuje współczesną sobie szkołę, nie poleca zdobywania wiedzy całkowicie poza szkołą. Totalne samouctwo jest ostatecznością w sytuacji braku dostępnej oświaty.

„Zadaniem wykształcenia – pisze Kozłowski – jest wyrobienie ogólnych, ale jasnych i ściśłych pojęć o każdej z nauk, a to w dwojakim celu: 1. Jako środka zorientowania się wśród zjawisk świata i w odpowiednich zjawiskom dziedzinach wiedzy. Człowiek wykształcony powinien posiadać tyle wiadomości z każdej nauki, aby wiedział, dokąd się udać i jak się wziąć do rzeczy, gdy potrzeba lub zamiłowanie każą mu głębiej poznać jakikolwiek przedmiot. 2. Jako materiału, z którego wytwarza się pogląd na całość”³⁴.

Elementarne wiadomości z tych nauk powinny mieścić się w zakresie działania szkoły; jeśli tak się nie dzieje, to pojawia się potrzeba samouctwa metodycznego. Optymalna edukacyjnie jest sytuacja równowagi między samouctwem – jako uzupełnieniem nauki szkolnej – a wykształceniem samego siebie, czyli trochę nauki szkolnej i trochę samodzielnego kształcenia się. Nierównowaga między nimi rodzi najpospolitszą wadę wykształcenia. Objawia się ona odczytaniem w książkach, ale nieznanomością podstaw, które powinna dać szkoła (przypadek mędrka, który jest odczytany, przerzuca się z tematu na temat i zmienia poglądy wraz z kolejną przeczytaną lekturą). Jeśli zaś dominuje samouctwo uzupełniające naukę szkolną, a brak starań nad wykształceniem samego siebie, to mamy wtedy przypadek wiecznego ucznia – encyklopedysty³⁵. Kozłowski mówi zdecydowanie, że wykształcenie, choć opiera się na szerokiej wiedzy, w najmniejszym stopniu nie powinno być encyklopedycznym tylko syntetycznym. Jak powie,

³³ Zob. B. Andrzejewski, *Poglądy filozoficzne...*, dz. cyt., s. 20.

³⁴ W. Kozłowski, *Co i jak czytać?*, dz. cyt., s. 149–150.

³⁵ Zob. tamże, s. 19–20.

„nie ilość wiadomości, ale ich spojenie z sobą”³⁶ stanowi o wartości wykształcenia. Wykształcenie samego siebie wiedzie do emancypacji człowieka. Wymaga to jednak wyrobienia przekonań, a te są wynikiem pracy własnej, choć szkoła powinna przygotować do tego grunt przez rozwijanie uczuciowych i intelektualnych podstaw do pracy samodzielnej³⁷. Gdyby zaś szkoła chciała zastąpić kształcenie i wychowanie samych siebie, „smutny byłby los takiego społeczeństwa”³⁸, konstatuje Kozłowski. Wszechstronne wykształcenie samego siebie wytwarza wszechstronny światopogląd jednostki; dokonuje się w nim integracja uczuć, woli, wiedzy i gotowości do czynu. To, co według Kozłowskiego wyróżnia taki światopogląd, to:

- 1) konsekwencja, czyli staranne usuwanie sprzeczności wewnętrznych w swoim doświadczeniu;
- 2) naukowość, czyli opieranie swoich wyobrażeń na wiedzy;
- 3) krytycyzm, czyli poprowadzenie granicy między wiedzą a wiarą;
- 4) uwolnienie się od ślepego podążania za tradycją, a kierowanie się ideałami, korzystając z dorobku genialnych twórców przeszłości³⁹.

I przekonuje, że o ile ma się trochę czasu wolnego od pracy, przy wsparciu instytucji uprzystępniających wiedzę i naukę, a więc w otoczeniu sprzyjającym zakładaniu muzeów, bibliotek, prowadzeniu otwartych wykładów itp., praca nad sobą (wokół wykształcenia samego siebie) może przewyższyć efekt kształcenia formalnego⁴⁰.

„Samouctwo”, o ile miało oznaczać nie tylko naukę zastępczą wobec szkoły, ale też uzupełnienie nauki szkolnej, o tyle możemy – jak sądzę – próbować zastąpić słowem „samokształcenie”. Kozłowski starał się przekonywać do samouctwa, tłumacząc swoim współczesnym, niechętnym uczeniu się samodzielnemu, bez podparcia się „dobrą szkołą”, że wcale nie jest ono pozbawione jakiegoś kierownictwa. Chodzi tylko o to, by ucząca się osoba mogła mieć większy wpływ na wybieranie sobie nauczycieli spoza najbliższego otoczenia „wśród pisarzy wszystkich narodów i wieków, korzystając z istnienia książek”⁴¹. Jak to ujął w pytaniu, „dlaczegożby było większym wstydem uczyć się od Platonów, Kantów, Laplace’ów, Darwinów, niż od Pana X z Gimnazjum św. Anny lub od Pana Y z Wszechnicy Jagiellońskiej?”⁴². Samouctwo jako forma samokształcenia to samodzielne korzystanie z wiedzy bez pośrednictwa uczonego-wykładowcy, to uczenie się „otwarte”, wykorzystujące każdą sytuację i okazję do zdobycia nowej

³⁶ Tamże, s. 150.

³⁷ Zob. tamże, s. 21–22; zob. też A. Brzezińska, *Żywotność myśli...*, dz. cyt. s. 72.

³⁸ W. Kozłowski, *Co i jak czytać?*, dz. cyt., s. 22.

³⁹ Zob. tamże, s. 111–113.

⁴⁰ Zob. W. Kozłowski, *Z hasła umysłowości współczesnej*, Wydawnictwo Redakcji „Poglądu na Świat”, Kraków 1902, s. 40.

⁴¹ Tamże, s. 181.

⁴² Tamże.

wiedzy i poszerzenia już posiadanej, to – oprócz książek – kontakt z drugą osobą i otwarcie na wszystko, co może nas w niej ubogacić: słowo, sądy, przykład itd.⁴³ Samoukiem dla Kozłowskiego był i powinien być każdy uczeń. Miał on „przepracowywać własnym wysiłkiem samodzielnie cały materiał szkoły. Liczyć – według niego – na wlewanie mądrości do głowy ucznia podczas lekcji, trwających po 6 godzin dziennie jest absurdem psychologicznym i pedagogicznym. Natomiast wykształcenie samego siebie powinno być przez szkołę popierane gorliwie, lecz pozostawione samodzielności czytelników”⁴⁴.

Kozłowski jako krytyk współczesnej dla niego szkoły – już z czasów niepodległej Polski – zarzucał jej wiele kardynalnych wad, np.: przeciążenie, pod pretekstem ułatwienia, przez nadmierną liczbę godzin i bezmyślne programy, czy wprowadzanie wiadomości, które nie są naukowymi, choć pod taką etykietą widnieją. Powoduje to według niego wzrost nietolerancji dla odmiennych poglądów, nienawiść dla ich wyznawców i brak własnego sądu. Wśród postulatów, które sam proponował dla uzdrowienia szkolnictwa, znalazły się m.in.:

- 1) „zniesienie wszystkich praw i przywilejów połączonych z patentem szkoły średniej, który nie powinien zawierać nic ponad stwierdzenie jej ukończenia” (czyli zniesienie matury);
- 2) „szerzenie oświaty w jak najszerszych warstwach ludu z konsekwencją nieuniknioną: usunięcie wszelkich przeszkód do wstąpienia do niej z odpowiednich klas szkoły elementarnej, a przejścia z niej do szkół wyższych wszelkiego typu”;
- 3) „prawodawcza ochrona dzieci przed przeciążeniem”;
- 4) przeniesienie w obręb zgromadzeń kościelnych zaznajomienia z zasadami wyznań, a do szkół wprowadzenie nauki etyki⁴⁵.

Te postulaty powiązane były z krytyką matury. W przejmującym szkicu *Precz z maturą!* z 1926 r. Kozłowski krytykuje egzamin maturalny, wskazując, że była to metoda karania i zastraszania polskiej młodzieży w czasach zaborów, natomiast po odzyskaniu niepodległości wciąż pozostaje przestarzałym i nikomu niepotrzebnym aparatem „do gaszenia świateł w narodzie”, wspierającym biurokrację i służącym władzy do obsadzania „wszystkich stanowisk swoimi pionkami”⁴⁶.

Podsumowując tę część rozważań dotyczących podstawowych pojęć pedagogicznych, w obrębie których występuje samouctwo, można uznać, że naukę szkolną i kształcenie się samodzielne Kozłowski traktował jako dwie odrębne sprawy: nauka szkolna tworzy uczonych, kształcenie samodzielne daje wykształcenie. Uczoność nie równa się wykształceniu⁴⁷. Prawdziwe wykształcenie wyróżnia

⁴³ Tamże, s. 41.

⁴⁴ W. Kozłowski, *Uzdrowienie szkoły średniej*, „Życie Wolne” 1927, R. 1, nr 4, s. 3.

⁴⁵ Tamże, s. 4.

⁴⁶ W. Kozłowski, *Precz z maturą!*, nakładem Autora, Warszawa–Poznań 1926, s. 12–13.

⁴⁷ Zob. W. Kozłowski, *Co i jak czytać?*, dz. cyt., s. 19–20.

się dwiema cechami: syntezą „wiadomości w całość poglądu ogólnego” oraz samodzielnym wyrobieniem tej syntezy: „zasymilowanie jej z naszą indywidualnością [...] Pierwsza tworzy całość z fragmentarycznych informacji najrozmaitszych dziedzin; wytwarza spójność i jednolitość podstaw, na których opieramy nasze sądy; druga czyni te sądy naprawdę naszymi. Można całe życie uczyć się, nie zdobywając wykształcenia i można mieć gotowe sądy na wszelkie możliwe okoliczności, nie będąc autorem tych sądów”⁴⁸. Dobrze, jeśli szkoła wychowuje (uszlachetnia charakter, wyrabia karność i wolę) i uczy (kształtuje umysł, przyzwyczajają do myślenia systematycznego i poprawnego, ćwiczy w tym i udziela wiadomości początkowych), w ten sposób przygotowuje do wypracowania przekonań, sama ich nie wpajając⁴⁹. Celem zaś kształcenia samego siebie jest „wyrobienie odpowiedzi na zagadnienia przez życie nasuwane; utworzenie przekonań, które by się stały modłą postępowania”⁵⁰. Dlatego warto sięgnąć po książkę, o czym dalej.

5. Co i jak czytać?

Kozłowski opracowuje podręcznik metodyczny mający stanowić pomoc w tej samodzielnej pracy kształcenia samego siebie, a więc dla samouka. Książka ukazała się w 1900 r., potem wychodziły kolejne jej wydania, ostatnie ukazało się w 1932 r. Sądząc po liczbie wydań, wnosić można, że było wielu samouków bądź pedagogów zainteresowanych wskazywaniem dróg wykształcenia siebie.

Kształcenie siebie wyzwala z dziecięctwa rozumianego jako niesamodzielność, jest oświeceniem jednostki. Dziecięcość nie jest zawiniona, ale rezygnacja z pracy nad sobą, by wyjść z niesamodzielności, już taką winą naznacza⁵¹. „Ideałem prawdziwego wykształcenia jest dać każdemu możliwość mieć myśli własne, mieć swój niezapożyczony i z głębokiego przekonania płynący sąd o rzeczach w zakresie życia, sztuki, wiedzy. Zadaniem wykształcenia nie jest uczynić każdego pisarzem; ale rzec można, że każdy człowiek wykształcony jest pisarzem w możliwości”⁵² – tymi słowami kończy Kozłowski wstępny do ostatniego wydania dzieła *Co i jak czytać?* Zderzmy to z cytatem z Fichtego, w którym zostaje uchwycona rozterka młodej osoby, która przeszła przez długi ciąg nauczania i wychowania, jakiemu podlegała i pyta: „Jaką drogą doszedłem do tych wiadomości, które [...] posiadam? Czy pędzony żądzą wiedzy

⁴⁸ Tamże, s. 21.

⁴⁹ Tamże, s. 21–22.

⁵⁰ Tamże, s. 23.

⁵¹ Tamże, s. 26.

⁵² Tamże, s. 30.

przedzierałem się przez niepewność, przez wątplenie i sprzeczność? [...] Nie, nie przypominam sobie takiego stanu. Owe pouczenia zostały mi podsunięte, zanim ich zapragnąłem; odpowiadano mi, zanim zadałem pytanie. Słuchałem, ponieważ nie mogłem tego uniknąć...”⁵³. Kozłowski interpretuje tę myśl jako oddającą trafnie ów moment, w którym można podjąć decyzję o obraniu siebie za przewodnika w życiu, czyli własne przekonanie, własny sąd o rzeczach i dążenie do krytycznego wyrobienia tego przekonania.

Pierwszym impulsem do pisania *Co i jak czytać?* – przyznaje Kozłowski w *Przedmowie* – był przekazany mu podczas zesłania na Syberię w przesyłce z książkami katalog dzieł do czytania z różnych dziedzin, którą sporządził jego młodszy brat Kazimierz. Starszy brat przyznał, że było to dla niego bardzo pożyteczne. Myśląc o napisaniu książki na ten temat, zastanawiał się jednak, czy w ogóle jest „możliwe pokierowanie czytelnictwem kształcącym bez pogwałcenia indywidualności kształcącego się”⁵⁴ i czy możliwe jest opracowanie katalogu „dzieł wyborowych” odpowiednich dla wszystkich. Po długim przemyśleniu Autor zdecydował się na opracowanie książki, która byłaby zbiorem ogólnych wskazówek metodycznych, nieprzesądających „o wynikach, do jakich lektura ma prowadzić”, wraz z wykazem tytułów dzieł, „które zdobyły sobie niezachwiane prawo do tego, by je uważać za wartościowe i kształcące”, stroniąc od narzucania poglądów, przekonań i celów. Nic bowiem nie jest bardziej sprzeczne z pojęciem wykształcenia, „jak narzucanie gotowych, samodzielnie nie zdobytych, krytycznie nie przetrawionych i na sumiennym warzeniu nie osnutych poglądów. W taki sposób hoduje się tylko poczucie stada – gregarność; fabrykuje się ślepe narzędzia stronnictw, gotowe iść bezkrytycznie za hasłami swoich przywódców, ale nie wolne, samodzielnie myślące i stanowiące o sobie jednostki”⁵⁵.

Z kolei przygotowując piąte wydanie popularnego i sprawdzonego w czasach niewoli wydawnictwa, Autor zastanawiał się, na ile formuła dzieła może pozostać niezmieniona w czasach wolności. Przyznawał, że myślą przewodnią pierwszych wydań było oczekiwanie, że książka będzie „wychowawczynią pokoleń z lat niewoli”, że rozbudzi pragnienie niepodległości i pragnienie postępu, które jest warunkiem życia narodu. W czasach niepodległej już Polski Autor doszedł do wniosku, że myśl przewodnia wcale nie musi ulec zmianie, ponieważ „duch stronnicy i sekciarstwo”, „partyjniactwo”, w dalszym ciągu zagrażają rozwojowi umysłu indywidualnego, dając albo gotowe rozwiązania, albo stronnice, które „zacieśniają widnokreśli” i zamiast bezstronnego poszukiwania prawdy, rozleniwiają myśl i wolę, przyzwyczajając do podporządkowywania się racjom walczących ze sobą ugrupowań i ich wodzirejów⁵⁶. Tym samym

⁵³ J.G. Fichte, *Powołanie człowieka*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002, s. 17.

⁵⁴ W. Kozłowski, *Co i jak czytać?*, dz. cyt., s. 14.

⁵⁵ Tamże, s. 15.

⁵⁶ Zob. tamże, s. 11.

samouctwo nie traciło na znaczeniu, o ile pozwalało krzewić ideał wszechstronnego wykształcenia.

6. Podsumowanie

Kozłowski oceniał swoją pracę na rzecz kształcenia się rodaków jako spełnianie obowiązku obywatelskiego i działanie na rzecz wolnej i demokratycznej Polski, która wymaga od swoich obywateli rozumu i samodzielności. Dziś jest na to nie mniejsze zapotrzebowanie. Jak widać, Kozłowskiemu przydały się poglądy Locke'a, który dwa wieki wcześniej również opracował wskazania dotyczące lektur do samodzielnego studiowania, głównie po okresie nauki pod okiem tutora, ale także równoległe z nią. Z kolei moją sugestią jest zastosowanie wskazań Kozłowskiego sprzed stu lat w naszej sytuacji. Przypomnienie koncepcji samouctwa, opartej na głębokich przemyśleniach filozoficznych autora *Co i jak czytać?* pozwala widzieć ją jako potrzebne humanizujące dopełnienie dzisiejszej edukacji formalnej, balansującej między skrajnościami encyklopedyzmu i instrumentalizmu. Daje ona wiązkę argumentów na rzecz wykształcenia niesprowadzalnego do uzawodowienia, a sprzyjającego kondycji ludzkiej jako *vita activa*.

Po pierwsze, postulowanie samouctwa jako edukacji biegnącej równoległe do tej formalnej i po jej zakończeniu – w ramach szerszego projektu – wykształcenia samego siebie, ma dziś sens, o ile chcemy, by edukacja zostawiała miejsce na samodzielny wybór i rozwijała, względnie nie gasiła inicjatywy sięgania po książki bezinteresownie, a nie powstawała z zamówienia klientów, oczekujących od szkoły spełniania ich interesów. Po drugie, samouctwo jest nieuniknione, jeśli myślimy o uczeniu się przez całe życie. Trzeba umieć wyjść ze szkoły i myślenia szkolnego, formatujących umysły dzieci i młodzieży i niepomagających w niezależnianiu się w myśleniu. Idea wszechstronnego wykształcenia i na nim oparte samouctwo ma dziś swój odpowiednik w postaci projektu *Lifelong Learning*. Po trzecie, choć nie stoimy dziś przed zagrożeniem ze strony zaborców sterujących oświatą skierowaną na podległy sobie lud, to dostrzegamy inne choroby edukacji. Zagraża nam polityczne, ideologiczne, technokratyczne i instrumentalne podejście do całej edukacji, które udziela się uczniom, rodzicom, powoli także nauczycielom, a więc wszystkim uczestnikom sceny edukacyjnej. Nie jesteśmy wcale bliżej ideału wykształcenia samego siebie. Przypominając krytyczny głos Kozłowskiego, jego słowa być może będą dziś brzmieć, podobnie jak wiek temu, ekscentrycznie, oby jednak nie skazywały na osamotnienie i niezrozumienie.

Uczmy się dla samej wiedzy, dlatego, ażeby przy jej pomocy stanąć na wysokości powołania swego, nie po to, by stroić się w nią lub robić z niej stopień do kariery swojej. Pamiętajmy, że sztuka i wiedza nie są to zabawki do uprzyjemnienia wczasów

naszych, lecz potęgi dziejowe, wiodące ludzkość po drodze postępu i z tego stanowiska je oceniamy; (...) i że dać do nich winniśmy przystęp dla całego narodu⁵⁷.

Bibliografia

- Andrzejewski B., *Poglądy filozoficzne Władysława M. Kozłowskiego*, WN UAM, Poznań 1979.
- Fichte J.G., *Powołanie człowieka*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Gawecki B., *Władysław Mieczysław Kozłowski (1858–1935)*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Gąsiorowski W., *Człowiek Wczorajszy (Wł. M. Kozłowski)*, „Kurjer Warszawski” 2 VI 1935, R. 115, nr 150, s. 19–20.
- Kozłowski W., *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i drogi do niego*, wyd. 6, Gebethner i Wolff, Warszawa 1932.
- Kozłowski W., *Do inteligencji polskiej*, [epilog niewydanej książki], Seria: Polska i Postęp. Hasła XX wieku, Kraków 1902.
- Kozłowski W., *Dwa plany czytelnictwa*, „Myśl i Życie” 1913, nr 3/4, s. 75–83.
- Kozłowski W., *Idea Ojczyzny*, Zeszyt 1, Warszawa 1919.
- Kozłowski W., *Kolegium humanistyczne*, Poznań 1920. [Na prawach rękopisu].
- Kozłowski W., *Postulaty szkolnictwa polskiego*, „Bluszcz” 1917 (nadbitka).
- Kozłowski W., *Precz z maturą!*, nakładem autora, Warszawa–Poznań 1926.
- Kozłowski W., *Przedmowa tłumacza*, [w:] A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, tłum. W. Kozłowski, M. Arct, Warszawa 1907, s. 5–7.
- Kozłowski W., *Samouctwo w zakresie Kollegium Humanistycznego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie*, Oddział Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych Powiatu Ostrowskiego, Ostrow 1917.
- Kozłowski W., *Stanowisko Locke’a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 1–2, s. 56–76.
- Kozłowski W., *Systemat wiedzy i klasyfikacja nauk jako wstęp do wykształcenia ogólnego*, Seria Uniwersytet w Domu, Gebethner & Wolff, Warszawa 1914.
- Kozłowski W., *Szkic życia Locke’a i jego pozostałych dzieł*, [w:] J. Locke, *O rozumie ludzkim*, tłum. W. Kozłowski, t. 1, b.w., Warszawa 1921, s. I–XVIII.
- Kozłowski W., *Zasady przyrodznawstwa w świetle teorii poznania*, Wydawnictwo „Przeglądu Filozoficznego”, Warszawa 1903.
- Kozłowski W., *Z haseł umysłowości współczesnej*, wyd. 2, Wydawnictwo Redakcji „Poglądu na Świat”, Kraków 1902.
- Kozłowski W., *Znaczenie wychowawcze i międzynarodowe uproszczonej łaciny*, [w:] *Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie*, VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego 1934, s. 137–142.
- Myśl i życie. O humanizmie polskim Władysława M. Kozłowskiego*, red. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1985.
- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.

⁵⁷ W. Kozłowski, *Do inteligencji polskiej*, [epilog niewydanej książki], Seria: Polska i Postęp. Hasła XX wieku, Kraków 1902, s. 7.

- Wroczyński R., *Wstęp*, [w:] J.W. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. VII–LII.
- Wrońska K., *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke’a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna” Łódź 2015, s. 15–35.
- Zawirski Z., *Władysław Mieczysław Kozłowski (1858–1935). Wspomnienie pośmiertne*, „Przegląd Filozoficzny” 1935, R. 38, s. 249–253.

Abstract

Self-instruction – in the pedagogical thought and life of Władysław M. Kozłowski

In the text, the author recalls the concept of self-instruction formulated 100 years ago by the Polish philosopher and educator Władysław M. Kozłowski. In Polish pedagogy it is almost unknown, and we learn about Kozłowski's merits in the field of instruction and education mainly from texts written by philosophers. Thus, it is worthwhile to explore from a pedagogical perspective and to trace, firstly, the assumptions of Polish humanism, together with the ideal of comprehensive education on which it is based; secondly, elements of the influence of European philosophical thought that can be found in the concept of self-instruction; thirdly, what distinguishes it and what is its potential, which could also be presented to us today, to those that care for and are responsible for the quality of Polish education. This study aims to extract from Poland's past, i.e. from the time of partitions and from the interwar period, the figure of W.M. Kozłowski, a distinguished educator and humanist, along with his original and still valid – as is assumed – concept of education as an important voice within the philosophy of education.

Abstrakt

Samouctwo – w myśli pedagogicznej i życiu Władysława M. Kozłowskiego

W tekście Autorka przywołuje koncepcję samouctwa sformułowaną przed stu laty przez polskiego filozofa i pedagoga Władysława Kozłowskiego. W polskiej pedagogice jest ona prawie nieznaną, a o zasługach Kozłowskiego na polu oświaty i wychowania dowiadujemy się głównie z tekstów filozofów. Warto więc poddać eksploracji pedagogicznej i prześledzić, po pierwsze, założenia humanizmu polskiego, wraz z ideałem wszechstronnego wykształcenia, na jakich się opiera; po drugie, jakie wpływy europejskiej myśli filozoficznej da się w niej odnaleźć; po trzecie, czym się wyróżnia i w czym tkwi jej potencjał, który da się przedłożyć także nam współczesnym, troszczącym się i odpowiedzialnym za jakość polskiej edukacji. Całość opracowania służy wydobyciu z przeszłości Polski, tj. z czasów zaborów i międzywojnia sylwetki W.M. Kozłowskiego, zasłużonego pedagoga i filozofa humanisty wraz z kreśloną przez niego oryginalną i wciąż aktualną – jak się zakłada – koncepcją edukacji, jako ważnego głosu w ramach pedagogiki filozoficznej.

Keywords: self-instruction, Polish humanism, the ideal of comprehensive education, self-education

Słowa kluczowe: samouctwo, humanizm polski, ideał wszechstronnego wykształcenia, wykształcenie samego siebie

Mikołaj Krasnodębski

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie

ORCID 0000-0002-3622-1185

Ex falso quodlibet

Duns Szkot

Metafizyka czy ontologia edukacji?

1. Spór idealizmu i realizmu punktem wyjścia w edukacji

Obecny w podręcznikach historii filozofii (np. u Władysława Tatarkiewicza, Stefana Swieżawskiego, Étienne Gilsona, Fryderyka Coplestona) podział na idealizm i realizm, słusznie wprowadzony w celu dydaktycznym, zdomował się w naszym myśleniu na tyle, że nie uświadamiamy sobie, iż są to neologizmy ukute w nowożytności. Dopiero w 1796 r. powstał termin „idealizm”, w 1817 zaś – „realizm”¹. Zarówno Platon, jako „ojciec idealizmu”, jak i Arystoteles, określony mianem „ojca realizmu”, nie posługiwali się nimi. Zostały one wprowadzone, by odróżnić dwa ujęcia rzeczywistości wyznaczone przez tych Greków, różniące się zarówno na gruncie rozumienia bytu oraz poznania. Platon uznał pojęcia i relacje za przedmiot metafizyki, otwierając w ten sposób bogatą w sensie ilościowym tradycję idealizmu², Arystoteles zaś za przedmiot metafizyki uznał istotę (*quidditas*), co następnie zostało doprecyzowane przez Tomasza z Akwinu, który wskazał na akt istnienia jako na najważniejsze *principium*. Opracował

¹ Zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?* [prezentacja książki], w: <https://www.youtube.com/watch?v=XypxuJRFL84> [dnia dostęp: 27.09.2018]. Muszę zaznaczyć, że monografia *Metafizyka czy ontologia?* (Polskie Wydawnictwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011) była dla mnie bezpośrednią inspiracją do podjęcia omawianego zagadnienia, za co dziękuję p. prof. P. Jaroszyńskiemu. Stąd zbieżność tytułów nie jest przypadkowa. Książka ukazała się w tłumaczeniu angielskim: *Metaphysics or Ontology?*, Brill, Leiden–Boston 2018.

² Idealizm opiera się na monizmie lub dualizmie oraz głosi: materializm lub spirytualizm, obiektywizm lub subiektywizm, immanentyzm lub transcendentalizm, racjonalizm lub irracjonalizm (fideizm), modernizm lub postmodernizm. Jak zostało to wyżej zaznaczone, tradycja idealizmu jest bardzo bogata, a nawet wewnątrznie sprzeczna.

nowe ujęcie bytu jako **subsystencji**³. W ten sposób została wyznaczona tradycja realizmu, w której nie należy jednak utożsamiać metafizyki Stagiryty i Akwinaty, ponieważ ta ostatnia stanowi twórcze rozwinięcie pierwszej⁴. Realizm Arystotelesa jako esencjalizm nie jest tożsamy z filozofią Tomasza, która jest egzystencjalizmem. Błędne jest zatem ujęcie ich jako tzw. filozofii arystotelesowsko-tomistycznej, chyba najbardziej obecne w podręcznikach tomizmu tradycyjnego.

W książce *Antropologia edukacji* na temat idealizmu i realizmu napisałem: „Filozofia bytu swojej identyfikacji dokonuje na dwóch przeciwstawnych płaszczyznach, wyznaczając w ten sposób na dwa sposoby odczytania rzeczywistości: 1) idealizm, 2) realizm. Podział ten, powstały na gruncie filozofii bytu, przekłada się na całą kulturę, w tym na pedagogikę, politykę, moralność. Krytyka tego podziału jest bezpodstawna, gdyż wynika on zarówno z samej rzeczywistości – bytu, jak i jego poznania. Najbogatsza jest tradycja idealizmu. Zarówno filozofia, jak i pedagogika idealizmu ma wiele odmian i nurtów, które wobec siebie nawet są opozycyjne⁵. [...] Wyróżnia się realizm poznawczy (epistemologiczny) i metafizyczny. Realizm poznawczy uznaje, że pierwszoplanowo poznajemy rzeczywistość, a dopiero wtórnie sam proces myślenia i własną świadomość, przeżycia. Rzeczywistość oddziałuje na poznającego człowieka, «odciska» się w jego zmysłowo-umysłowych władzach poznawczych. Realizm metafizyczny głosi zaś, że istnienie bytu jest niezależne od myślenia⁶. Należy też dodać, że terminem «realizm» już w XIX wieku określano różnej maści filozofie idealistyczne, aby w ten sposób podkreślić ich wewnętrzną opozycję np. wobec idealizmu niemieckiego, co jednak nie czyniło idealizmu realizmem. Powstało w ten sposób zamieszanie, wyrażające się w spłyceńcu i zrelatywizowaniu tego terminu. Podejmowane od wieków średnich próby «pogodzenia» idealizmu i realizmu

³ Por. M. Gogacz, *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi do metafizyki*, ATK, Warszawa 1996.

⁴ Problem ten uwydatnia się na gruncie antropologii, epistemologii i etyki, o czym pisałem w swoich pracach.

⁵ Idealizm epistemologiczny głosi pierwszeństwo myślenia przed poznaniem, idealizm ontologiczny zaś – pierwszeństwo myśli, idei przed tym, co realne. Idealizm redukuje więc realną rzeczywistość do przeżyć umysłu poznającego lub jego konstrukcji. Idealizm epistemologiczny dzieli się na immanentny (G. Berkeley, D. Hume) i transcendentny (I. Kant), idealizm metafizyczny zaś – na subiektywny (G. Berkeley) i obiektywny (G.W.F. Hegel, K. Marks). Por. M. Krasnodębski, *Idealizm*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, *Suplement*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010. **Należy doprecyzować, że do tradycji idealizmu należą zarówno: materializm, spirytualizm (platońsko-hegelijski) oraz racjonalizm (kartezjański i pokartezjański) i irracjonalizm (postmodernizm). Z kolei tradycja realizmu opiera się na intelektualizmie.**

⁶ Za K. Ajdukiewiczem wyróżnia się realizm naiwny i krytyczny (zob. *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Antyk, Kęty–Warszawa 2004). Realizm krytyczny (w przeciwieństwie do naiwnego) po dokonaniu refleksji epistemologicznej i rozważeniu stanowiska idealistycznego, dokonuje jego krytyki, przyjmując niezależne od myślenia istnienie bytu. Problem omawia szeroko A.B. Stępień we *Wstępie do filozofii*, KUL, Lublin 2001.

(filozofia arabska, awerroizm łaciński, Suarez, Schelling, Trentowski i inni) ostatecznie prowadzą do idealizmu i kończą się fiaskiem⁷.

Obecnie w filozofii – i szerzej – w kulturze dominuje tradycja filozoficznego idealizmu, zakładającego, iż człowiek może dowolnie kreować poznawaną przez siebie rzeczywistość (idealizm epistemologiczny) i że niezależnie od niej istnieje (idealizm ontologiczny). Filozoficzny idealizm sięga poglądów Platona. Następnie historycznie rozwinął się w postaci neoplatonizmu pogańskiego (Plotyn, Porfiriusz), neoplatonizmu chrześcijańskiego (św. Augustyn), mistyki reńskiej (Mistrz Eckhart), kartezjanizmu, idealizmu niemieckiego (Kant, Hegel), pozytywizmu, marksizmu, egzystencjalizmu (Kierkegaard, Sartre, Heidegger), a obecnie postmodernizmu w różnych jego ideologicznych mutacjach (nowa lewica, marksizm kulturowy).

W konsekwencji idealizm jest źródłem ontologii, realizm zaś – metafizyki. Pierwotnie metafizyka i ontologia były używane zamiennie, ale w ciągu wieków przeszły ewolucję związaną z formowaniem się tradycji idealizmu oraz realizmu i ostatecznie wyznaczają odmienne rozumienie bytu. Zdaniem Piotra Jaroszyńskiego współczesny spór między metafizyką a ontologią „niemal wygasa”⁸. Jak pisze autor: „A chodzi o rzecz niebagatelną. Spór o miejsce metafizyki w kulturze filozoficznej Zachodu posiada wyjątkowe znaczenie [...]. Tylko metafizyka pojęta klasycznie bada rzeczywistość jako rzeczywistość. Nie robią tego ani nauki szczegółowe, które badają rzeczywistość tylko w wybranym aspekcie treściowym, ani ontologia, która bada pojęcia i stany możliwe”⁹.

2. Metafizyka i ontologia od Arystotelesa do postmodernizmu – zarys dziejów problemu

Termin „metafizyka” był pierwszy. Następnie zaczęto mówić o „ontologii”. Jak słusznie zauważył Piotr Jaroszyński: „nie zawsze to, co pojawia się później jest postępek i przekreśla wszystko, co było wcześniej”¹⁰. Filozofia bytu nie jest nauką o charakterze przyrodniczym i stąd w jej rozumieniu nie można przyjąć liniowego układu przyczyn (tj. przypadłościowego)¹¹ oraz idei postępu¹², która raczej oddaje

⁷ Cyt. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, PWSZ, Głogów 2018, s. 25–26.

⁸ Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, s. 465.

⁹ Tamże, s. 468–469.

¹⁰ Cyt. tamże, s. 12.

¹¹ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987, s. 162.

¹² Sama idea postępu wymaga oddzielnego omówienia. Jej adwersarze zarzucają jej nawet dehumanizację człowieka i kultury oraz kult konsumpcjonizmu. Por. Z. Krasnodębski, *Upadek*

rewolucję techniczną i społeczną niż ewolucję duchową człowieka. Ta ostatnia zakłada przyczynowo-skutkową metodę badania rzeczywistości i zachodzących w niej procesów, polegającą na odczytaniu zawartości otaczających człowieka bytów zgodnie z ich bytową zawartością¹³. Nie jest to metoda kreowania pojęć lub relacji.

Termin „metafizyka” najprawdopodobniej został ukuty przez Andronikosa z Rodos (I w. przed Chrystusem), pierwszego wydawcę dzieł Stagiryty, dla oznaczenia ksiąg filozoficznych edytorsko znajdujących się po *Fizyce*. Zatem *meta ta physica* to to, co jest po fizyce¹⁴. Arystoteles nie znał tego terminu, swoją filozofię określał mianem filozofii pierwszej, co wynikało z jego podziału nauk ze względu na abstrakcję w nich zawartą: fizyczną, matematyczną i filozoficzną, czyli metafizyczną¹⁵. Używał określenia filozofia pierwsza w odniesieniu do filozofii drugiej, czyli etyki, ekonomii i polityki.

Dopiero pod wpływem filozofii neoplatońskiej słowo *meta* zaczęto interpretować jako coś, co jest poza przyrodą (*physis, natura*). Przypomnijmy, że metafizyka Arystotelesa, zakładając kontakt z realną rzeczywistością, w swojej istocie wychodziła od doświadczenia realnego świata, nie była systemem apriorycznym, tak jak filozofia idei Platona. W neoplatonizmie przyjęto błędnie założenie, które następnie pokutowało w filozofii arabskiej¹⁶, że filozofia grecka stanowi wspólny intelektualny monolit, w którym można utożsamić ze sobą poglądy Platona i Arystotelesa, czyli idealizm i realizm. Na tym gruncie powstało wiele komentarzy do dzieł tych autorów, w których kompilowano te dwa przeciwstawne sobie ujęcia. Jak zauważył P. Jaroszyński: „to do Platona należał ostatni głos w filozofii i w programie edukacji, a nie do Arystotelesa, z którego dorobku eksponowano przede wszystkim prace z zakresu logiki i teorii języka (choć sam Arystoteles nie odcinał tych ujęć od rzeczywistości). Tu bowiem – na poziomie syntaktycznym i semantycznym – najłatwiej było przejść do platonizmu. Tak też twierdził Porfiriusz: kategorie nie dotyczą bytu, ale nazw

idei postępu, Warszawa 1991; J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Replika, Zakrzewo 2016; A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Navo, Warszawa 1999, s. 178–184.

¹³ Por. M. Gogacz, *Metody metafizyki*, „Studia Philosophiae Christianae” 1987, nr 23/2, s. 45–64.

¹⁴ W perspektywie dyskusji nad etymologią terminu „metafizyka” godny uwagi jest artykuł M.A. Wesołego pt. *Wokół najnowszych studiów nad Metafizyką Arystotelesa*, [w:] *O metafizyce Arystotelesa (Zagadnienia współczesnej metafizyki*, t. 19), red. A. Maryniarczyk, N. Kunat, Z. Pańpuch, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2017, s. 441–461.

¹⁵ Por. Arystoteles, *Metafizyka*, oprac. M.A. Krąpiec i A. Maryniarczyk na podstawie tłum. T. Żeleznika, KUL, Lublin 1996, 1026 a 7–21; M.A. Krąpiec, *Metafizyka*, KUL, Lublin 1986, s. 90–93. Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 36–37.

¹⁶ Błąd ten powielał awerroizm łaciński, a następnie miał on swoich zwolenników w renesansie, w filozofii nowożytnej i współczesnej.

i ich znaczeń. Tymczasem dla Arystotelesa podstawowym odniesieniem dla kategorii jest byt¹⁷.

Idealizm i realizm wskazuje również na konieczność odróżnienia porządku bytowania i poznania. Porządek bytowania wskazuje na pierwszeństwo aktu istnienia i na rolę samego bytu w przeciwieństwie do porządku poznania, w którym prymat posiada materia i to, co zmysłowo postrzegane¹⁸. Poznanie (myślenie) i bytowanie nie jest tym samym. Poznanie koncentruje się na przypadłościach i relacjach, bytowanie zaś na substancji (subsystencji).

Próbowano nie tylko dokonać kompilacji idealizmu z realizmem, ale także komentarze neoplatonickie przypisywały Stagiryście poglądy, których on nie głosił¹⁹. Jako arystotelizm forsowano nie tylko idealizm Platona, ale również emanatywizm Plotyna. Przykładem jest *Teologia Arystotelesa*, która przez wiele stuleci była uważana za dzieło Stagiryty, ale według E. Gilsona²⁰ była wyjątkiem z *Ennead* Plotyna, opracowanym przez syryjskiego mnicha Johannan z Euphemii, w celu uwiarygodnienia i wypromowania dzieł Plotyna.

Neoplatonizm nie tylko wpłynął na metafizykę Al-Farabiego i Awicenny (Ibn-Sina), ale posługując się autorytetem Boecjusza, który podjął się udanej próby stworzenia łacińskiej terminologii naukowej, przeniknął do filozofii wieków średnich i ją zdominował. Autor *De consolatione*, jako tłumacz dzieł Platona i Arystotelesa, nadał im charakter neoplatonicki, co będzie determinowało rozumienie filozofii wieków średnich, a nawet nowożytnych i współczesnych (Jan Szkot Eriugena, szkoła pałacowa Karola Wielkiego, św. Anzelma z Canterbury, Abelard, Bonawentura, Jan Duns Szkot, Franciszek Suarez, Kartezjusz itd.). Awicenna odkrył istnienie, które dla niego jest przypadłością bytu. Jego odkrycie wykorzystał Akwinata, dokonując nowego odczytania Arystotelesa, opracowując swoją metafizykę istnienia (aktu) i istoty (możliwość). Akwinata uznaje istnienie za akt bytu, a nie za przypadłość. Jednak „kopernikańskie” odkrycie Tomasza z Akwinu nie zostało zrozumiane i przyjęte przez jego współczesnych, co również wiązało się z potępieniem nauczania Tomasza, niesłusznie posądzonego o propagowanie awerroizmu łacińskiego²¹.

¹⁷ Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 56.

¹⁸ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., s. 7 i n.

¹⁹ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 57.

²⁰ Por. E. Gilson, *Historia filozofii w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966, s. 619. Cyt. za P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, dz. cyt. s. 58.

²¹ Ostatecznie potępienia zostały odwołane po 48 latach i wówczas filozofię Akwinaty interpretowano werbalnie zgodnie z obowiązującą wówczas wykładnią filozofii. Powstał w ten sposób „zanieczyszczony” tomizm, zwany później tomizmem tradycyjnym, który funkcjonował jeszcze do lat 50. XX wieku. Pod koniec XIX wieku podjęto próbę syntezy tomizmu z naukami przyrodniczymi (tomizm lowański), a następnie z filozofią nowożytną i współczesną (tomizm transcendentálny). Dopiero w wieku XX dokonano oczyszczenia myśli Tomasza z innych historycznych naleciałości (arystotelizm, neoplatonizm, filozofia arabska, kantyzm, heglizm,

Duns Szkot poszedł w kierunku neoplatonizmu. Uznał, że „istnienie jest modusem istoty”²², redukując byt do poziomu możliwości, czyli sfery pojęć. Następnie Franciszek Suarez w *Disputationes metaphysicae*, w celu złagodzenia sporów filozoficznych, usunął istnienie z bytu²³. Z podręcznika Suareza uczył się w Collegium la Fleche Karterzjusz, który nie tylko w swojej filozofii nawiązywał do filozofii św. Augustyna, ale przede wszystkim powtarzał tezy Szkota i Suareza.

Karterzjusz pod wpływem Augustyna (interesowała go kwestia, jak poznać duszę i Boga) zredukuje metafizykę do epistemologii (teorii poznania). W ten sposób przedmiotem metafizyki nie będzie już realnie istniejący byt jednostkowy, lecz idea znajdująca się w umyśle człowieka. Uczeń Karterzjusza – Mikołaj Melabranche – posunie się jeszcze dalej. Byt to tylko idea w umyśle Boga. Następnie Francis Bacon i Thomas Hobbes dokonują marginalizacji metafizyki, podejmując pierwszą próbę usunięcia jej z kanonu nauk, w którym mają dominować dziedziny przyrodnicze i społeczne²⁴. Wartość metafizyki odrzucają również inni przedstawiciele szkoły brytyjskiej. John Locke opowiada się za epistemologią, w której przyjmuje się, że należy do minimum ograniczyć pryncypia bytu, David Hume zaś, negując zasadę przyczynowości²⁵, opowiada się za „metafizycznym” agnostycyzmem. Uważa, że metafizyka służy jedynie „obronie zabobonów i osłania nedorzeczności i błąd”²⁶.

W ten sposób powstał podatny grunt dla powstania ontologii. Powszechnie uważa się, że po raz pierwszy terminu „ontologia” użył Christian Wolff w *Philosophia prima sive Ontologia* (1729), ale nie jest wykluczone, że ukuł go Johannes Clauberg (*Elementa philosophiam sive Ontosophia*, 1647) lub Rodolphus Goclenius, autor *Lexicon philosophicum* (1613) i *Słownika filozoficznego* (1615). Piotr Jaroszyński, referując za Arthurem Zimmermanem spór dotyczący przedmiotu metafizyki w ujęciu Arystotelesa, wykazuje, że filozofowie tej epoki błędnie przyjęli, że Bóg jest jej przedmiotem²⁷. Przyjęli wobec tego, że metafizyka

fenomenologia). Powstała wówczas filozofia tomizmu egzystencjalnego i tomizmu konsekwentnego. Należy zaznaczyć tu zasługi polskich uczonych związanych z Lubelską Szkołą Filozoficzną (M.A. Krąpiec, S. Swieżawski, S. Kamiński, P. Jaroszyński, H. Kiereś, A. Maryniarczyk) i M. Gogacza oraz jego uczniów (Warszawska Szkoła Tomizmu Konsekwentnego). Por. M. Krasnodębski, *Tomizm, Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 705–712.

²² Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 286.

²³ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, PWN, Warszawa 1990, s. 31–36.

²⁴ Autor *Lewiatana* twierdził nawet, że „metafizyka jest tak trudna, iż trzeba jakiejś nadprzyrodzonej mocy, aby ją zrozumieć”. Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 101. Powstał w ten sposób kolejny mit dotyczący metafizyki.

²⁵ Dla Arystotelesa filozofia właściwie to badanie przyczyn (sprawcza, celowa, formalna i materialna).

²⁶ Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 103.

²⁷ Platon w *Fajdrosie* pisze, że określenie „mędrzec” (*sofos*) przysługuje tylko Bogu (tłum. L. Regner, *Dialogi*, Antyk, Kęty 2002, 278 D). Według Jaroszyńskiego: „W przypadku

jest teologią, ontologia zaś zajmuje się bytem²⁸. Należy jednak doprecyzować, że ontologia nie bada bytu jako realnie istniejącego²⁹, ale jako byt w ogólności, jako pojęcie, ideę. Metafizyka Arystotelesa nie jest teologią, problem Boga zaś (dokładnie Pierwszego Nieruchomego Poruszyciela) pojawia się w niej ze względów filozoficznych, a nie teologicznych.

Ostatecznie filozofowie tego okresu opowiadają się za sensualizmem i nominalizmem (odziedziczonym po Janie Dunsie Szkocie). Niebagatelne znaczenie dla rozwoju nowożytnej ontologii mieli teolodzy protestancy, którzy przełamując niechęć Marcina Lutra do filozofii, uczyli się metafizyki z podręczników Franciszka Suareza i zaadaptowali jego rozumienie filozofii na własny użytek³⁰. Jak zauważa P. Jaroszyński: „łacińskie słowo «ens» posiada u Clauberga trzy znaczenia. Jest to wszystko, o czym można pomyśleć [...] i czemu nic nie można się przeciwstawić, albo co jest czymś [...] i czemu przeciwstawia się nicość [...], albo co oznacza rzecz, która może sama bytować [...], a więc bytem jest to, co jest substancją, której przeciwstawione są przypadłości. Pojęcie bytu Clauberga kończy się na bycie traktowanym jako coś, co istnieje samo w sobie i niezależnie od istniejącego podmiotu. Ale dwa pierwsze określenia są inne, bo oderwane są już od bytu istniejącego realnie. Drugie z nich kieruje się w stronę bytu możliwego, gdzie poza tak pojętym bytem znajduje się nicość. Natomiast pierwsze oznacza wszystko, co da się pomyśleć lub wypowiedzieć [...]. A to otwiera ontologię również na pojęcie bytu sprzecznego. W ten sposób w ontologii akcent został przesunięty z bytu realnego na byt myślny”³¹. Przedmiotem ontologii jest zatem wszystko to, co możliwe i to wszystko, co jest niemożliwe, prawdziwe i fałszywe, w odróżnieniu od metafizyki, która bada byt realny. Ontologia popada zatem w sprzeczność. Byt realny został w niej odrzucony³² poprzez redukcję do poziomu pojęcia.

Arystotelesa problem jest trudniejszy. Albowiem Bóg w systemie Arystotelesa nie poznaje świata, lecz poznaje tylko samego siebie. A przecież ów Bóg świata nie stworzył, to poznanie samego siebie nie daje poznanie świata (1069 a 15 – 1076 a 6). Ideałem ludzkiego poznania nie może być zatem posiadanie wiedzy boskiej jako boskiej, bo to nie jest wiedza o całym bycie. Jedynie, czego człowiek może zazdrościć Bogu, to akt poznania, który trwa nieustannie, natomiast człowiek dostępuje go tylko czasami i na krótko (por. *Etyka nikomachejska*, 1177 a 13 – 1178 a 10). W takim kontekście interpretowanie terminu «filozofia» jako poznania zbliżonego do poznania boskiego dotyczyć może tylko aktu poznania, ale nie jego treści”. Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 26.

²⁸ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 74.

²⁹ „Ontologia – dawniej metafizyka jako pierwsza filozofia bytu lub teoria bytu, dziś głównie w myśli R. Ingardena – oparta na doświadczeniu ejdetycznym analiza czystych możliwości i koniecznych związków między jakościami idealnymi”. Cyt. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., s. 166.

³⁰ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 105–107.

³¹ Por. tamże, s. 113.

³² Por. tamże, s. 118.

Immanuel Kant z kolei przyjmuje, że ontologia jest systemem spekulatywno-dedukcyjnym, czyli utworzonym na wzór matematyki, ale opartym na doświadczeniu. Kant pod wpływem stoików zawęży ontologię do przyrodnozawstwa i moralności. Ontologia dotyczy tego, co możliwe i zarazem sprawcze, do bytu i niebytu, czyli do tego wszystkiego, co da się pomyśleć. Może dlatego etyka Kanta ma zastąpić metafizykę, a właściwie ontologię? Tak ujętą ontologię kontynuuje Georg Hegel, zakładając, że nowożytna metafizyka dobiegła kresu. Utożsamia on byt z nicością, ontologię zaś z logiką, wydając w ten sposób „wyrok na ontologię”³³. Następnie Bernard Bolzano, Gottlob Frege i Alexius Meinong podejmują próbę sprowadzenia ontologii do matematyki i logiki matematycznej, czemu sprzeciwia się fenomenologia (Husserl, Ingarden, Heidegger)³⁴. Fenomenolodzy przyjmują, że świat realny nie posiada żadnego znaczenia i nie może być on przedmiotem poznania naukowego. Ontologia powinna ograniczyć się do badania jawiącej się w świadomości „czystej jakości” (doświadczenie ejdetyczne). Z kolei Heidegger stoi na stanowisku, że ostatecznie nie możemy określić, czym jest byt (*Da-sein*)³⁵.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na ontologię negatywną Theodora Adorno, zdaniem którego metafizyka to fetysz³⁶. Wydaje się, że w ten sposób Adorno nawraca do późno neoplatonickiej metafizyki, odrzucającej pierwiastek intelektualny na rzecz spirytualistycznych poszukiwań³⁷, zainteresowań religijno-teurgicznych³⁸ oraz terapeutycznych³⁹. Celem człowieka jest upodobnienie się do Boga

³³ Por. tamże, s. 131.

³⁴ M. Heidegger wykształcił się u Husserla, a następnie zajął się filozofią egzystencjalną, a jego ontologia jest filozofią procesu, bytowania ku śmierci (*Da-Sein zum Tode*). Nie należy jej jednak utożsamiać z tomizmem egzystencjalnym. Termin *existere* lub raczej *existerere* (składający się z *ex* i *sisto*) oznacza „znajdować się wśród” czegoś. Tłumaczenie tego terminu jako istnienie jest uwarunkowane historycznie, mianowicie w XVII w. niektórzy autorzy tłumaczą „egzystencję” jako istnienie, które ujmują w perspektywie filozofii neoplatonickiej, gdzie „istnieć” to „być wśród”, „znajdować się tu i teraz”. Por. A. Andrzejuk, *Słownik terminów*, [w:] Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, t. 35, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa–Londyn 1998, s. 182; tenże, *Replika na recenzje*, „Studia Philosophiae Christianae” 2001, nr 1(37), s. 193, przypis 21. Można dodać, że zdaniem M. Gogacza fenomenologia erudycyjnie sięga właśnie poglądów wspomnianego wcześniej Dunska Szkota.

³⁵ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 153.

³⁶ Por. tamże, s. 191.

³⁷ Filozofia antyczna w swoim ostatnim etapie charakteryzowała się odejściem od pierwiastka spekulatywnego, z którego wyrosła. Por. P. Jaroszyński, *Meandry neoplatonizmu*, „Człowiek w Kulturze” 2000, nr 13, s. 102–107.

³⁸ Jak zauważa D. Szymańska-Kuta „teurgia polega na uczynieniu z ludzi bogów”. Cyt. *Z badań nad neoplatonicką interpretacją rytu teurgicznego (De mysteriis Jamblicha) – wokół zagadnienia działania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Studia Religioznawcze” 2009, nr 42(MCCCX), s. 53.

³⁹ Por. P. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna*, tłum. P. Domański, Aletheia, Warszawa 2000, s. 218–221.

(Absolutu) i do tego, co boskie⁴⁰, właściwie przebóstwienie człowieka i samo zbawienie (gnoza)⁴¹. W gnozie i teurgii dokonuje się to poprzez poznanie samego siebie, poznanie tego, co jest właściwe dla człowieka. Umysł jest częścią Boga w nas, gdyż przyjmuje się tu, że jesteśmy Bogami. Zatem poznanie samego siebie to poznanie Boga w sobie, zgodnie z tym, co głosi *Corpus Hermeticus*: „to jest celem najlepszych dla tych, którzy posiadli wiedzę, ubóstwić się”⁴².

Jak widać, w ten sposób filozofia powróciła do okresu presokratejskiego, a dokładnie do tego, co określono mianem „racjonalizacji mitu”. Przypomnijmy, że według Arystotelesa to właśnie filozofia bytu (filozofia pierwsza, metafizyka) determinuje pozostałe dziedziny filozofii teoretycznej (pierwszej) i praktycznej (drugiej). Paradoksem jest, że ontologia, która w imię rozumu odwróciła się do metafizyki i jej identyfikacji realnie istniejącej rzeczywistości, w konsekwencji popada w sprzeczność, dochodząc do negacji intelektu – irracjonalizmu. Ostatecznie ontologia postmodernistyczna głosi upadek prawdy, nihilizm, relatywizm, wariabilizm. Z perspektywy klasycznej metafizyki jest to śmierć ontologii, która może prowadzić nie tylko do irracjonalizmu, ale również do utopii⁴³.

3. Konsekwencje na gruncie edukacji

Jeżeli istnieje zależność między filozofią a edukacją⁴⁴, to spór między metafizyką a ontologią został przeniesiony na grunt filozofii edukacji, na której poszukuje się filozoficznych założeń (przedzałożeń) edukacji. Wydaje się, że na gruncie edukacji można postawić aporie: metafizyka czy ontologia, realizm czy idealizm? W konsekwencji otrzymamy dwa nurty: ontologię edukacji i metafizykę edukacji. Oczywiście idealizm i jego ontologia determinuje ontologię edukacji i analogicznie: realizm i metafizyka – metafizykę edukacji. Ontologia edukacji opierająca

⁴⁰ Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 4, tłum. E.I. Zieliński, KUL, Lublin 1999, s. 325–377.

⁴¹ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987, s. 158.

⁴² *Corpus Hermeticus*, tłum. ang. W. Scott, vol. 1, Shambala, Boston 1985, I, 26. Być może idea ta przyświecała również B.F. Trentowskiemu, który głosił idee „bożo-człowieczeństwa”? Na temat „bożo-człowieczeństwa” zob. E. Starzyńska-Kościszko *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2004.

⁴³ Por. H. Kiereś, *Postmodernizm*, „Powszechna Encyklopedia Filozofii”: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf> [dostęp: 7.09.2018]; tenże, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2000; Ł. Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, KUL, Lublin 2011; K. Gryżenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika Filozoficzna*, t. 2: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, t. 2, red. S. Sztobryn i M. Miksza, Impuls, Kraków 2007, s. 223–232.

⁴⁴ Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt.; tenże, *Antropologia edukacji*, dz. cyt.

się na tradycji idealizmu wprowadza do wychowania i wykształcenia przedłożenia idealistyczne, a nawet ideologiczne lub utopie. W ten sposób ontologia edukacji niesie w sobie niebezpieczeństwo oderwania edukacji od rzeczywistości, a nawet osoby, której dotyczy. Może prowadzić do uprzedmiotowienia osoby, użycia jej. Metafizyka (w sensie arystotelesowskim) edukacji wprowadza do niej integralną paideię, wyznaczoną przez poznawczy i bytowy realizm, zapewniający kontakt z realną rzeczywistością. Podtrzymuje związek edukacji z antyczną kulturą (paideią) i jej troską o wszechstronny rozwój człowieka, o odkrycie w nim człowieczeństwa na drodze aretologicznej uprawy intelektu i innych władz osoby.

3.1. Ontologia edukacji

Na płaszczyźnie ontologii edukacji można wyróżnić co najmniej cztery filozoficzne aporie, wynikające z przyjęcia idealistycznej ontologii:

- 1) redukcjonizm antropologiczny;
- 2) pedagogika idealistyczna ukierunkowuje na arbitralne i aprioryczne narzucane wzory i ideały;
- 3) wprowadza i utrwała myślenie wartościujące;
- 4) oraz niebezpieczeństwo uwikłania pedagogiki w ideologię i utopizm.

Ad. 1. Na płaszczyźnie ontologii człowieka przyjmuje się monizm lub dualizm, spirytualizm lub materializm. W konsekwencji jest to ujęcie człowieka zredukowane albo do tego, co duchowe, albo do tego, co materialne. Jest to ujęcie jednego z pryncypiów bytowych człowieka, ograniczające się do jego formy i materii. W ujęciu tym pomija się wymiar istnienia i zapodmiotowianych w nim transcendentaliów (przejawów aktu istnienia), a przecież na wybranych z nich (realność, prawda i dobro) powstają osobowe relacje istnieniowe⁴⁵.

Zarówno idealizm, jak i realizm determinują antropologię i etykę jako podstawę edukacji. W książce *Człowiek i paideia* wyróżniłem 27 najważniejszych filozoficznych definicji człowieka⁴⁶. W dziejach antropologii filozoficznej sformułowano bardzo dużo różnych koncepcji człowieka. Czy oznacza to, że wszystkie z nich są poprawne, odpowiadają w sposób pełny i satysfakcjonujący na pytanie: kim jestem, kim jest człowiek? Raczej nie! Nie znaczy to, że poszukiwanie istoty człowieka nie ma sensu. Nasze poznanie jest aspektowe, czyli koncentruje się na pewnym fragmencie poznawanego świata. Może dlatego koncepcji człowieka jest tak wiele, może dlatego niekiedy się wykluczają lub uzupełniają. Filozofia człowieka wymaga, by weryfikować ją z rzeczywistością.

⁴⁵ Szerzej piszę o tym w: *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny” 2014, nr 3, s. 45–59.

⁴⁶ Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 200–201.

Nie można pozwolić na propagowanie błędnych koncepcji człowieka, czyli takich, które na skutek filozoficznego błędu redukcjonizmu odczytują go niepełnie lub niezgodnie z jego bytową zawartością.

Wydaje się, że można je zestawić do pięciu wiodących koncepcji człowieka, determinujących edukację:

- 1) materialistycznej;
- 2) orficko-spirytualistycznej (platońskiej);
- 3) hylemorficznej (arystotelesowskiej);
- 4) integralnej (tomistycznej);
- 5) wariabilistyczno-postmodernistycznej.

Koncepcje nr 1, 2 i 5 należą do idealizmu. Należy zatem do niego i materializm, i spirytualizm, i postmodernizm. Koncepcja nr 3 – z powodu swojego ograniczenia – mimo że jest realistyczna, może prowadzić również do idealizmu⁴⁷. Od starożytności próbowano interpretować filozofię Stagiryty w duchu materialistycznym (np. Aleksander z Afrodyzji) lub spirytualistycznym (neoplatonizm, filozofia arabska, Piotr Fonseka⁴⁸, Franciszek Suarez), co w konsekwencji prowadziło do idealizmu. Koncepcja nr 4 należy do realizmu. Wszystkie te koncepcje człowieka i wynikające z nich wizje jego moralnego postępowania i edukacji są w punkcie wyjścia określone przez ontologię lub metafizykę, na co wskazują nie tylko filozofowie, ale również i pedagodzy (Wanda Kaczyńska, Sławomir Sztobryn i inni).

Ad. 2⁴⁹. Pedagogika idealistyczna, czyli wywodząca się z ontologii, jest osadzona w filozofii Platona. Wówczas wychowanie staje się „procesem, liniowo uporządkowanym, we wzajemnych zależnościach przyczynowych, szeregiem przemian zmierzających ku określonej celowi”⁵⁰. Utrwała się platoński model człowieka i jego wychowania, w którym najważniejsze są cele i idee⁵¹. Zapomina się o samym człowieku, wychowanie zaś ogranicza się do realizowania ideałów, wzorów i modeli, które nie przystają do realnego świata. Niejednokrotnie arbitralnie

⁴⁷ Tenże, *Antropologia edukacji*, dz. cyt., s. 27–37.

⁴⁸ Por. K. Gryżenia, *Arystoteles i renesans. Filozofia bytu Piotra Fonseki*, KUL, Lublin 1995.

⁴⁹ W niniejszym podpunkcie cytuję fragment książki *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 322–325.

⁵⁰ Cyt. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, [w:] M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Navo, Warszawa 1997, s. 200.

⁵¹ Utożsamia się tu ideały i cele. Jak pisze J. Woroniecki: „ideały to drogowskazy, a drogowskazy wskazują tylko drogę prowadzącą do celu, ale same przez się pobudką do działania nie są i impulsu do czynu nie dają. Kto żadnego celu sobie nie postawi, kto go nie zapragnie, ten nie umiłuje i nie postanowi osiągnąć, dla takiego drogowskazy nie mają znaczenia, nawet na nie nie spojrzysz; takiemu prawić o ideałach, to tyle, co młócić pustą słomę. Jakże charakterystycznym dla moralistów i różnych moralizatorów ostatnich wieków było to ciągle prowanie o ideałach, jak nudne i bezpłodne, a jednocześnie zapominanie o żywych celach [...]. Zasłaniać celów ideałami nie należy: w dziedzinie myśli ideały są pierwsze, ale w dziedzinie czynu – cele”. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, KUL, Lublin 1999, s. 65.

wyznaczone wzory i ideały nie są możliwe do osiągnięcia, są wyzute z humanizmu i człowieczeństwa. Ideały i wzory są ogólne i odległe, wobec tego nigdy do końca nie są osiągalne⁵². Jako ogólne nie odpowiadają też jednostkowym, indywidualnym osobom, których nie można tak łatwo przystawić do arbitralnie wyznaczonego szablonu określającego ich życie i postępowanie. Istnieje wówczas niebezpieczeństwo instrumentalizacji i ideologizacji wychowania⁵³. Szczególnie niebezpieczny w wychowaniu wydaje się kolektywizm i indywidualizm. „Kolektywizm wciela ideał wolności rozumianej jako uświadomiona konieczność. Indywidualność – wolność samowoli” – pisze Tadeusz Gadacz⁵⁴. W pedagogice idealistycznej celem staje się realizowanie jakiegoś poglądu, czegoś pomyślanego. Gdy wzorem jest jakiś człowiek, to jest to zawsze tylko wzór, którego inna osoba posiadająca odrębną osobowość i psychikę może nie odtworzyć. Ujawnia się tu słabość i ograniczoność wychowania behawioralnego. Dlatego słusznie pisze Artur Andrzejuk, że wychowanie nastawione na cel, który ma być efektem działań wychowawczych, może być powierzchowne i płytkie. Na przykład, gdy celem jest model ucznia, dżentelmena, który ogranicza się to do cech fizycznych i psychicznych, to wówczas człowiek nabiera takich cech, ale mogą być one tylko na „pokaz”. Stawia się wówczas zarzut zewnętrznej układności ucznia, nieszczerzej uprzejmości dżentelmena itp. Nawet jeżeli ta pedagogika polega na kierowaniu do osób, jednak gdy te osoby są tylko wzorem zachowań, to wówczas stawia się je na pozycji wzoru i modelu. Mówiąc o tych wzorach i modelach, zapomina się, że osoby przede wszystkim obdarowują nas życzliwością, wierzą nam i pokładają w nas nadzieję⁵⁵. Pedagogika nie polega na „zdążaniu do ideałów, do modeli życia duchowego. Człowieka nie wychowuje się tu przez naginanie do nieobecnych w nim wzorów, ciągle pozbawiony zrealizowań, zawsze gorszy od tego, do czego zdąża. Ta pedagogika polega na podtrzymywaniu wiążącej nas z ludźmi miłości i wiary, na trwaniu w nich dzięki wzajemnemu zaufaniu. Polega na budzeniu rozumienia i decyzji, aby na co dzień żyć zaufaniem, wiarą i miłością, aby zadomowić się w tym klimacie, w tym środowisku, wyznaczonym istnieniem ludzi, darem ich osoby jako prawdy i ufnyim oczekiwaniem tego, co wnoszą, jako dobra dla nas. Taka pedagogika przestaje być teorią, staje się procesem trwania w miłości, wierze i zaufaniu. Nie wyrывa człowieka z tego, co realne, z odniesień do ludzi, w sferę pozornie cenniejszych wartości. Są one pozornie cenniejsze, gdyż jako modelowe ujęcia stanowią tylko pomyślną pełnię.

⁵² Por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, ATK, Warszawa 1995, s. 85.

⁵³ Stąd zarzut M. Gogacza: „Pedagogika idealistyczna, kierując ludzi do ideałów i wzorów, przestaje różnić się od światopoglądów i ideologii. Kierując właśnie do ideałów i wzorów nie kieruje do osób. Wtedy ideał nawet miłości, wiary czy nadziei nie ułatwia spotkania z ludźmi. Wyznacza tylko nigdy nie spełnione dążenia”. Tenże, *Człowiek i jego relacje*, dz. cyt. s. 85.

⁵⁴ Cyt. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005, s. 217.

⁵⁵ Por. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, dz. cyt., s. 200–201.

Taka pełnia miłości, wiary, zaufania jest właśnie pozorna. Realna jest tylko faktycznie doznana miłość i wiara, faktyczne zaufanie. I człowiek musi się nauczyć żyć w tych relacjach, powodować ich trwanie jako wartość rozumianą i akceptowaną, gdyż bez tego kontekstu odniesień właśnie zamiera⁵⁶. W konsekwencji Barbara Kiereś dzieli pedagogikę idealizmu na kolektywną (fasyzm, nazizm i komunizm) i indywidualną (liberalizm i anarchizm), uzyskując w ten sposób pedagogikę pięciu socjalizmów⁵⁷. Ich cechą wspólną jest zredukowanie metafizyki i antropologii (w tym aretologii) wychowania i dostosowanie ich do głoszonych przez dany socjalizm światopoglądu i ideologii. Takie „wychowanie” nabiera cech urabiania człowieka do zadań i celów wyznaczanych przez utopie, konstruujące idylliczne, ale oderwane od rzeczywistości i prawdy o człowieku, wizje uszczęśliwienia, a nawet „zbawienia” człowieka.

Ad. 3. Myślenie wartościujące polega na ujęciu relacyjnym, porównywaniu, na wprowadzeniu do edukacji aksjologii⁵⁸. W aksjologii zestawia się byt, relację lub przypadłość w odniesieniu do kogoś lub czegoś. Ma ona na celu ocenę, a nie wskazanie, czym coś jest (myślenie identyfikujące). Myślenie wartościujące to subiektywna ocena czegoś, a nie zbadanie, czym coś jest. Oceny są ważne, ale nie mogą one determinować samej rzeczywistości, która jest od nich niezależna w sensie bytowym. Wartościowanie nie może zastąpić poznania rzeczywistości, tak jak myślenie poznania.

Ponadto myślenie wartościujące sytuuje na pozycji ujęcia czegoś jako celu lub zadania. Ma charakter funkcjonalny, a niekiedy nawet utylitarny. Jeżeli jest skierowane do osób, wówczas istnieje niebezpieczeństwo niezachowania normy personalistycznej, która głosi, że osoby nie należy traktować jako środka do celu, co grozi jej użyciem⁵⁹. Jak pisze Mieczysław Gogacz: „myślenie wartościujące zastępuje wtedy myślenie identyfikujące. Ponieważ cel lub zadanie są często projektem, pomysłem, uświadomieniem sobie możliwości, myślenie wartościujące, zastępując myślenie identyfikujące, czyni możliwość czymś tożsamym

⁵⁶ Cyt. M. Gogacz, *Uwagi na temat wartości*, „Studia Philosophiae Christianae” 1981, nr 17(1), s. 204.

⁵⁷ Por. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2015, s. 65–72 i n. Podział ten należy uzupełnić o pedagogikę aksjologiczną oraz realistyczną (tomistyczną).

⁵⁸ Zasadniczo teorie wartości można podzielić na aksjologiczne i metafizyczne. Aksjologiczne ujęcie wartości polega na wyborze jakiś wartości ze względu na inne, zaakceptowane wcześniej wartości (aprioryzm). Problem ten scharakteryzował M. Gogacz: „uznanie czegoś za wartość, usprawiedliwione podmiotem decyzji, równa się właściwie mianowaniem czegoś na pozycję wartości, co powoduje, że wartości są czysto myślane, że stanowią idee, model, pomyślany i zadany cel, który zalecamy do wykonania osobom, rzeczom, teoriom. Decyzja podmiotu, jako racja przyjęcia jakiś wartości, słuszna i ostateczna w uzasadnianiu aksjologicznym, czyni to uzasadnienie czymś subiektywnym, nie dla wszystkich więc osób czymś słusznym i ostatecznym” tenże, *Uwagi do tematu wartości*, dz. cyt., s. 200–201.

⁵⁹ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, KUL, Lublin 1986, s. 42 i n.

z rzeczywistością. Kieruje wtedy substancje i relacje do idei, teorii, twierdzeń, do czegoś tylko myślnego, tylko możliwego, a nie do realnych bytów. Odsuwa od nich, uniemożliwia identyfikację ich natury i często tę naturę utożsamia z jej oceną⁶⁰. Myślenie wartościujące często stosuje się w aksjologii i w ten sposób utożsamia się ją z metafizyką. W ten sposób dochodzi się do ontologii, która jest jedynie teorią ocen. Dochodzi tu do oderwania zachodzących w bycie procesów od ich podmiotu – substancji⁶¹. W konsekwencji przypadłości, czyli elementy drugorzędne i niesamodzielne (kolor skóry, relacje społeczne, poglądy polityczne), bytowo są tożsame z samym bytem, co ma swoje konsekwencje na płaszczyźnie edukacji, gdyż może prowadzić do konfliktów, odrzucenia, a nawet eliminacji osoby, uprzedmiotowienia jej⁶².

Myślenie wartościujące jest osadzone na monizmie. Moniści przyjmują, że świat jest zbudowany albo z atomów (materializm), albo z odbitek idei (platonizm), czyli z elementów materialnych lub elementów myślnych (sam Platon w VII *Liście* przyznał, że idee są pojęciami). Utworzone z nich byty nie różnią się od siebie istotowo, lecz przypadłościowo, zatem byty w swojej istocie pochodzą od jednego tworzywa. Jak dodaje Gogacz: „nieskończony obszar relacji, traktowany absolutystycznie jako pierwotny i jedyny sposób bytowania, w którym zespoły relacji są jego częściami, wiąże się z myśleniem unifikującym, sytuującym w monizmie. Według monizmu, tworzywo bytów, w tym wypadku relacji, jest istotowo to samo. Znikają w konsekwencji istotowe różnice między bytami. Te różnice stają się tylko przypadłościowe. Ponieważ nie są one dość wyraźne, gdyż byty, np. człowiek, mają podobne przypadłości, wtedy albo zespoły przypadłości, a tym samym relacji, uważa się za naturę bytów i dość dowolnie identyfikuje się je z wartościami, właściwościami lub wybraną relacją (np. praca, materialność, poznawania, więź z Bogiem), albo twierdzi się, że tylko zespoły przypadłości są poznawalne, natomiast ich niepoznawalne istoty dość dowolnie oznacza się pomyślanymi kategoriami (np. Kant). Monizm jest wynikiem także utożsamienia przyczyny ze skutkiem⁶³. Na skutek tego człowiek jest sprowadzony w myśleniu identyfikującym do porządku myśli, konstrukcji, instytucji i w nich zamknięty⁶⁴. Czy zatem należy zanegować myślenie wartościujące? Wydaje się, że nie, ale pod warunkiem, że będzie ono uzupełniało myślenie identyfikujące. Niestety, tak jednak nie jest, ponieważ w obecnej kulturze (w tym w edukacji) dominuje

⁶⁰ Cyt. M. Gogacz, *Prawdziwy świat człowieka*, „Studia Philosophiae Christianae” 1983, nr 19(1), s. 43.

⁶¹ Por. tamże, s. 46.

⁶² Por. K. Gryźenia, *Etyczne implikacje (nie)osobowego traktowania człowieka*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 2, s. 71–96; tenże, *Zagrożenia podmiotowości człowieka*, „Logos i Ethos” 2011, nr 1(30), s. 215–234.

⁶³ Cyt. M. Gogacz, *Prawdziwy świat człowieka*, dz. cyt., s. 47. „Studia Philosophiae Christianae” 1983, nr 19(1), s. 47.

⁶⁴ Por. tamże, s. 44.

właśnie taki typ myślenia. Dualizm (tradycja pokartezjańska), który również jest obecny w tradycji idealizmu ostatecznie zostaje sprowadzony do monizmu⁶⁵.

Ad. 4. Niektóre nurty filozofii idealistycznej są uwikłane w myślenie utopijne. Jak pisze Mariusz Gizowski: „pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny przyjazny człowiekowi, a nie promować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię chorych i wydumanych ideologii, będących udziałem rządzących mniejszości”⁶⁶. Zjawisko to ma miejsce chyba od czasów pełnej recepcji *Państwa* Platona w renesansie, kiedy zaczęły powstawać utopie inspirowane tym dziełem. Początkowo miały one charakter dzieł literackich (Tomasz Morus, Tomasz Campanelli, Franciszek Bacon), następnie moralitetów społecznych (John Locke, Ks. Jean Meslier, Étienne-Gabriel Morelly, Gabriel Bounot de Mably), aż w XIX i XX wieku przybrały postać społecznych lub politycznych ideologii (Henri de Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen, Karol Marks, Fryderyk Engels, Herbert Wells, Eugeniusz Zamiatin, Aldous Huxley, Georg Orwell, nowa lewica)⁶⁷.

3.2. Metafizyka edukacji

Na gruncie metafizyki edukacji z kolei wysuwają się dwie filozoficzne aporie:

- 1) integralna uprawa osoby;
- 2) myślenie (właściwie poznanie) identyfikujące.

Ad. 1. Jako integralną definicję osoby możemy przyjąć doprecyzowaną przez Mieczysława Gogacza rozbudowaną definicję Boecjusza: „*persona est intellectualis substantiae individuum ens* – byt jednostkowy o intelektualnej istocie powiązanej przez swą realność z aktem istnienia”⁶⁸. Perspektywa osoby podkreśla rolę aktu istnienia. Ponadto możemy wskazać na definicję człowieka. Człowiek to realnie istniejący byt jednostkowy, duchowo-cielesny, podmiotujący relacje wyznaczone przez właściwości, które on posiada ze względu na swoje istnienie i ze względu na swoją istotę. Jest to zatem byt spotencjalizowany (możność), czyli byt, który nie jest „skończony”, ani doskonały. Celem wychowania jest

⁶⁵ Por. tenże, *Obrona intelektu*, ATK, Warszawa 1969, s. 61–64.

⁶⁶ Cyt. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015, s. 12. Por. S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2003, s. 5.

⁶⁷ Por. Ł. Stefaniak, *Utopizm*, dz. cyt.; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, z posłowiem B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁶⁸ Cyt. M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Pallotinum, Warszawa 1991, s. 26.

właśnie uprawa ludzkiej możliwości, aby osiągnął on doskonałość na każdym polu zgodnym z jego naturą. Jest to uprawa intelektu, formacja (sprawności, cnoty), a nie deformacja (wady). Człowiek z natury ma braki w wiedzy (koryguje je nauka), w działaniu (odpowiada za nie etyka), w wytwarzaniu (sztuka), w kontakcie z Bogiem (religia). Najważniejszymi działaniami, które odpowiadają za ten proces, jest intelekt i wola człowieka. Dlatego najczęściej są one atakowane i osłabiane, stając się narzędziami do dezintegracji i deformacji osoby. Słuszny wydaje się więc postulat obrony intelektu⁶⁹.

Ad. 2. Myślenie (właściwie poznanie) identyfikujące polega na rozpoznaniu, że byt jest i czym ten poznawany byt jest. Jest to zatem poznanie w bycie jego elementów strukturalnych (pryncypiów) i ich bytowej specyfiki, pozycji, którą mają w tym konkretnym jednostkowym bycie. Nie każde pryncypium może być aktem lub możliwością. Należy określić (zidentyfikować) jego bytową zawartość (*entia quo*). To samo dotyczy przypadłości i relacji podmiotowanych przez byt. Jak pisze Mieczysław Gogacz: „Jest to ujęcie – od ich strony z pozycji bytowania ich bytowania, a nie z pozycji zewnętrznego wobec nich celu lub zadania”⁷⁰. Właśnie na tym poziomie dokonuje się odczytanie i rozpoznanie, czy mamy do czynienia z idealizmem, czy realizmem. Jest to możliwe dzięki odczytaniu zawartości bytu, gdyż byt jest poznawalny, inteligibilny. W tradycji idealizmu racją i źródłem poznania jest intelekt, w tradycji realizmu zaś – realny jednostkowy byt (**subsystencja**). W konsekwencji kresem poznania w idealizmie jest myśl, idea, w realizmie zaś – intelekt. Myślenie identyfikujące jest myśleniem substancjami. Należy dodać, że „substancje nie są częściami bytującej całości”⁷¹, świat zaś nie jest jednym bytem (monizm), lecz sumą samodzielnych bytów jednostkowych, powiązanych ze sobą przypadłościami lub relacjami, działaniami

⁶⁹ Por. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, dz. cyt. „Należy jednak najpierw rozróżnić – pisze Gogacz – racjonalność i racjonalizm. Racjonalność to tyle, co zgodność z rozumem, także z rozumem lub przede wszystkim z rozumem, to uznanie jakiejś sensowności praw logicznych i praw istnienia, zgoda na różnicę między niebytem i bytem, to w ogóle myślenie, które unika sprzeczności, nie przyjmuje twierdzeń o jakichś rzeczach jednocześnie się wykluczających i jest to po prostu uznanie, że tylko wtedy jakieś twierdzenie można przyjąć, gdy wskaże się na rację, która to twierdzenie uzasadnia. Jest to także cecha działania umysłowego, scalającego czynności intelektu i woli, reakcje poznawczych władz zmysłowych i uczuć. Racjonalizm w najlepszym razie jest jakąś radykalną wersją racjonalności, ale przez to jednak pozbawiającą się spokojnego rozważenia sprawy i pozbawiającą się słuszności. Można dodać, że w takim ujęciu racjonalizm nie zawsze jest racjonalny. Racjonalność nie jest tym samym, co intelektualizm. Przez intelektualizm rozumie się uznanie swoistej przewagi i hegemonii intelektu wśród władz poznawczych. Intelektualizm widzi w intelekcie najwyższy przejaw działalności ludzkiej i najbardziej miarodajne źródło poznania, ale nie wyklucza takich źródeł poznania, jak zmysły, uczucia, wola pod warunkiem, że są kierowane przez intelekt, podlegają mu, wspomagają go i z nim współpracują nad poznaniem rzeczywistości”, tamże, s. 28–29.

⁷⁰ Cyt. M. Gogacz, *Prawdziwy świat człowieka*, dz. cyt., s. 44.

⁷¹ Tamże, s. 47.

i procesami. Jednak nie determinują one substancji. Wobec tego według Gogacza: „przestaje być sensowna metoda porównania”⁷². Ponadto myślenie substancjami (identyfikujące) zakłada pluralizm bytów, przekreślając monizm i dualizm.

4. Realistyczne określenie wychowania i kształcenia

Przez edukację (od *educō, -ere*) rozumiem działania celowo zmierzające do wszechstronnego ukształtowania możliwości (potencjalności) człowieka (*paideia, cultura, humanitas*). Na skutek tego człowiek powinien odkryć swoje człowieczeństwo, czyli zrozumieć, kim jest. Wychowanie (wychowywanie) to sztuka⁷³ o zasadach integralnej uprawy potencjalności człowieka, zmierzającej do odkrycia i kształtowania pełnego człowieczeństwa człowieka. Służy temu nawiązanie relacji człowieka z prawdą i dobrem, stanowiące mądrość, która przygotowuje go do odbioru i kształtowania kultury oraz podtrzymywania osobowych relacji. Jako takie, wychowanie zawiera moralny wymiar ochrony osoby, wynikający z prawa naturalnego. W konsekwencji:

- wychowanie intelektu to usprawnianie go w umiłowaniu prawdy, w trwaniu przy tym, co słuszne;
- wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał to woli jako dobro, ile raczej temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako wywołujące dobre skutki;
- wychowanie uczuć to wyćwiczenie ich w podleganiu intelektowi i woli⁷⁴;

Wykształcenie polega na integralnej uprawie władz człowieka (intelektu, woli, uczuć, wyobraźni, *vis cogitativa*), czego rezultatem jest zdobycie erudycji, wiedzy, umiejętności wytwarzania (*poiesis*), moralności i ewentualnie religijności. Doprecyzowując:

- wykształcenie jest umiejętnością rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre;
- wykształcenie intelektu to usprawnienie go w rozpoznawaniu pryncypiów, współstanowiących byt (chodzi tu o realizm, kontakt z rzeczywistością);
- wykształcenie woli jest nauczeniem jej wyboru dobra wskazanego jej przez intelekt;
- wykształcenie uczuć to nabycie przez nie wrażliwości na piękno;
- wykształcenie zmysłowych władz wewnętrznych polega na wyćwiczeniu ich w wierności i zgodności z właściwym im przedmiotem;

⁷² Tamże.

⁷³ Sztuka w sensie klasycznym to zasada poprawnego wytwarzania (*recta ratio factibilium*), cnota, która obok nauki, moralności i religii tworzy kulturę człowieka. Celem sztuki jest naśladowanie rozumnej i niezdegenerowanej natury oraz uzupełnianie jej braków.

⁷⁴ M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 172–173, wyd. 2, Szkoła Wyższa Przymerza Rodzin, Warszawa 2009, s. 172–173.

- wykształcenie *vis cogitativa* to poddanie jej sądów roztropności za pośrednictwem intelektu czynnego⁷⁵.

5. Podsumowanie

Nestor polskiej historii filozofii zauważył, że za naszych czasów rozpowszechnił się pogląd, że: „1) filozofia, a zwłaszcza metafizyka nie jest człowiekowi potrzeba. Nauki i technika zastępują ją z powodzeniem. A więc metafizyka jest czymś niepotrzebnym. 2) Usługi oddawane kiedyś przez metafizykę może w wyższym jeszcze stopniu świadczyć wiara: wiara religijna, ezoteryczna, społeczna [...]. Zatem «religia» w szerszym znaczeniu sprawia, że metafizyka staje się zbędna. Czy rzeczywiście – po wszystkich doświadczeniach epoki nowożytnej i współczesnej – refleksja metafizyczna jest dziś niemożliwa? Ażeby odpowiedzieć na to pytanie, konieczne jest ważne rozróżnienie. Istotnym rdzeniem każdej autentycznej filozofii jest filozofia bytu. Może ona być mniej lub bardziej rozwinięta i pełna, albo może być ukryta, przytłoczona, prawie martwa (w tym ostatnim przypadku trzeba będzie ją «wskrzesić»). Taka filozofia bytu, ten rdzeń metafizyczny jest całkowicie ponadczasowy: nie starzeje się i zawsze można odnaleźć go żywym. Centralne idee Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, św. Tomasza, św. Bonawentury, Kartezjusza, Leibniza czy Bergsona zachowują zawsze swą świeżość i swoją wielkość. Śmieszne by było twierdzenie, że są przestarzałe. Podobnie rzecz się ma w dziedzinie sztuki czy duchowości. Natomiast zastosowania metafizyki oraz różne próby wyjaśniania poszczególnych sektorów rzeczywistości zależą od uwarunkowań czasowo-przestrzennych, od praw przemijania i różnorodnych przeobrażeń w świecie. Tak rzeczy się mają na przykład w odniesieniu do filozofii przyrody, kultury czy społeczeństwa. Wszystkie te działy filozofii są z konieczności poddane przeobrażeniom i nieuniknionym zmianom. Ale to nie dotyczy metafizyki. Mając na uwadze to ważne rozróżnienie, trzeba na tej płaszczyźnie wystrzegać się niebezpiecznej pokusy ulegania modom intelektualnym. Pamiętajmy, że różne «tyranie» nawiedzają świat myśli. Nie ulegajmy im. Nabywajmy «sprawności łososia», który jak każda szlachetna ryba potrafi płynąć pod prąd. Bez odwagi intelektualnej i bez niezawisłości myśli powrót do metafizyki jest niemożliwy. U szukających tylko prawdy powinien zniknąć kult nowoczesności i strach przed tym, by nie zostać okrzyczanym za wstecznika⁷⁶. Sądzę, że stanowisko Stefana Swieżawskiego, dotyczące metafizyki i potrzeby jej rzetelnego i realistycznego uprawiania, przekłada się również na grunt edukacji.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Por. S. Swieżawski, *Prawda i tajemnica. Pisma filozoficzne*, Znak, Kraków 2007, s. 59–60.

Idąc za ujęciem Lubelskiej Szkoły Filozoficznej: „należy jednak zauważyć, że przenoszenie nazwy «metafizyka» poza obszar filozofii realistycznej, wyrosłej z metafizyki Arystotelesa i dopełnionej przez św. Tomasza, a dziś kontynuowanej w ramach metafizyki realistycznej, jest nadużyciem językowym, intelektualnym oraz poznawczym i prowadzi do nieporozumień, a przede wszystkim do deformacji samej filozofii i zatarcia jej istotnego sensu i celu uprawiania”⁷⁷. Deformacja filozofii bytu (metafizyki) oznacza deformację edukacji. Winniśmy dokładnie badać założenia (przedzałożenia) filozoficzne edukacji, ponieważ nie należą one wyłącznie do świata ludzkich idei, ale przekładają się na konkretne wychowanie i kształcenie przyszłych pokoleń. „A takie będą Rzeczpospolite jak młodzieży chowanie”! Powinna zatem towarzyszyć nam troska i zapobiegliwość, stawiająca na kulturę bycia, kulturę ducha, a nie na świat użycia (konsumpcji), autorytarnej narzuconej aksjologii i utopii, gdyż „kultura ceniąca tylko konsumpcję i przyjemność musi prowadzić do spadku efektywności gospodarki i zahamowania rozwoju nauki”⁷⁸.

W obliczu „śmierci metafizyki” wydaje się, że jesteśmy zobowiązani do obrony intelektu i odczytywanego przez niego (a nie „kreowanego”) realizmu i poznania samej rzeczywistości, co przekłada się na rozumienie edukacji jako na klasyczną paideę i *humanitas*.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii*, wyd. 4, Antyk, Kęty–Warszawa 2004.
- Andrzejuk A., *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa 1999.
- Andrzejuk A., *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, [w:] M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa 1997.
- Andrzejuk A., *Replika na recenzje*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2001, nr 37(1).
- Andrzejuk A., *Słownik terminów*, [w:] Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, t. 35, Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Oficyna Wydawnicza Navo, Warszawa–Londyn 1998.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Metafizyka*, oprac. M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk na podstawie tłum. T. Żeleznika, KUL, Lublin 1996, 1026 a 7–21.
- Corpus Hermeticus*, tłum. ang. W. Scott, Vol. 1, Shambala, Boston 1985.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005.
- Gilson E., *Historia filozofii w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, PAX, Warszawa 1966.

⁷⁷ Cyt. A. Maryniarczyk, [w:] P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, dz. cyt., s. 7.

⁷⁸ Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, dz. cyt., s. 278.

- Gizowski M., *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, ATK, Warszawa 1995.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Pallotinum, Warszawa 1991.
- Gogacz M., *Metody metafizyki*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1987, nr 23(2), s. 45–64.
- Gogacz M., *Obrona intelektu*, ATK, Warszawa 1969.
- Gogacz M., *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi do metafizyki*, ATK, Warszawa 1996.
- Gogacz M., *Prawdziwy świat człowieka*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1983, nr 19(1), s. 43–51.
- Gogacz M., *Uwagi na temat wartości*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1982, nr 17(1), s. 200–209.
- Gryźenia K., *Arystoteles i renesans. Filozofia bytu Piotra Fonseki*, KUL, Lublin 1995.
- Gryźenia K., *Etyczne implikacje (nie)osobowego traktowania człowieka*, „*Forum Pedagogiczne*” 2011, nr 2, s. 71–96.
- Gryźenia K., *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika filozoficzna*, t. 2: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Impuls, Kraków 2007, s. 223–232.
- Gryźenia K., *Zagrożenia podmiotowości człowieka*, „*Logos i Ethos*” 2011, nr 1(30), s. 215–234.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, z posłowiem B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hadot P., *Czym jest filozofia starożytna*, tłum. P. Domański, Aletheia, Warszawa 2000.
- Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2003.
- Jaroszyński P., *Meandry neoplatonizmu*, „*Człowiek w Kulturze*” 2000, nr 13, s. 102–107.
- Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?* [prezentacja książki]: <https://www.youtube.com/watch?v=XypxuJRFL84> [dostęp: 27.09.2018].
- Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011; wyd. angielskie: *Metaphysics or Ontology?*, Brill, Leiden–Boston 2018.
- Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2015.
- Kiereś H., *Postmodernizm*, „*Powszechna Encyklopedia Filozofii*”: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf> [dostęp: 7.09.2018].
- Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 2000.
- Krasnodębski M., *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, PWSZ, Głogów 2018.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, wyd. 2, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa 2009.
- Krasnodębski M., *Idealizm*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Suplement, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „*Rocznik Tomistyczny*” 2014, nr 3, s. 45–59.
- Krasnodębski M., *Tomizm*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 705–712.
- Krasnodębski Z., *Upadek idei postępu*, PIW, Warszawa 1991.
- Krapiec M.A., *Metafizyka*, KUL, Lublin 1986.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Replika, Zakrzewo 2016.
- Platon, *Fajdros*, tłum. L. Regner, Antyk, Kęty 2002.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 4, tłum. E.I. Zieliński, KUL, Lublin 1999.
- Starzyńska-Kościuszek E., *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2004.

- Stefaniak Ł., *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, KUL, Lublin 2011.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, KUL, Lublin 2001.
- Swieżawski S., *Prawda i tajemnica. Pisma filozoficzne*, Znak, Kraków 2007.
- Szymańska-Kuta D., *Z badań nad neoplatońską interpretacją rytu teurgicznego (De misteriis Jamblicha) – wokół zagadnienia działania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Studia Religiologica” 2009, nr 42(MCCCX).
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 2, PWN, Warszawa 1990.
- Wesoły M.A., *Wokół najnowszych studiów nad Metafizyką Arystotelesa*, [w:] *O metafizyce Arystotelesa (Zagadnienia współczesnej metafizyki*, t. 19), red. A. Maryniarczyk, N. Kunat, Z. Pańpuch, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2017, s. 441–461.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, KUL, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, KUL, Lublin 1999.

Abstract

Metaphysics or ontology of education?

In this article I discuss the philosophical history of idealism and ontology as well as of realism and metaphysics (direct inspiration for this text comes from a book by Piotr Jaroszyński: *Metaphysics or Ontology?* [Polish edition: Lublin 2011; English edition: Brill, 2018]). The dispute that takes place between these trends influences pedagogy and in many cases determines it. The text indicates the consequences resulting from the adoption of educational ontology or educational metaphysics. They also affect anthropology, ethics, axiology and the practice of upbringing and education.

Abstrakt

Metafizyka czy ontologia edukacji?

W artykule pt. *Metafizyka czy ontologia edukacji?* zostały omówione związane ze sobą filozoficzne dzieje idealizmu i ontologii oraz realizmu i metafizyki (bezpośrednią inspiracją do powstania tego tekstu była książka Piotra Jaroszyńskiego: *Metaphysics or Ontology?* [wyd. polskie: Lublin 2011; wydanie angielskie: Brill, 2018]). Spór, który rozgrywa się pomiędzy tymi nurtami przekłada się na pedagogikę, determinując ją. W tekście wskazano na konsekwencje wynikające z przyjęcia ontologii edukacji lub metafizyki edukacji. Obejmują one także antropologię, etykę, aksjologię oraz praktykę wychowania i kształcenia.

Keywords: metaphysics, ontology, realism, idealism, education, anthropology

Słowa kluczowe: metafizyka, ontologia, realizm, idealizm, edukacja, antropologia

Marcin Wasilewski

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

ORCID 0000-0002-3039-2020

O polskiej filozofii wychowania i terminologii pedagogicznej w dziełach Sebastiana Petrycego

1. Wprowadzenie

Całościowe omówienie filozofii wychowania Sebastiana Petrycego¹, wyrosłej z podglebia renesansowego arystotelizmu (wraz ze scharakteryzowaniem pełnej siatki polskich terminów pedagogicznych występujących w dziełach translatorско-filozoficznych pilźnianina), nie jest tutaj możliwe z wielu względów. Dlatego też stawiam sobie znacznie skromniejsze cele. Pragnę, po pierwsze, przywołać dzieła historiograficzne najznakomitszych XX-wiecznych znawców koncepcji pedagogicznych filozofa z Pilzna, i po drugie – ukazać elementy (polskiej z ducha i litery) filozofii wychowania oraz terminologii pedagogicznej Petrycego metodą egzemplaryczną.

2. Pionierzy nowoczesnych badań nad myślą pedagogiczną Petrycego

Uczonym, który zainicjował historyczne badania naukowe nad myślą pedagogiczną Petrycego, był doktor Jan Leniek, żyjący w latach 1857–1920 historyk

¹ Holistycznego odczytania osiągnięć Sebastiana Petrycego na gruncie filozofii wychowania dokonał w unikatowej z perspektywy historiografii edukacyjnej syntezie Sławomir Sztobryn, zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 50–52.

wychowania i nauczyciel. Opublikował – początkowo na łamach zasłużonego dla kultury polskiej czasopisma „Muzeum” – a następnie wydał własnym sumptem w Krakowie w 1907 r. jako pracę zwartą (odbitkę) studium pod tytułem *Poglądy pedagogiczne Sebastjana Petrycego*. Leniek intencjonalnie postanowił w swej pracy zwrócić uwagę polskich czytelników na dorobek filozoficzny niedocenianego i mało znanego filozofa z Pilzna. Był przekonany, że brak należytego zainteresowania poglądami Petrycego wynika z charakteru jego publikacji, to znaczy z rozproszenia jego poglądów w komentarzach do przekładów dzieł Arystotelesa pozostających w XVII-wiecznych starodrukach. Co więcej, Leniek sądził, że gdyby potraktować holistycznie (scalić) przydatki i przestrogi Petrycego dotyczące kwestii wychowania, to uwydatniłoby się wówczas doniosłe dzieło Petrycego poświęcone zagadnieniom pedagogicznym.

[...] na Petrycego nie zwracano dotychczas pod tym względem uwagi i nie wymieniano go nawet między pisarzami, traktującymi o szkolnictwie. A pochodzi to stąd, że Sebastjan Petrycy nie wydał osobnego dzieła, któreby tytułem swoim wyraźnie wskazywało na to, że zajmuje się sprawami pedagogicznymi. Pozostały jednak po nim tłumaczenia Arystotelesa *Ekonomiki* i *Polityki*, w których objaśniając tekst Arystotelesa i w tak zwanych *Przydatkach* porusza samodzielnie i obszernie sprawy wychowania młodzieży i gdyby te uwagi jego, rozrzucone w tych dziełach, zebrało się w jedną całość, powstałaby spora książka, którą można by zatytułować: „O wychowaniu młodzieży”².

W swoim tekście Leniek – na podstawie lektury starodruków – streścił i sparafrazował poglądy pedagogiczne Petrycego z przydatków do *Ekonomiki* i do VIII księgi *Polityki*. Krakowski badacz zwrócił także jako pierwszy uwagę na zbieżność poglądów pilzneńczyka na wychowanie fizyczne ze znacznie późniejszymi, głośnymi koncepcjami Johna Locke’a.

Przede wszystkim zaś zasługuje na uwagę jego [Petrycego – M.W.] wielka dbałość o wychowanie fizyczne młodzieży, bo pod tym względem wyprzedza on o dziewięćdziesiąt lat sławnego angielskiego filozofa Lockego uważanego powszechnie za twórcę wychowania fizycznego³.

Leniek zdawał sobie sprawę, że jego 30-stronicowe studium jest dalekie od wyczerpującego ujęcia zagadnienia i pragnął przede wszystkim przypomnieć polskim czytelnikom postać i dzieło zapomnianego filozofa.

[...] nie miałem zresztą zamiaru zajmować się w niniejszej rozprawie szczegółowym rozbiorem i krytyką poglądów pedagogicznych Petrycego, pragnąłem tylko

² J. Leniek, *Poglądy pedagogiczne Sebastjana Petrycego*, nakładem autora, Kraków 1907, s. 1.

³ Tamże, s. 29.

zapoznać z tymi poglądami i zwrócić większą uwagę na tego tak znakomitego, a tak mało znanego pisarza⁴.

O ile Leniek był prekursorem w dziedzinie badań nad myślą pedagogiczną Petrycego, o tyle jego wyzwanie podjął i wybitnie zrealizował ceniony historyk filozofii polskiej Wiktor Wąsik (1883–1963)⁵. Wąsik jako docent historii pedagogiki w Państwowym Instytucie Pedagogicznym, a następnie jako profesor zwyczajny historii pedagogiki w Wolnej Wszechnicy Polskiej miał do wykonania tego dzieła znakomite kompetencje. Jego fundamentalną pracą poświęconą Petrycemu, wydaną w trzech częściach, są woluminy zatytułowane *Sebastjan Petrycy z Pilzna i epoka*, opatrzone znamienym podtytułem: *Ze studiów nad dziejami filozofii w Polsce i recepcją Arystotelesa*. Zeszyt pierwszy liczący 240 stron ukazał się w roku 1923, zeszyt drugi z numeracją stron od 241 do 460 w roku 1929, a zeszyt trzeci obejmujący strony 461–686 wydany został w 1935 r.⁶

Należy podkreślić, że w dniu 5 sierpnia 1944 r., podczas powstania warszawskiego spłonęła doszczętnie domowa biblioteka Wąsika, niszcząc nie tylko książki naukowe i zgromadzone przez niego druki staropolskie, ale także wszelkie notatki i maszynopisy, w tym przygotowaną przez niego syntezę historiograficzną na temat dziejów filozofii polskiej. Ową *Historię filozofii polskiej*, wydaną w dwóch tomach w latach 1959–1966, zrekonstruował Wąsik z pamięci, wspomagając się jedynie swoimi przedwojennymi publikacjami zachowanymi w publicznych zbiorach bibliotecznych. Jest to dzieło niezwykle także z tego powodu, że Wąsik – jako jedyny spośród polskich historiografów filozofii – w swojej syntezie zamieścił (dla poszczególnych epok) rozdziały zatytułowane *Filozofia wychowania*, w których uwzględnił polskich autorów prac poświęconych intencjonalnie kwestiom edukacji⁷. Natomiast dorobek samego Petrycego i jego filozofię wychowania Wąsik trafnie zaklasyfikował i rzeczowo omówił w rozdziale poświęconym renesansowemu arystotelizmowi. Stwierdza tam, że:

[...] znaczenie Petrycego w dziejach myśli polskiej polega nie tyle na dokonanym przez niego przekładzie tekstu Arystotelesa na mowę ojczystą, i to w takich rozmiarach, jak nie uczynił tego nikt przed nim ani po nim, ile na tym, że zaopatrzył swój przekład w bardzo bogate komentarze. W tych różnych dodatkach Petrycy wyłożył swoje poglądy, szczególnie w zakresie filozofii praktycznej. Opracował też

⁴ Tamże, s. 30.

⁵ O wkładzie W. Wąsika w badania nad filozofią wychowania zob.: *Uniwersalizm i regionalizm pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, D. Stępkowski, (seria wydawnicza Pedagogika Filozoficzna, t. 7), Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, Łódź 2017, część III: Filozofia wychowania Wiktora Wąsika.

⁶ W. Wąsik, *Sebastjan Petrycy z Pilzna i epoka. Ze studiów nad dziejami filozofii w Polsce i recepcją Arystotelesa*, z. 1–3, b.w., Warszawa 1923–1935.

⁷ W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, t. 1: Scholastyka, Renesans, Oświecenie, t. 2: Romantyzm, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1959–1966, *passim*.

znakomicie filozofię państwa i dał ciekawy system wychowania, wykazując dużą oryginalność w tych dziedzinach⁸.

A dalej dodaje:

Jest jeszcze jedna ważna dziedzina myśli, w której Petrycy wzniosł się na bardzo wysoki poziom, tj. filozofia wychowania. Podobnie jak w teorii polityki punkt wyjścia stanowił system Arystotelesa, ale w rozwinięciu i zmodernizowaniu jego doktryny Petrycy wykazał dużą samodzielność, stwarzając nowy pogląd oryginalnie opracowany w wielu szczegółach⁹.

Filozofię wychowania Petrycego przedstawił Wąsik w swej *Historii filozofii polskiej* bardzo syntetycznie (na niecałych trzech stronicach¹⁰), zwracając uwagę na najważniejsze zagadnienia i konkluzje, co jest w pełni zrozumiałe w pracy tego rodzaju. Obdarzył przy tym Petrycego mianem „polskiego Locke’a”, choć zauważył, że słuszniej byłoby nazwać Locke’a „angielskim Petrycym”, dodając, że „[n]iestety, nasz teoretyk pisał po polsku i wskutek tego nie mógł oddziaływać na rozwój pedagogiki europejskiej”¹¹.

Jednak Wąsik pozostawił po sobie napisany w okresie powojennym obszerny maszynopis, będący w jego zamysle kolejną częścią wieńczącą przedwojenną monografię *Sebastian Petrycy z Pilzna i epoka*. To właśnie z tego maszynopisu staraniem Akademii Teologii Katolickiej wydano pośmiertnie, w 1968 r., pracę noszącą tytuł *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, która *de facto* stanowi tom czwarty przedwojennego dzieła¹². Księga ta, licząca 313 stron, wydana została za pomocą prymitywnej techniki drukarskiej w bardzo niskim jak na owe czasy nakładzie 400 egzemplarzy, i z pewnością zasługuje na wzniesienie, bo jest to opracowanie nadal fundamentalne w literaturze naukowej poświęconej filozofii wychowania Petrycego. W związku z konferencją rocznicową poświęconą stuleciu polskiej pedagogiki filozoficznej warto także odnotować, że w 2018 r. minęło 50 lat od ukazania się tego dzieła najwybitniejszego badacza filozofii wychowania naszego pilzneńczyka.

Oto jak sam Wiktor Wąsik scharakteryzował cele dzieła o systemie pedagogicznym Petrycego:

[...] będziemy starali się bliżej zanalizować i określić stosunek naszego filozofa do polskich autorów przy omawianiu poszczególnych elementów jego systemu. Mamy zamiar

⁸ Tamże, t. 1, s. 154.

⁹ Tamże, s. 160.

¹⁰ Tamże, s. 160–162.

¹¹ Tamże, s. 161.

¹² W. Wąsik, *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1968.

dokonać tego bardzo dokładnie. Nadto zbadamy szczegółowo jego relację nie tylko do najbliższych źródeł, z których czerpał, a więc komentatorów Arystotelesa i autorów renesansowych, jak Victorius, Septalius, Casus, Piccolomini, Camerarius i in., ale również do dwóch późniejszych teoretyków wychowania światowej sławy, Komeńskiego i Locke'a, którzy stanowią przełom w historii doktryn pedagogicznych na terenie światowym. Taki oto mamy program i takie oto stawiamy sobie zadania badawcze¹³.

Synteza Wąsika podzielona jest na 45 rozdziałów, w których rekonstruowane i omawiane są poszczególne zagadnienia podejmowane przez Petrycego, z przytoczeniem ilustrujących je licznych cytatów z prac pilzneńczyka. Dzieło to ma zatem układ problemowo-przedmiotowy, przedstawiający kolejno koncepcje wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego rozproszone w pracach Petrycego. Warto przytoczyć układ badanych przez Wąsika zagadnień w tekstach Petrycego, bo ukazują nam one rozległość obszaru zainteresowań filozofa z Pilzna w dziedzinie namysłu nad edukacją. Są to kolejno: *Wartość wychowania*; *Znaczenie wychowania dla państwa*; *Eugenetyka*; *Dziedziczność*; *Macierzyństwo*; *Dom i szkoła*; *Okresy wychowawcze*; *Kolejność w wychowaniu*; *Wychowanie fizyczne*; *Higiena*; *Dieta*; *Hartowanie*; *Ruch*; *Gry i zabawy*; *Ćwiczenia i sporty*; *Ćwiczenie ciała jako rekreacja*; *Ideologia gimnastyki*; *Wychowanie moralne*; *Ukracanie swawoli*; *Kształcenie charakteru*; *Przykład i towarzystwo*; *Karanie dzieci*; *Dworskość*; *Stanowość w wychowaniu*; *Wychowanie umysłowe*; *Nauczanie zabawiające*; *Nauka systematyczna*; *Wykształcenie*; *Krytyka i reforma programu* [nauczania – M.W.]; *Sprawa języków* [obcych – M.W.]; *Wychowanie estetyczne*; *Wyjazdy za granicę*; *Zwierciadło nauczyciela*; *Organizacja szkolnictwa*; *Edukacja dziewcząt*¹⁴.

Nie jest to, rzecz jasna, komplet zagadnień podniesionych przez Wąsika. Zgodnie z przytoczonym wyżej programem badawczym Wąsik rozpoczyna od omówienia polskich doktryn pedagogicznych w wiekach średnich i w epoce renesansu, następnie charakteryzuje system pedagogiczny Arystotelesa, oddzielne rozdziały poświęca także Locke'owi, Komeńskiemu, Sobieskiemu, Marycjuszowi oraz innym zagadnieniom komparatystycznym i rekapitulującym. Całość wieńczy 32-stronicowy apendyks noszący tytuł *Dodatek. Stosunek do najbliższych źródeł*, w którym Wąsik z akrybią wskazuje zidentyfikowane przez siebie miejsca w pisanych po łacinie renesansowych komentarzach do prac Arystotelesa, z jakich Petrycy korzystał, pisząc swe przydatki i nie powoływał się na owe źródła (wedle ówczesnej metodyki pisania rozpraw naukowych).

Warto przytoczyć, jak sędzę, ocenę ogólną pedagogiki Petrycego, dokonaną przez Wąsika:

[...] na ogół nie schodzi [Petrycy – M.W.] ze stanowiska Stagiryty, ale pewne zagadnienia inaczej formułuje, samodzielnie wyciąga pewne konsekwencje,

¹³ Tamże, s. 36.

¹⁴ Tamże, *passim*.

modernizuje np. w dziedzinie wychowania fizycznego (nowa wiedza lekarska) i moralnego (etyka chrześcijańska); ale i na terenie wykształcenia zupełnie samodzielnie traktuje niektóre elementy wychowania umysłowego (np. nauka języków), stosowując wszystko do potrzeb nowożytnych, a przede wszystkim krajowych. Tej nowelizacji zrębu pedagogiki Arystotelesa dokonał w pewnym stopniu przy pomocy obcych autorów, ale właśnie w sprawach wychowawczych wykazał może największą oryginalność i najmniejszą od nich zależność, dużo własnej inicjatywy i pomysłowości¹⁵.

Wąsik przysłużył się także polskiej kulturze filozoficznej, opracowując i przygotowując do druku dwutomowe *Pisma wybrane* Petrycego, które ukazały się w 1956 r. nakładem Państwowego Wydawnictwa Naukowego w serii *Biblioteka Klasyków Filozofii* (podseria *Pisarze Polscy*)¹⁶. Wąsik zaopatrzył to wydanie w filologiczno-edytorskie *Przedmowy literackiego wydawcy* do poszczególnych dzieł Petrycego oraz *Słowniczek staropolski* objaśniający terminy niezrozumiałe już w dzisiejszej polszczyźnie. Tom pierwszy poprzedzony został natomiast kuriozalnym z dzisiejszego punktu widzenia studium Konstantego Grzybowskiego o Petrycym, napisanym w duchu sowieckiej odmiany marksizmu, ale był to zapewne właściwy dla owych czasów warunek niezbędny do ukazania się tego dzieła¹⁷.

Tom drugi owego wydania, w którym zawarte zostały wybrane przez Wąsika przydatki do *Ekonomiki* i *Polityki*, jest dla badań nad filozofią wychowania Petrycego niezwykle wartościowy, bo Wąsik celowo pomieścił w nim obszernie wyjątki poświęcone właśnie „sprawom wychowawczym” oraz „teorii pedagogiki” i „systemowi wychowania z punktu widzenia społeczeństwa i państwa”, które to zaliczał do najbardziej oryginalnych i interesujących w dziełach Petrycego¹⁸.

3. Filozofia wychowania Petrycego w jego „małym traktacie pedagogicznym”

Przyjrzyjmy się teraz filozofii wychowania Petrycego i stosowanej przez niego terminologii pedagogicznej na przykładzie wybranego fragmentu jego tekstu.

¹⁵ Tamże, s. 37.

¹⁶ Sebastian Petrycy z Pilzna, *Pisma wybrane*, oprac. W. Wąsik, t. 1: *Przydatki do Etyki Arystotelesowej*, t. 2: *Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej*, PWN, Warszawa 1956.

¹⁷ *Notabene* dopiero w 2011 r. staraniem wydawnictwa Hachette ukazał się przekład Petrycego *Etyki* i *Polityki* Arystotelesa w serii „Biblioteka Filozofów”, zob. Arystoteles, *Etyka nikoma-chejska*, tłum. Sebastian Petrycy z Pilzna, oprac. H. Sułek, Hachette, Warszawa 2011; Arystoteles, *Polityka*, tłum. Sebastian Petrycy z Pilzna, oprac. H. Sułek, t. 1–2, Hachette, Warszawa 2011.

¹⁸ Sebastian Petrycy z Pilzna, *Pisma wybrane...*, dz. cyt., t. 2, s. 6, 119.

Nie będzie to jednak *exemplum* przypadkowe. Idzie tu mianowicie o fragment komentarzy do pseudo-Arystotelesowskiej *Ekonomiki*, której to partii przydatków nadał Petrycy tytuł *O rządzie ojcowskim*. Wąsik uznał, że właśnie „tę grupę «przydatków» możemy uważać za zupełne kompendium pedagogiczne, choć wykonane w małej skali”, systematycznie zorganizowane i stanowiące autonomiczną całość¹⁹.

Będę korzystał z tekstu ze wspomnianej wyżej edycji Wąsika (*Pisma wybrane*), czyli z drugiego poszerzonego i uzupełnionego wydania przekładu *Ekonomiki* z naszego rocznicowego roku 1618 (wydanie pierwsze ukazało się w 1602 r.). Pełny tytuł owego drugiego wydania brzmiał:

Ekonomiki Arystotelesowej, to jest rządu domowego z dokładem księgi dwoje, w których się może nauczyć każdy gospodarz, jako się obchodzić z żoną, z dziećmi, z czeladzią, z majątnością. Na końcu ksiąg jest przydatek, w którym się szerzej i łącniej dokłada, co do tejsze materii należy. Po wtóre wydanie, poprawione i w wielu rzeczach potrzebnych przyczynione na pożytek i zaostrenie umysłu z pracy Doktora Sebastiana Petrycego, medyka²⁰.

Petrycy przełożył to dzieło z bardzo nowoczesnej wówczas translacji łacińskiej renesansowego arystotelika Leonarda Bruniego. Natomiast materiał do swych komentarzy do *Ekonomiki* filozof z Pilzna czerpał – jak ustalił Wąsik – z kompendium mediolańskiego humanisty Ludovica Septaliusa noszącego tytuł *De ratione familiae*. Ukazało się ono drukiem wprawdzie dopiero w 1602 r., ale wcześniej krążyło w licznych odpisach²¹.

Z przyjętej tu przeze mnie perspektywy pedagogicznej komentarze Petrycego do *Ekonomiki* są interesujące z kilku powodów. Pierwszą osobliwością jest rzecz jasna to, że nie jest to – według dzisiejszych ustaleń filologicznych – oryginalne dzieło Arystotelesa, lecz pseudoepigraf wyrosły z antycznej tradycji perypatetyckiej. Jednak w czasach Petrycego uważane i cenione było jako dzieło Stagiryty, a ponadto traktowane (podobnie jak inne teksty autorów antycznych) jako aktualne źródło wartościowej wiedzy, a nie jedynie przedmiot studiów filologiczno-historycznych, jak to jest w czasach nam współczesnych. Po drugie, Petrycy swe komentarze i dodatki do *Ekonomiki* zamieścił na końcu przekładu (odmienne niż w przypadku *Etyki* i *Polityki*). Dzięki temu stanowią one spójną całość, także w odniesieniu do zagadnień filozofii wychowania. Interesująca mnie grupa przydatków *O rządzie ojcowskim* znajduje się w oryginalnym wydaniu z 1618 r. na stronach od 93 do 103. Po trzecie, co chyba najbardziej osobliwe, w samym tekście pseudo-Arystotelesa zagadnienia pedagogiczne podejmowane są incydentalnie, zatem przydatki Petrycego wyrażają jego własne stanowisko wspomagane

¹⁹ Tamże, s. 35.

²⁰ Tamże, s. 4.

²¹ Tamże, s. 4–5.

komentarzem Septaliusa, którego – jak już było powiedziane – nie przywołuje *explicitie*. I wreszcie po czwarte, *passus* zatytułowany *O rządzie ojcowskim* nie ma struktury „dialektycznej”, czyli argumentacji *pro* i *contra*, charakterystycznej dla innych komentarzy Petrycego.

Przejdę teraz do próby omówienia tej grupy przydatków, przy czym uwzględnię także porządkujące tekst noty na marginesach, tzw. argumenty, w objaśnieniach etymologicznych będą kierował się ustaleniami Andrzeja Bańkowskiego²².

Tytuł tego fragmentu – *O rządzie ojcowskim* – odnosi się do sprawowania władzy przez ojca (głowę rodziny) nad swoim potomstwem męskim i żeńskim, i obejmuje okres od niemowlęstwa do osiągnięcia dorosłości. Zalecenia kierowane są w głównej mierze – co zrozumiałe w ówczesnych realiach – do ojców ze stanu szlacheckiego, ale po części odnoszą się także do matek, i mają również ekskursy poświęcone edukacji synów mieszczan. Całość tych rozważań i wskazówek ma przemyślany układ, a składa się z ośmiu przydatków:

1. *Jako chować dzieci w dzieciństwie ich.*
2. *Jako chować podroste dzieci.*
3. *Jako w młodości syny chować.*
4. *O dozorcy albo nauczycielu synów.*
5. *Jaki ma być dozorca dziecinny.*
6. *Powinność dozorce albo nauczyciela w ćwiczeniu.*
7. *W jakich naukach młódź ma się bawić.*
8. *Jako rządzić mają rodzice córki swe.*

Opieka nad dziećmi i ich wychowanie do 7. roku życia

Petrycy przyjmuje podział życia człowieka (wywodzący się jeszcze z czasów antycznych) na okresy siedmioletnie. Pierwszy przydatek poświęcony jest wychowaniu małych dzieci do siódmego roku życia. Ponieważ dzieci w tym okresie nie posługują się jeszcze rozumem („nie mają jeszcze baczenia”), wskazówki poświęcone są wychowaniu fizycznemu („staranie [o] dzieci z strony ciała”). Petrycy odwołuje się do ówczesnej wiedzy medycznej i zaleca karmienie małych dzieci pokarmami płynnymi i półpłynnymi, lekkostrawnymi. Niemowlęta winny być karmione mlekiem matki, a nie wynajętej mamki, gdy jednak jest to niemożliwe, wówczas mamka powinna mieć organizm i temperament zbliżony do karmionego dziecka („by była jednakiej z dziecięciem kompleksyj”). Petrycy odradza podawanie małym dzieciom wina, zaleca natomiast przyzwyczajanie ich – dla zdrowia – do umiarkowanie niskiej temperatury („zimno mierne”), aby miały mocną naturę („twarde przyrodzenie”). Dzieciom potrzebny jest ruch, początkowo noszenie i kołysanie, później zabawy („igrzyska”) w celu wyrobienia sprawności fizycznej. Zaleca śpiewanie dzieciom piosenek w celu wzbudzenia

²² A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

ich radości, a odradza straszenie, wywoływanie u dzieci lęku i dopuszczanie do ich nadmiernego płaczu²³.

Wychowanie i kształcenie dzieci od 7. do 14. roku życia

Drugi przydatek dotyczy wychowywania i kształcenia dzieci w wieku od 7 do 14 lat („podrosłe dzieci”). Początki używania przez dzieci rozumu („baczenia”) przejawiają się w okazywaniu przez nie zawstydzenia („prędko płoną i wstydają”), dlatego też w tym okresie wychowanie obejmuje już także wychowanie moralne („nie tylko ma być staranie z strony ciała, ale też z strony dusze, aby dobrze rozeznawały złe od dobrego”). Petrycy omawia zalecany pokarm stały dla dzieci w tym wieku (pokarmy półpłynne uważa za szkodliwe), nadal odradza wino, a zaleca piwo. W wychowaniu moralnym omawia kształtowanie woli i umysłu („na dwie rzeczy mamy się oglądać: na swawolę ich i na ćwiczenie rozumu”). Dzieci zachowują się hedonistycznie niczym zwierzęta („żyją jako bydłota”), dlatego należy wychowywać je tak, aby ich wola była zgodna z wolą ojca lub opiekuna („aby nie czyniło, co chce, ale co mu każą”). Wolę dziecka należy kształtować w sposób właściwy („przystojny”) do ich wieku, poprzez kontrolowanie zabaw i wymierzanie kar fizycznych w przypadku wybuchów gniewu i złości („gdy mu co raz omierzisz prętem, więcej tego nie naprze”). W wychowaniu umysłu („rozumu ćwiczenie”) zalecana jest w tym okresie nauka liter, pisania, gramatyki, dialektyki i retoryki. Nauka powinna być przyjemnością, a nie przykrym obowiązkiem („nie z uprzykrzeniem się, ale z igrzyskiem”). Najważniejsze jednak i kluczowe w tym okresie życia dziecka dla całego jego dalszego rozwoju jest wychowanie moralne („piecza o dobrych obyczajach”)²⁴.

Wychowanie i kształcenie młodzieży płci męskiej

Trzeci przydatek poświęcony jest wychowaniu młodzieży płci męskiej, między 14. a 22. rokiem życia. Jest to okres, w którym młodzi ludzie osiągają dojrzałość fizyczną („wzrostu swego dosięgają synowie”), czyli po którym ich ciała już nie rosną wzwyż. Ten „wiek młodzieński” wymaga pokarmów stałych i intensywnego wychowania fizycznego: uprawiania myślistwa, szermierki i jazdy konnej, znoszenia trudów, w szczególności związanych z elementami szkolenia wojskowego. Jest to okres gwałtownych zmian psychiki młodego człowieka („bujności z żądze ludzkiej powstają”), a wychowanie polegać ma na ukrócaniu młodzieńczego nieposłuszeństwa, woli dominacji i megalomanii. Młodzież męską i żeńską wychowywać należy poprzez perswazję („namowami”), a także nie należy sprawiać wrażenia, że są oni już w pełni równi rodzicom (nie zwracać się do dzieci *per pan*, co było wówczas przyjętym zwyczajem w rodzinach szlacheckich). Podstawą wychowania jest zapewnienie przebywania w gronie odpowiednich

²³ Sebastian Petrycy z Pilzna, *Pisma wybrane...*, dz. cyt., t. 2, s. 27–29.

²⁴ Tamże, s. 30–32.

rówieśników, co dotyczy także towarzyszących młodemu szlachcicowi służących („jako towarzystwo dobrych pomaga ku dobremu, tak złych ludzi towarzystwo młodego prędko psuje”). Temperament młodych ludzi („wrodzona kompleksja”) sprawia, że kierują się oni emocjami („mysłem i żądzą”), co pogłębiane jeszcze przez brak doświadczenia kształtuje taki styl życia, który może doprowadzić do ich bankructwa finansowego w wieku dojrzałym. Szczególną uwagę należy zwrócić na rodzące się w tym wieku namiętności erotyczne („bujność ciała: podwikną się zapalają”), które obok nieumiarkowania w jedzeniu i piciu alkoholu prowadzą do utraty człowieczeństwa („nieporządných rozkoszy, jadła, picia, i Wenery, dla których młodzi ludzie stają się bydłety, dlatego iż żadnej rzeczy inszej nie pilnują, jeno obżarstwa i wszetecznictwa, jako koń abo wół, którzy rozumu nie mają”). Zalecana jest przez Petrycego wstrzeźliwość, a więc umiar w korzystaniu z przyjemności. Natomiast wykształcenie umysłowe w okresie młodzieńczym powinno obejmować: fizykę, matematykę, etykę i politykę, ale z wyraźnym celem moralnym ich poznawania („aby umiał w tych naukach żądzą smyslową pod posłuszeństwo podbijać”)²⁵.

Problematyka pedeutologiczna

Kolejne trzy przydatki poświęca Petrycy niezwykle istotnemu w ówczesnych realiach społecznych i kulturowych zagadnieniu nauczycieli i wychowawców („dozorców”) domowych (*inspector, praeceptor*). Ponieważ „dzieci jeszcze się nie mogą rządzić rozumem swym, przystojna i potrzebna rzecz jest, aby cudzego rozumu używały, jako dozorcę i nauczyciela swego”. Ojcowie rodzin powinni w zatrudnianiu nauczycieli i wychowawców zwracać większą uwagę i ostrożność, niż przy zatrudnianiu służby do opieki nad zwierzętami (furmanów, pasterzy, zarządców), bowiem „gdziebyśmy dzieci puścili na swawolą, to by jeno czyniło, co by ciało było lubego, za czym by się stało w dorosłym wieku nieunoszone, dzikie i srozsze niżli bestia”. Petrycy wskazuje także na demoralizację pozbawionych wychowania szlacheckich sierot²⁶.

Dobór nauczycieli i wychowawców potrzebny jest dla młodzieży od 14. roku życia, z młodszymi poradzą sobie rodzice. Nie należy także oszczędzać na tych kosztach i sprawować nad nauczycielami domowymi większą kontrolę, niż nad służbą opiekującą się majątkiem. Opiekun młodzieńca powinien być starszym od niego, starannie wychowanym mężczyzną („poważnych obyczajów”), mającym przewagę zarówno fizyczną, jak i umysłową nad młodym człowiekiem. Najistotniejsze jest dawanie przez niego młodzieży dobrego przykładu własnym zachowaniem: „Gdzie ujrzy syn nie zgadzające się uczynki z napominaniem nauczyciela swego, póki ojca czuje na się groźnego, póty go z bojaźni słucha; lecz gdy zrzuci z siebie jarzmo i posłuszeństwo ojcowskie, przeciwko obłudnemu

²⁵ Tamże, s. 32–37.

²⁶ Tamże, s. 37–45.

dozorcy powstaje i wszystko ono jego napominanie, one nauki za fałsz będzie rozumiał, przeciwko napominaniu będzie wszystko czynił, tak z sobą dyskutując: Gdzieżby to prawda była, co mówi nauczyciel, sam by się tego trzymał”. Nauczyciel-wychowawca powinien być człowiekiem poważnym, lecz nie surowym, bo „umysł szlachetnego dziecięcia miłością i łaską rychlej bywa do dobrego zniewolony niżli gwałtem i biciem”. Poprzez „roztropność” opiekuna rozumie Petrycy jego dobrą pamięć przejawiającą się w zdolności rozpoznania błędów podopiecznego i przewidywania jego zachowania, dobierania właściwych metod wychowawczych, a nade wszystko poprawne rozeznanie w wiedzy etycznej („aby synowi sobie poruczonemu złego nie cukrował miasto dobrego”) i inteligencja („prędko dowcip”). Podstawowym zadaniem („powinnością”) wychowawcy domowego jest edukacja moralna („ćwiczenie dzieci w dobrych obyczajach”). Opiekun powinien zwracać szczególną uwagę na to, co dziecko ogląda i czego słucha, chroniąc je przed złymi wpływami otoczenia („jako są niektóre rzeczy, których lepiej nie wiedzieć, tak też znajduje się ich wiele, których daleko lepiej nie słuchać, gdyż od słuchania do czynienia bliski jest stopień”). Ostatnią – lecz nie najmniej ważną – z powinności nauczyciela domowego, jaką Petrycy wskazuje, jest wychowanie do prawdomówności i wyrabianie u młodych ludzi awersji do kłamstwa i fałszu. Kształtowanie pozostałych zalet moralnych pozostawia filozof z Pilzna rozsądkowi profesjonalnego wychowawcy („puszcza na baczenie i rozrywkę jego”)²⁷.

Studia wyższe i peregrynacje edukacyjne młodzieży płci męskiej

Przedmiotem przedostatniego przydatku jest wychowanie intelektualne, czyli określenie, jakimi przedmiotami powinna zajmować się i w jakich powinna być kształcona młodzież („w jakich naukach młódź ma się bawić”). O ile wychowanie religijne powinno być takie samo dla dzieci z rodzin szlacheckich i mieszczańskich, o tyle inaczej jest z kształceniem w przedmiotach wiedzy. W owej wspólnej dla obydwu stanów edukacji religijnej Petrycy odwołuje się *implicito* do Arystotelesowskiej koncepcji kształtowania zalet moralnych: „jako inszych cnót nabywamy zwyczajem, tak też nabożeństwa [pobożności – M.W.]. Przez zwyczaj, z młodych lat wzięty, gruntuje się nabożeństwo i w sam nałóg obraca”. Przez „nałóg” rozumieć tu trzeba, jak sądzę, Arystotelesowską trwałą dyspozycję (*hexis*). W „naukach świeckich” dostrzega Petrycy potrzebę zróżnicowania przedmiotów kształcenia odnośnie do dzieci szlacheckich i mieszczańskich. Młodzi szlachcice powinni się uczyć spraw przydatnych im w życiu publicznym („co do rządu rzeczpospolitej należy”), a zatem wymowy, poetyki, historii, filozofii moralnej i jurysprudencji. Petrycy dodaje także dowcipnie, że inne „głębsze nauki” (przez które rozumie zapewne zagadnienia filozoficzne nienależące do filozofii praktycznej) są także warte studiowania, jednak „przystoi te nauki

²⁷ Tamże, s. 37–45.

głębokie szlachcicom przebieżec, niżli w nich leżec”. Jeśli chodzi o naukę języków obcych, to pilźnieńczyk zaleca przede wszystkim dobrą znajomość łaciny, ale także greki, włoskiego i hiszpańskiego. Za bardzo niekorzystne („wielkie omieszkanie”) i za marnowanie pieniędzy rodziców uznaje Petrycy wysyłanie młodzieży szlacheckiej na kształcenie do Niemiec. Język niemiecki uznaje za niepotrzebny szlachcie. Poselstwa w sprawach politycznych („legacje”) do Niemiec korzystnie jest prowadzić Polakom w języku łacińskim, a nie niemieckim, bo „Niemcy u nas nigdy polskim językiem legacji nie odpowiadają, jeno łacińskim, a czemu byśmy też nie mieli toż czynić”. Poza tym, jak zauważa Petrycy, zamieszkiwanie młodych szlachciców w Niemczech na czas kształcenia jest niekorzystne, bo „nasze obyczaje z ich obyczajami są bardzo przeciwne: nie zgodzą się, jeno w pijaństwie”. Petrycy znów podkreśla niestrudzenie wagę przyswajania sobie właściwych obyczajów przez młodych ludzi: „czego nowa skorupa nawre raz, tym na starość śmierdzi”²⁸.

Jeśli chodzi o synów mieszczan, to Petrycy zalecał uczenie się języka niemieckiego w celach handlowych („gdyż w tym Niemcy mają przed nami przodek”) i niemieckich obyczajów dla sprawowania władzy w miastach. Mieszczanie powinni uczyć się przedmiotów pożyteczniejszych: filozofii (aby móc studiować w przyszłości teologię lub medycynę), teologii (jeśli ktoś chce przejść do stanu duchownego), medycyny lub jurysprudenckji, aby znaleźć inne dobre źródło utrzymania. Przestrzegał też Petrycy, aby w zagranicznych peregrynacjach akademickich unikać kontaktów z przedstawicielami narodu francuskiego, „z którego tak bywają skażeni, że dobrzy mistrzowie w medycynie nie mogą łącznie naprawić”. O ile szermierka i jazda konna („kawalkatura”) są właściwe dla szlachty, o tyle dzieci mieszczańskie mogą grać w piłkę i uczyć się gry na lutni²⁹.

Edukacja dziewcząt

Ostatni przydatek dotyczy wychowywania dziewcząt. Zdaniem Petrycego córki wymagają większej uwagi w wychowaniu niż synowie, bo „większą sromotę [wstyd – M.W.] rodzicom i przyjaciołom upadkiem swoim swowolnym zwykły czynić”. Kieruje zatem wiele przestróg do rodziców. Należy unikać pozwalania dziewczętom na opuszczanie domu i pokoju, bo spaceru („przechadzki”) narażają je na kontakty z mężczyznami i utratę pierwotnego poczucia wstydu w rozmowach z przedstawicielami płci męskiej. Wyjście dziewczyny poza dom powinno odbywać się pod opieką starszej zamężnej kobiety. Nie należy także pozwalać na odwiedziny młodych mężczyzn, osobiście lub za pośrednictwem („poselstwem”) innych osób, w tym na prowadzenie korespondencji z mężczyznami. Spotkanie dwojga młodych ludzi niesie bowiem za sobą nieuchronne niebezpieczeństwa: „Wiek bowiem młody z obu stron, wspólne wejrzenie, ucieszne

²⁸ Tamże, s. 45–48.

²⁹ Tamże, s. 48–49.

rozmowy, częste żarty prędką podniętą do miłości dają, zwłaszcza białejglowie, która tak się do młodzieńca ma, jako żelazo do magneta [magnesu – M.W.]”. Troską rodzica jest to, aby dziewczyna pozostała dziewicą („dziewką”) do ślubu. W tym celu – oprócz kontroli środowiska rówieśniczego – potrzeba, aby córki nie zamieszkiwały wspólnie z młodymi mężatkami („niewiastami”), lecz ze skromnymi kobietami stanu wolnego, lub znacznie od siebie starszymi zamężnymi kobietami: „Bo młode niewiasty [mężatki – M.W.] czasem niewstydliwie mówią, szkaradnie się sprawują i nieprzystojnie żartują jako te, które, już wstyd z czoła starszy, zakusiły niewstydlivej miłości”. Metodą wychowawczą zalecaną przez Petrycego wobec młodych dziewcząt jest znalezienie im permanentnego zajęcia („próżnowania nie dopuszczać”) właściwego dla ich płci: przędzenia, szycia, wyszywania, haftowania. Ostatnim zaleceniem wobec dziewcząt i młodych niezamężnych kobiet jest zachowanie milczenia w obecności mężczyzn, „[a]bowiem panienka wielomówna nazbyt się brata i pospolituje z nieznajomym”, co może być błędnie odebrane przez obcych jako swoboda obyczajów, i prowadzić do utraty przez kandydatkę do zamążpójścia dobrego imienia. Ukształtowanie powściągliwości w mówieniu jest w przypadku kobiet jednak bardzo trudne, bowiem „niewiasty wszystkie pospolicie są wielomówne, chybaby były ćwiczeniem porządnym powściągnię”³⁰.

4. Terminologia pedagogiczna Petrycego w „małym traktacie pedagogicznym” (rekapitulacja)

Jak wynika z przytoczonych cytatów, Petrycy nie wprowadza nowej terminologii pedagogicznej, lecz korzysta ze zrozumiałego słownictwa funkcjonującego w języku staropolskim. Do najbardziej ogólnych terminów należy czasownik „chować” (i forma dokonana „wychowanie”), mający rozległe pole semantyczne: oznacza utrzymywanie kogoś na własny koszt, a co za tym idzie – także żywienie (karmienie) i sprawowanie opieki, ale również wychowanie moralne i kształcenie małych dzieci. Te znaczenia uformowały się w polszczyźnie między XIV a XVI wiekiem. Bardzo charakterystyczne jest dla Petrycego używanie terminu „ćwiczenie” (słowa odnotowywanego w literaturze staropolskiej z drugiej połowy wieku XV) w znaczeniu nauczania i kształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym („ćwiczenie w naukach głębokich”, „ćwiczenie rozumu”), choć odnosi się to słowo u niego także do formowania obyczajów. Filozof z Pilzna nie używał, rzecz jasna, terminu „kształcenie”, bowiem ten pojawił się w polszczyźnie (zaadaptowany z języka niemieckiego) w drugiej połowie XVIII wieku, a w znaczeniu pedagogicznym (wraz ze słowem „wykształcenie”) dopiero w wieku XIX.

³⁰ Tamże, s. 49–52.

To samo dotyczy słowa „edukacja”, które w polskim języku literackim pojawia się u nas dopiero w XVIII wieku. Petrycy stosuje całą grupę terminów odnoszących się do nauczycieli i wychowawców. Poza łacińskimi *instructor* i *praeceptor*, używa określeń, takich jak: „dozorca” (z drugiej połowy XVI wieku) i „nauczyciel” (XV wiek). Stosuje również termin „nauka” (XIV wiek) oznaczający treść jakiejś uznanej dziedziny wiedzy mogącej być przedmiotem kształcenia³¹.

5. Zakończenie: wiekopomne przesłanie pedagogiczne Petrycego z „wielkiego traktatu pedagogicznego”

Warto podkreślić, że o ile przydatki pod tytułem *O rządzie ojcowskim* są „małym traktatem” pedagogicznym Petrycego poświęconym edukacji domowej, o tyle jego „wielki traktat” dotyczący edukacji publicznej stanowią komentarze do *Polityki Arystotelesowej*, w szczególności do księgi VIII, którą Stagiryta poświęcił właśnie kwestiom państwowym. Choć przekracza to zakreślone ramy moich obecnych rozważań, przytoczę na koniec fragment napisanej przez Petrycego dedykacji do przekładu owej księgi VIII, kierowanej do kasztelana Mikołaja Olesznickiego (Oleśnickiego), bo są to słowa będące wyrazem arystotelesowskiego programu edukacyjnego naszego filozofa z Pilzna, sformułowanego w trosce o losy Rzeczypospolitej Polaków:

Karność młodzi, Wielmożny a Miłościwy Panie, tak domowa, jako pospolita, czyni rzeczpospolitą dobrą. Jakie bowiem z młodu damy ćwiczenie synom, tacy będą mieszczany i koronnymi syny. Złe wyćwiczeni – złą, dobrze wychowani dobrą rzeczpospolitą stanowią. A może uczynić, jakim kto chce, syna swego. Bo iż obyczaj ludzkie na zwyczaju zależą, zwyczaj jaki kto chce, może wprowadzić, umysł bowiem każdego młodego jest jako goła tablica, na której nic nie napisano, ale co kto chce może napisać. Jeśli młodego umysł złym przykładem, złą nauką z przodku będzie zaprawiony, trudno co już raz się zapisało zetrzeć, chyba z wielką pracą, jeśli też obyczajami dobrymi umysł z młodu zaprawisz, takim będzie zawsze trwał. Dla czego uczeni ludzie radzą, aby i ćwiczenie dzieci było, i z przodku co najlepszych rzeczy uczono. Domowe ćwiczenie barzo jest pożyteczne, bo dzieci oddaje urzędowi posłuszne, ludziom miłe. Kto nieposłuszny jest rodzicom, trudno ma być urzędowi posłuszny, kto nie słucha ojca, tym mniej inszych będzie. [...]. Domowe tedy ćwiczenie dziątek ściele drogę do pospolitego ćwiczenia. Jednak pospolite ćwiczenie grontem jest rzeczpospolitej, przez którego stać nie może. Abowiem jaką chcemy mieć rzeczpospolitą, tak mamy uczyć tych, którzy będą potym mieszczany i koronnymi syny. [...] Przeko Arystoteles, wystawiwszy formę rzeczpospolitej, jaka się pospolicie

³¹ W kwestii etymologii i historii przytaczanych terminów pedagogicznych zob. A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik...*, dz. cyt., *passim*.

na świecie najduje, przystojnie w tych księgach uczy, jako młódź do takiej rzeczpospolitej wychować, jako umysł, jako ciało ćwiczyć. Czego, acześmy w *Ekonomice* dotknęli, jednak Arystoteles w tym miejscu chce, aby nie tylko rodzice, ale i urząd miał staranie o wychowaniu dzieci³².

Ten apel i przesłanie Petrycego władze Rzeczpospolitej podjęły dopiero po ponad 150 latach, w dziele Komisji Edukacji Narodowej, gdy na naprawę i ratowanie ojczyzny było już za późno. Niech to i dla nas *hic et nunc* będzie przestrogą.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. Sebastian Petrycy z Pilzna, oprac. H. Sułek, Hachette, Warszawa 2011.
- Arystoteles, *Polityka*, tłum. Sebastian Petrycy z Pilzna, oprac. H. Sułek, t. 1–2, Hachette, Warszawa 2011.
- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Leniek J., *Poglądy pedagogiczne Sebastjana Petrycego*, nakładem autora, Kraków 1907.
- Sebastian Petrycy z Pilzna, *Pisma wybrane*, oprac. W. Wąsik, t. 1: *Przydatki do Etyki Arystotelesowej*, t. 2: *Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Sztobryn S., *Historia wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Uniwersalizm i regionalizm pedagogiki filozoficznej* (seria wydawnicza Pedagogika Filozoficzna, t. 7), red. S. Sztobryn, D. Stępkowski, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, Łódź 2017, część III: Filozofia wychowania Wiktora Wąsika.
- Wąsik W., *Historia filozofii polskiej*, t. 1: *Scholastyka, Renesans, Oświecenie*, t. 2: *Romantyzm*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1959–1966.
- Wąsik W., *Sebastjan Petrycy z Pilzna i epoka. Ze studiów nad dziejami filozofii w Polsce i recepcją Arystotelesa*, z. 1–3, b.w., Warszawa 1923–1935.
- Wąsik W., *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1968.

Abstract

On the Polish philosophy of education and the pedagogical terminology in the works of Sebastian Petrycy

The article presents elements of the philosophy of education in the philosophical works by Sebastian Petrycy of Pilzno (1554–1626). The most important and pioneering pedagogical historiography of the last century has been reviewed (Jan Leniek, Wiktor Wąsik),

³² Arystoteles, *Polityka...*, dz. cyt., t. 2, s. 249–251.

and then the pedagogical interpretation of Petrycy's "small pedagogical treatise." The role of the philosopher from Pilzno in the shaping of Polish pedagogical terminology has also been mentioned.

Abstrakt**O polskiej filozofii wychowania i terminologii pedagogicznej w dziełach Sebastiana Petrycego**

Przedmiotem artykułu jest ukazanie elementów filozofii wychowania w dziełach filozoficznych Sebastiana Petrycego z Pilzna (1554–1626). Dokonano przeglądu najważniejszej i pionierskiej historiografii pedagogicznej ostatniego stulecia (Jan Leniek, Wiktor Wąsik), a następnie interpretacji pedagogicznej „małego traktatu pedagogicznego” Petrycego. Wskazano także na rolę filozofa z Pilzna w kształtowaniu polskiej terminologii pedagogicznej.

Keywords: Sebastian Petrycy, Polish philosophy of education, Polish pedagogical terminology

Słowa kluczowe: Sebastian Petrycy, polska filozofia wychowania, polska terminologia pedagogiczna

Maria Kul'taieva

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID 0000-0002-0603-0986

Intercultural discourse in the philosophy of education: Theoretical reflection between generality and singularities

Introduction

The long tradition of the philosophy of education in West Europe gives its neighboring countries with a communistic past a cause for rethinking their cultural and educational history in terms of its intercultural and transcultural connections. One of the ways to do this is to ask about possibilities created by the communicative turn of contemporary philosophical and pedagogical thinking in their common intercultural discourse. The self-reflection of representative pluralities upon the subject field of philosophy of education can be combined through their reciprocal reflections aiming to contribute to the solution of the well-known meta-theoretical problem of educational philosophy: education beyond the struggles for recognition or fighting for the leading position of their authorities in the world of the educational and scientific community. Such widening of the concept of "intercultural discourse" to include the world dimension allows us to bring into the light of philosophical reflection some blind spots of cultural and subcultural phenomena in education. Moreover, crossing from industrialism to post-industrialism and vice versa makes it possible to construct hybrid contexts for educational practices. The selection of empirical material illustrating the self-understanding of educational philosophy in industrial and post-industrial conditions was done in accordance with this methodological assumption. In some respects it was necessary to regard in more detail the self-interpretation of American educational philosophy in the half-forgotten 1970s and 1980s, during which some models were elaborated by combining different epistemic cultures both without and within the interdisciplinary approach. The post-industrial

changes in educational practices can be better explained by going back to those constructions of American educational philosophy.

Also, it must be mentioned that the philosophical reflections on education considered within the conditions of globalization propose a variety of their conceptualizations in the form of intercultural syntheses and hybrids, combining different cultures and ideologies. This makes it difficult to offer general guidelines for educational practice for all cases and in all cultural contexts. However, the processes of European and world-wide educational integration activities require both – an ideal of education corresponding to the contra-factuality of the knowledge society, and a model, or at least a mechanism, turning the desirable purpose into reality under national conditions. The intercultural discourse in the philosophy of education generally moves in different directions, with the following main special aspects: ontological, epistemological, practical and axiological ones. Furthermore, the intercultural discourse as communication has its own logic and structure, which might be regarded also as a decisive factor for evaluating normative and descriptive educational theories with a local and global reach. The references to universalism also need more convincing arguments, as was the case in past centuries. The turn toward post-secularity observable today is an indicator of this requirement.

The intercultural discourse in philosophy of education cannot be identified with intercultural education and its theoretical and practical problems, although all these problems have many common points with the ones we are reflecting on. The main issue of this discourse can be defined as a problem with commensurability within the plurality of epistemic cultures of educational philosophy and its self-representations. For East European countries this problem has a high degree of actuality because their educational integration in the global space and their disintegration from the post-Soviet space have shaped a problem circle related not only to the new standards in education based on the US model, but also the cultural dimension of the curriculum and the validity of the national tradition under conditions of globalization. Furthermore, on the agenda there is also the task of the re-education of teachers with a radical communist worldview. German and Austrian educational philosophers are also disconcerted by the “transatlantic export” and its educational forms replacing European ones (Konrad Paul Liessmann, Julian Nida-Rümelin, Mark Roche, etc.).¹

The analysis presented below is founded on the assumption that all these aspects are not strictly separated from each other and can be regarded as complex communication. This can be explained by using the methodological construct of the “ideal communicative community” which would make the intercultural

¹ M. Kultaieva, *The Education and its Deformations in the Contemporary Culture: A Contribution to the Actuality Th.W. Adorno's Theory of Half-Education*, “Philosophy of Education” 2017, no. 1(20), pp. 153–195.

discourse on education free of authorities' domination and political interests.² The problem which is regarded in this paper is connected with a split into two logics in the orientation in the philosophy of education dealing with a multi-cultural reality: one of generality and one of singularities.

Some tendencies in the intercultural philosophy of education: Discovery of singularities and temptation of generality

The problem, which can be articulated in Kantian spirit as “How might the intercultural philosophy of education be possible?,” requires regarding both the possibilities of philosophy to reflect intercultural educational phenomena and its ability to select intercultural phenomena for their theoretical reflection on the field of education. The intercultural educational discourse offers different ways of realizing this requirement, which also might be reflected on.³ However, the same philosophical reflection of intercultural objects, when it is widened to include education, is less complicated because of the interpenetrating of philosophical and pedagogical reasons. The concept of “singularity” in plural is used here to mean a divergence of the development possibilities with relations complementary to each other. The validity of educational philosophy in the contexts of the later modernity cannot be defined in the form of ultimate universal normativity because post-industrial societies have a tendency to produce singularities, especially in cultural and educational fields. The logic of the singularities replaces the logic of generality in the philosophical conceptualizations of education and actualizes the intercultural discourse within philosophy of education and on its borders. Andreas Reckwitz describes the tendency of “doing generality” as a “static and dynamic regularity with the codes better/worse,” which was typical of classical modernity but has only limited validity in late modernity.⁴ This distinction has methodological relevance for the analysis of new realities in education because the cultural conditions of educational

² This methodological position of Jürgen Habermas is explained precisely by Axel Honneth: “In his case the form of critical theory follows the idea of an interaction free of domination in that its principles of constructions coincide with a mode of self-reflection that is immanently situated and committed solely to the non-violent force of arguments.” A. Honneth, *The Fragmental World of the Social: Essays in Social and Political Philosophy*, ed. C.W. Wright, State University of New York Press, New York 1995, p. 106.

³ W. Sweet, *The Project of Intercultural Philosophy*, [in:] *What is Intercultural Philosophy?*, ed. W. Sweet, Cardinal Station, Washington 2014, pp. 1–19.

⁴ A. Reckwitz, *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin 2017, p. 39. All translations are my own.

practices and institutional landscapes of early modernity are not acceptable in post-industrial societies with their extensive network of formal, non-formal and informal education with different learning cultures. This circumstance of the co-existence of different cultural matrixes in philosophy and in the reality of education must also be taken into consideration. The national versions of the philosophy of education reveal different relations between generality and singularity. This is no less important for constructive intercultural discourse because of its subliminal influence on national culture.

The ideology of industrialism continues to play its role as a principle of organization of mass education to a lesser degree in post-industrial societies, but parallel to that a new type of school emerges in the educational space of late modernity. Reckwitz describes it as “the ambitious school”:

The ambitious schools [*die ambitionierten Schulen*] present themselves as “cultures of potential development” of single pupils and their gifts: the singularizing of school organization might be in the ideal case in accordance with the singularizing of the educational process approximately as project learning or mentoring [...] The ambitious schools at least ought to bring together two goals: the pedagogical goal of the potential development of single pupils and the realization of the institutional determination of the school as a distributive station of life and career chances.⁵

This splitting of school organization and different school cultures requires the raising of new issues in contemporary intercultural discourse on the philosophy of education. However, a similar trend in this discourse has already been observed in the 1960s. The debates upon mass culture and its educational consequences, which were initiated by representatives of the Frankfurt School, can be regarded as a contribution to intercultural discourse upon the philosophy of education. Theodor W. Adorno’s theory of half-education is an attempt to bring back the old concept of a cultivated person, whose education was founded on Humboldt’s ideal of the human being.⁶ A similar tendency in new, post-industrial conditions has been discussed in a publication devoted to the relationship between different educational cultures. This can be illustrated both by educational reality and by its philosophical reflections. Representatives of the different kinds of epistemic and epistemological cultures are working within the same problem circle, not only with the purpose of being the best in this field – they are also looking for the truth in its different appearances.

⁵ Ibid., pp. 334–335.

⁶ See M. Kulitaieva, *The Education...*, op. cit., pp. 156–168.

Transfer of pedagogical ideas from pre-modernity into late modernity

Pre-modernity means in this context pre-bourgeois forms of power and culture. Late modernity includes some patterns of pre-modernity and gives them legitimacy even in the form of re-feudalization.⁷ The transfer of pedagogical ideas from pre-modernity into late modernity and their adaptation to the post-industrial realities can be regarded as a relatively new direction in the stream of the intercultural discourse upon contemporary education and its systems, although the transcultural moments were always preserved in the conceptual constructions of the pluralized philosophy of education. The actualization of its historical dimension brings as a consequence the opening of some new horizons for pedagogical research, but that is also connected with risks of establishing the former orders and practices, which are inadequate for contemporary cultural designs. As an example here can serve the tendency of transforming national systems of higher education, taking into account the global migration of students with their learning cultures and pedagogical traditions, including life plans, with the general logic of rational choice and with individual ambitions of self-realization. Rudolf Stichweh sees in this tendency a new form of the medieval university coming back with its educational practices, which seem to be more adequate for contemporary globalized societies. But this revival entails the risk of destroying national systems of education. Stichweh defines this tendency as “paradoxically” caused by the hybridizing of the “cosmopolitan and nation-state university”:

The consequence of this cosmopolitan orientation of the university is a steady conflict with national laws, distribution of opportunities, imperatives of national security considering national interests. Therefore I insist on the concept of “paradox” because the paradoxical condition might be used in currently available interpretations as a definition of a perpetual oscillating movement between reciprocally exclusive poles.⁸

On the level of schools this transfer is not as evident as it is in the case of universities, but communication between different school cultures is also complicated through the existence of zones closed to understanding. The everyday organization cultures of mass schools and of the “ambitious” ones belong to parallel worlds. Also, the learning cultures here are not less different and need translation not only in linguistic, but also in philosophical and practical senses. Inclusive education propagated globally seldom takes place within the options of the singularized

⁷ See *ibid.*, pp. 163–165.

⁸ R. Stichweh, *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2000, p. 151.

school because the familial origin plays a decisive role in the selection of their scholars. The pre-modern tendency of latent converging of educational and life-world spaces is also noticeable. The project of the “new school,” which was started in Ukraine and some other European countries and was inspired by the Finnish model, can be regarded as an illustration of this paradox. An attempt to provide new standards for mass education is often connected with identifying “quality education” with studies abroad, which carries risks of experiencing a cultural shock at different stages, which reduces chances of successful learning and a career in the world of work. The modernization strategies of mass school education around the world are formally grounded on transcultural meanings of education with their anthropological assumptions. Reckwitz remarks that the transcultural part of the educational discourse dissolves on the level of educational reality in the arguments of economic rationality:

The social logic of generality, which is manifested in demands of education standards, is addressed to families of people with low qualifications. It is important to maintain the minimal standard in this respect. At the same time also the school logic of distinctiveness [*schulische Logik des Besonderen*] is widening noticeably with its appeals to families of a new middle class. Because not only job conditions are polarized in the society of singularities, but also life forms and residential districts.⁹

The heritage of the Enlightenment is carefully preserved in the European philosophical tradition with all its diversity and paradoxes. The philosophy of education in its normative representation nearly always includes something of this treasure as a pattern of theoretical constructions or a basis for comparison of national traditions of education. From this point of view the intercultural discourse within the philosophy of education is connected with a revision of its possibilities to make the communicative links for cultural distinction with mutual respect. The disciplinary identification of the philosophy of education is also connected with its ability of self-description. William Sweet provides an explication for the paradox of the intercultural philosophy of education:

Yet even if the notion of “intercultural” is clarified, there remains the question of how intercultural philosophy is philosophy. Is it to be a field or subject area of philosophy or is it more of an attitude, method or approach – or plurality of approaches – to doing philosophy? Does it provide a positive direction or agenda, or does it focus more on avoiding certain problems in (traditional) philosophy? In other words, do we know what intercultural philosophy even looks like? For many, then, whatever intercultural philosophy is, they presuppose that it must be distinct from philosophy in general.¹⁰

⁹ A. Reckwitz, *Die Gesellschaft der Singularitäten...*, op. cit., p. 333.

¹⁰ W. Sweet, *The Project...*, op. cit., p. 2.

This discourse can also be regarded as a contribution to the discussion about the perspectives of the philosophy of education involved in the processes of globalization and modernization. All this makes it difficult to give a definite answer on the central inquiry of the educational intercultural discourse: what perspectives can be opened for the philosophy of education in the hypothetical world society (in reference to the German concept of “Weltgesellschaft,” which can also be used in the plural form) and in the contexts of different national cultures? Migrants’ crises in Europe and the problem of integration of the refugees move this discussion usually into the field of political and social philosophy, where the autonomy of education was often excluded from theoretical reflection. The growing intensity of contacts with foreigners and others compels the intercultural discourse to revise the starting position and research perspectives. Some of this has been implied by Sweet:

Though there has been contact or, at least, a mutual awareness among cultures – particularly those of Europe, Asia, and Africa – for millennia, this contact has increased significantly since the early modern period. With this contact have come encounters with a wide range of practices, cultures, religions, and, particularly, of wisdom or philosophical traditions. The extent of differences among them is often, but not always, obvious, and there have been varying responses to these encounters: sometimes incomprehension, sometimes rejection and denigration, but sometimes active engagement.¹¹

Before turning to the intercultural philosophy of education it is worth analyzing the main methodological problems of contemporary philosophy with its attempts to reflect the reality of the multicultural world and to give an orientation to pedagogical practice.

Epistemic cultures and their reflections in the philosophy of education

The epistemic aspect and its epistemological reflection are not so often raised by educational philosophers and pedagogues. In spite of that, all the problems with integrations of contemporary education systems depend on the cultural contexts of changes in the curriculum and its philosophy, including also styles of philosophical thinking about education. The distinction in producing educational knowledge, its selection and transmission can be decisive for further transformations of educational systems. Before turning to reflection on epistemic cultures in philosophy of education, some methodological remarks connected

¹¹ Ibid., p. 1.

with its epistemic subject as a formal paradigmatic consensus made by Hans Jörg Sandkühler should be mentioned because they can be useful for the further explication of intercultural reflections upon these categories in different representations of the philosophy of education:

Cultures of knowledge present themselves as relations between cultural and scientific traditions. The plurality of epistemic cultures is intercultural and it is intra-cultural more complexly as it is fixed in the “western” concept of epistemic pluralism. Epistemic subjects are acting in conditions of difference so between cultures as well as within cultures in open networks and crossing spaces too.¹²

The problem of communication in the different scientific communities is how to reach an understanding through the transmission of knowledge, experience and skill, which is especially important for pedagogy scholars. In any case, the understanding of a foreigner provides also the competence to speak critically about one’s own culture. From the methodological point of view what is particularly useful is the assumption of Wolfgang Welsch about transversal reason, which might be a transcultural foundation of intercultural philosophy and pedagogy in spite of different ways and styles of philosophizing on educational problems.¹³ European philosophy was developed as a plurality of theories and methodological approaches which have a great influence on the European way of life and corresponding educational practices. The Platonic tradition in philosophy of education can be regarded as a transcultural foundation and a mutual communicative space for the Western and Eastern European discourses¹⁴ because the Aristotelian one is not embedded into national cultures in countries in which Orthodoxy was integrated into their cultural basis. This circumstance has to be taken into account in the strategies of intercultural education.

This diversity clarifies and explains national distinctions in pedagogical theories and practices and shows the condition for the possibilities opening for intercultural dialogues with the agents and addressees of educational services. Therefore, for the pedagogical elaborating of new post-industrial claims it is no

¹² H.J. Sandkühler, *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009, p. 69.

¹³ For more on this issue see W. Welsch, *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

¹⁴ With reference to Peter Sloterdijk, pedagogy in this tradition must be defined as “the integral revolutionary science” and “pure conversion art” or “revolutionary orthopedic.” See P. Sloterdijk, *Du muß dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009, p. 124. European history of education is described by him as “anthropological techniques” transforming the whole world into “the training planet” (see *ibid.*, pp. 563, 37). From this point of view intercultural communication on education must be founded on the principles of the so-called alternative language, which is stated in the laconic formula of dialogue: “repetition plus translation plus generalization” (see *ibid.*, p. 33).

less important to pay more attention to the different epistemic cultures both in philosophy and in pedagogy. Sometimes the theoretical dialogue between national cultural and educational traditions can be interrupted through arrogance of its participants because everybody accepts advantages only on his own side, with a blind spot for heuristic ideas on the opposite one. The endeavor to make the American tradition the dominating one and accordingly to stop the intercultural discourses inside philosophy of education has both subjective and objective reasons. Especially after the Second World War and the more or less successful anti-totalitarian re-educational practices in West Germany, the American philosophy of education began to position itself as the most efficient one for solving educational and political problems on the basis of John Dewey's pragmatism. It can be illustrated by the following statement of Edward J. Power from the early 1980s:

No general philosophy speaks more directly to education than pragmatism and in some respects pragmatism is primarily a philosophy of education or, at least, philosophy's best testing ground.¹⁵

In spite of this attitude, the American philosophy of education shows growing interest in British analytical philosophy and the continental European philosophy of education, especially in its anthropological and existential directions as necessary alternatives in education. However, the American philosophy of education was historically developed always in the intercultural direction, which might be regarded as a consequence of pluralism as a principle of American ideology, national way of life and common living standards in this country. In accordance with this social reality, the educational space cannot be structured only based on the model of the melting pot, but also on the exact opposite, namely on the recognition of cultural plurality. Gerald L. Gutek sums up: the logic of singularity as a consequence of autonomous plurality makes schools and other educational institutions the "place of value tensions."¹⁶ Thus, the general philosophy of education for this type of society is rather a transcultural construct integrated into the matter of American ideology. It must also be added that it has always been important for the American styling of the philosophy of education to show some alternative options both for pedagogues and students. It is significant that already in the early 1970s Gutek predicts the later development of the philosophy of education as a hybrid of different epistemic cultures, including their historical dimension, the validity of which is not lost even in the post-industrial singularities:

¹⁵ E.J. Power, *Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies*, Prentice-Hall, New Jersey 1982, p. 136.

¹⁶ G.L. Gutek, *Philosophical Alternatives in Education*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus 1974, p. 3.

Idealism, Realism and Thomism are three of the philosophies of education that have had a long history in the Western civilization. They are still vital philosophies that guide educational process and give substance to various forms of curricular design. Closely related to these rather traditional philosophies are the educational theories of Perennialism, which emphasizes man's rational character and Essentialism, which stresses basic education. In contrast to the more traditional philosophies, John Dewey's Pragmatic Experimentalism emphasizes the process of education as a transaction between man and his environment. [...] Contemporary education has witnessed the rise of two new approaches: Existentialism and Philosophical Analysis.¹⁷

Therefore, the fusion of different epistemic cultures in American philosophy of education was not only possible, but also desirable on the level of educational practice. In contrast to the European tradition, all these recommendations were delegated from the theoretical to the practical pedagogues with the competence of combining different epistemic cultures and pedagogical ideas verified also within other cultures:

Philosophical enquiring may aid the educator in examining his immediate decisions and problems. In turn, the philosophy of education may draw heavily from the experiences, practices and observations of the educator. For example, educational goals, practices and ends can be extrapolated from such systems of philosophy as Idealism, Realism and Thomism. The converge is also true. Philosophical enquiring may aid the educator in examining his immediate decisions and problems. In turn, the philosophy of education may draw heavily from the experiences, practices and observations of the educator.¹⁸

This consideration is cited not with the aim of offering an apology for the obsolete types of ontology, but with the aim of showing that within new epistemic cultures their hidden heuristic potential can be used according to emerging contexts of post-secularity. It can be illustrated using the principle of subsidiarity, one of the cornerstones of the European Union, which was borrowed from the social philosophy of Thomism. In the countries where the tradition of Thomism was absent, this concept is practically absent in curricular options of political education, which makes European integration there more complicated.

Continuing to regard the epistemic cultures of American tradition with its intercultural relationship, it is important to show the role of American pragmatism as a synthesizer of different pedagogical knowledge representations. The link between democracy and education, which is emphasized by Dewey, makes the philosophy of education open to intercultural dialogue in spite of the real or imagined incompatibility of epistemic cultures or local styles of philosophizing on the field of policy. Power notes that:

¹⁷ Ibid., pp. 8–9.

¹⁸ Ibid., p. 9.

Any fully developed philosophy of education should be capable of moving, although not always effortlessly, from principle to policy, to practice [...].¹⁹

Therefore, such self-understanding of pragmatism as a “fully developed philosophy of education” makes impossible its falsification – in Karl Popper’s sense – which is connected with the danger of its conversion into an ideology which tries to play the leading role in intercultural communications, presenting itself as a methodological authority. However, it would be wrong to state that the epistemic culture of pragmatism has no transversal abilities. In the theoretical constructions of critical pedagogy or critical thinking it is easy to see similarities with emancipatory ideas of the Marxist epistemic culture, a renaissance of which has been observed in recent years. The Marxist pedagogical utopia, which is often taken as an argumentative basis in the intercultural discourses upon education, has the feature of inconsequence, which is often used following the logic of singularities but with a claim of general recognition. Honneth draws attention to some of those incoherencies in the Marxist matrix of the learning possibilities of working:

However, in place of an argumentative model that seeks to explain the possibility of social emancipation directly on the basis of educational potential of work, there has emerged the less ambitious model of the working class becoming technically qualified and disciplined through industrial factory work. In the economic theory of his late writing, Marx obviously no longer wants to entrust to social labor the practical-moral learning potential that he must presumed it to have if he wants to explain the emancipator ambitions of the proletariat on the basis of the action-experience of work. Instead he now wants to attribute to the social labor only the learning potential entailed in a process of technical education [...].²⁰

This comment is very important for understanding the building of hybrids with Marxist transformations and British analytical philosophy of education, especially in the discourse of multicultural education. The connection between intercultural education – excluding the empathy theories and struggles of cultural recognition minimized through pedagogical technologies of integrative intercultural learning – and ideologies was often described in Marxist terminology, especially in the cases of the struggle for recognition. Thus, Robert Jeffcoat, a liberal educational thinker, would call himself “with pleasure a radical Marxist” because he had a “particular view” on injustice.²¹ This attitude is coming back into the consideration schemata of the educational aspect of the newly started refugee

¹⁹ E.J. Power, *Philosophy of Education...*, op. cit., p. 20.

²⁰ A. Honneth, *The Fragmental World...*, op. cit., p. 25.

²¹ R. Jeffcoat, *Ideologies and Multicultural Education*, [in:] *Education and Cultural Pluralism*, ed. M. Craft, The Falmer Press, London 1984, p. 161.

crisis in Europe. The philosophical reflection on it survives the ideas and educational constructions well-known from Canadian debates upon multiculturalism (Charles Taylor, Anthony Smith, etc.). However, this tendency occurs not only in the problem fields of political and social philosophy but also involves the educational aspect of multiculturalism. All these tendencies, which unveil the variety of existing modes of educational philosophy, make evident its subjective and cultural versatility. This polyphonic way of theorizing about education and its culturally determined practices brings some difficulties in the transmission of the explorations made in this problem field to intercultural discourse, which is embedded into national cultures, which can provoke their irritations. Otfried Höffe proposes a methodological strategy for reducing these difficulties:

For the intercultural legitimization it is important to answer if the intercultural interests would exist in general. If those fundamental interests, which all the people in all cultures and all epochs share, would be discovered somewhere, they may be defined only as relative transcendental interests. They can be realized only reciprocally through relative transcendental change.²²

Both the consensus and arguing in intercultural communication can provide an unexpected impulse for continuing this communication with the aim of combining the transcultural and intercultural content of the philosophy of education. This theoretical assumption allows us to construct a transcultural philosophy of education grounded on the recognition of children and human rights, which provide all the pragmatic, existential and social orientations for educational practices. The intercultural philosophy of education can be also regarded as a depository of the philosophical conceptualizations of educational problems, which can be actualized by searching for the transcultural ground needed for the philosophy of education in the globalized world.

Imagined pedagogical realities in the intercultural discourse of educational philosophy

Implications of educational philosophy within intercultural discourse have been making it more sensible for psychological problems which are later translated into pedagogical decisions with the aim of blocking mobbing in all its forms, such as disrespect and denigration. The strategies of self-realization of foreigners within the horizons of the native and some other culture are divergent and

²² O. Höffe, *Koexistenz im Zeitalter der Globalisierung*, "Information Philosophie" 2009, no. 5, pp. 12 ff.

grounded on different experiences and moral values.²³ The patch-work biographies of most people in the post-industrial societies are not coherent with their plans in options of the “normal biography.” These problems and a lot of others derive from a change of the cultural constellations, which often provokes a conflict of interpretations of pedagogical programs and projects. This is also one of the causes of differences in the understanding of the goals of self-realization and its places. It can be illustrated using the model of long-life learning or learning for adults. This group is not homogenous, also in the cultural aspect, and needs individual pedagogical support and singularized courses. The dreams of a better life abroad, and accordingly better education possibilities, are often connected with the production of imagined pedagogical realities,²⁴ the borders of which are marked with symbolic reifications of education in the form of diplomas, certificates, etc. The imagined pedagogical reality can be extended to mega-space. Sloterdijk connects this tendency with a new ontological position of teachers in the global world:

Everybody who is ready to teach becomes a member of the powerful organization of the contemporary world: teachers without boards. Its action can in the future make possible the convergence of the world-time and the school-time.²⁵

The myth of the locally established system of education, which is recognizable globally, is connected with the logic of generality. This paradox often occurs in the intercultural discourse in the philosophy of education. As a stereotype of pedagogical thinking it can provoke some problems with patriotic education, especially in the case of a pedagogical definition of the concept of the motherland as an imagined pedagogical reality. However, it also makes it possible to propose some new operating codes of the concept of the motherland in contemporary philosophy and sociology of education. The proposition, addressed to teachers and pupils, to use this concept in plurality can be understood not only as a model of the soul relationship, but also as a rational, acceptable possibility to create a wishful motherland and to take responsibility for one’s own creation. It opens some new perspectives for the national and patriotic education in the globalized world, which is also thinking in plurality as “world societies.” Advocating for “pedagogy in the horizon of a world-society,” Alfred K. Tremel proposes to define its imagined space as a “place of careful relations with traditions”:

²³ See F. Dietrich, *Ethik der Migranten. Zur Einführung*, [in:] *Ethik der Migranten*, ed. F. Dietrich, Suhrkamp, Berlin 2017, pp. 10–20.

²⁴ For more about pedagogical realities see A. Schäfer, *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Belz Verlag, Mannheim–Basel 2005, pp. 128–149.

²⁵ P. Sloterdijk, *Du mußt dein Leben ändern...*, op. cit., p. 551.

The careful relation with traditions – traditions here means the places of coming back – assumes that it has a disburdening function, because a person can compensate the load of his local experience abroad through the effects of a return. In family education and at school may be made such careful places with educational aims. [...] Such pedagogical staged places of “motherland” are constructions; therefore the concept of the motherland can be used for observers also in plurality.²⁶

No doubt this proposal belongs to the cosmopolitan-oriented pedagogics and is very risky because of possible damage to one’s own cultural and national identity, which is especially dangerous for children. As a positive element of this concept for intercultural education it can be asserted that it makes possible soft integrations of migrants into a new social and cultural environment at all stages of the cultural shock. This model shows that a small motherland could be constructed in school spaces as a plurality of special relaxation zones for children with different social origin and elaborated sub-cultural linguistic codes. No less important is the problem of the different school cultures, which intensifies the social stratification among students.

Conclusion

The discussions about the complex project of intercultural philosophy of education are only starting. The transcultural aspect of it may be regarded as a necessary condition for minimizing the risks and pathologies of hybrids between national and epistemic cultures within education in the contexts of the knowledge society. Moving in this direction makes the problem field of educational philosophy more open, not only horizontally but also in the historical dimension, which contributes to producing singularities within educational systems and makes possible their selection through generalities formed as contra-factuality.

The status of the philosophy of education is changing for the better in post-industrial societies in comparison to other philosophical problem fields. Pedagogy and its philosophical reflection have to gain more acceptance in the contexts of post-industrialism, as was the case in industrial societies, because their social functions also include providing orientation in the plurality of worldview options, national and epistemic cultures. Communication among the representatives of the different styles of philosophical and pedagogical thinking is not only possible but also can be very useful for opening new perspectives for research in the field of education. The ideal type of this kind of philosophical dialogue anticipates the acceptance of the cultural variety of both the contextual

²⁶ A.K. Tremel, *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*, Kohlhammer, Stuttgart 2000, p. 263.

conditions and the educational practices in different societies. But only one condition is obligatory in evaluating the educational experience and current intercultural educational practices, namely protecting children's rights, on which exists a consensus, although there is still discussion about the narrow definitions of them because the logic of singularities often reveals its incompatibility with the general principles. This can be traced back to the different views of the human being and the child, of the relationship between different generations and dominating images of goals and methods of education in the intercultural perspective.

Bibliography

- Dietrich F., *Ethik der Migranten. Zur Einführung*, [in:] *Ethik der Migranten*, ed. F. Dietrich, Suhrkamp, Berlin 2017, pp. 9–29.
- Gutek G.L., *Philosophical Alternatives in Education*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus 1974.
- Hampe M., *Welche Werte sind zentral für die europäische Lebensform*, "Philosophie Magazin" 2016, no. 2, p. 58.
- Höffe O., *Koexistenz im Zeitalter der Globalisierung*, "Information Philosophie" 2009, no. 5, pp. 7–22.
- Honneth A., *The Fragmental World of the Social: Essays in Social and Political Philosophy*, ed. C.W. Wright, State University of New York Press, New York 1995.
- Jeffcoat R., *Ideologies and Multicultural Education*, [in:] *Education and Cultural Pluralism*, ed. M. Craft, The Falmer Press, London 1984, pp. 161–189.
- Kulthaieva M., *The Education and its Deformations in the Contemporary Culture: A Contribution to the Actuality Th. W. Adorno's Theory of Half-Education*, "Philosophy of Education" 2017, no. 1(20), pp. 153–195.
- Power E.J., *Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*, Prentice-Hall, New Jersey 1982.
- Reckwitz A., *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin 2017.
- Sandkühler H.J., *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009.
- Schäfer A., *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Beltz Verlag, Mannheim–Basel 2005.
- Sloterdijk P., *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009.
- Stichweh R., *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analyse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2000.
- Sweet W., *The Project of Intercultural Philosophy*, [in:] *What is Intercultural Philosophy?*, ed. W. Sweet, Cardinal Station, Washington 2014, pp. 1–19.
- Treml A.K., *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*, Kohlhammer, Stuttgart 2000.
- Welsch W., *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

Abstract**Intercultural discourse in the philosophy of education: Theoretical reflection between generality and singularities**

Intercultural discourse within the philosophy of education is regarded as its self-reflection in industrial and post-industrial cultural contexts, including their national specificity. The distinctions between theoretical priorities of the philosophy of education in industrial and post-industrial societies are analyzed as founded either on the logic of generality or on the logic of singularities. The logic of singularities tends to dominate in post-industrial cultural conditions as the culture of the knowledge society and as an important element in its system of education. The theory of the society of singularities (A. Reckwitz) is verified through the analysis of the changes in the self-understanding of the philosophy of education, which is trying to adapt itself to new cultural and social challenges. The heritage of the Enlightenment is carefully preserved both in the continental European and in the American philosophical tradition with all their diversity and paradoxes of different epistemic cultures.

Abstrakt**Międzykulturowy dyskurs w filozofii edukacji: teoretyczna refleksja między ogólnością a singularyzacją**

Międzykulturowy dyskurs w filozofii edukacji postrzegany jest jako jej samo-refleksja w industrialnych i postindustrialnych kulturowych kontekstach, wliczając w to ich narodową charakterystykę. Różnice między teoretycznymi priorytetami filozofii edukacji w industrialnych i postindustrialnych społeczeństwach analizowane są jako ufundowane albo na logice ogólności albo singularyzacji. Ta druga wykazuje tendencję do dominacji w postindustrialnych kulturowych warunkach jako kultura społeczeństwa wiedzy oraz jako istotny element w systemie edukacji. Teoria singularyzacji społeczeństwa (A. Reckwitz) może zostać użyta jako metodologia zweryfikowana do analizy przemian samorozumienia filozofii edukacji, która stara się zaadaptować do nowych kulturowych i społecznych wyzwań. Dziedzictwo oświecenia jest starannie przechowane zarówno w kontynentalnej, europejskiej, jak i amerykańskiej filozoficznej tradycji, w ich zróżnicowaniu i paradoksach odmiennych kultur epistemicznych.

Keywords: philosophy of education, intercultural discourse, theory, generality, singularities, epistemic cultures, communication, knowledge, post-industrialism, school

Słowa kluczowe: filozofia edukacji, dyskurs międzykulturowy, teoria, ogólność, singularyzacja, epistemiczne kultury, komunikacja, wiedza, postindustrializm, szkoła

The dialectic versus dialogical character of philosophy and its influence on the upbringing of younger generations

1. Introduction

European culture was created as a result of “clashing,” the interaction of different cultures, traditions and religions. This confrontational character was its value, but also the cause of crises. Philosophy portrayed the phenomenon of European culture using dialectics, the aim of which was to reach universal truth. Modernity has led the dialectic to two radical forms: the first assumes the elimination of the opponent, the second – dialogue and devotion to the other. In this contribution, I show what influence the dialectical and dialogical character of thinking has on the process of upbringing. It constitutes not only an analysis of the problem, but also a presentation of its historical features – mutual conditioning and complementation of philosophical thought and philosophical pedagogy in Poland and in other European traditions.

For Plato in *Theaetetus*¹ and in *Sophist*,² the dialectic is a form of inquiry into the truth. Aristotle in *Metaphysics* sees this similarly, concentrating on the truth which appears in logic.³ Not only is the truth existent, but we can also reach it. However, there are indications that knowing the world could be only illusory. Contemporary philosophy, beginning with Descartes, has strengthened

¹ Plato, *Theaetetus*, [in:] *Theaetetus, Sophist*, trans. H.N. Fowler, William Heinemann, London 1961, pp. 200–201 (195D).

² Plato, *Sophist*, [in:] *Theaetetus, Sophist*, trans. H.N. Fowler, William Heinemann, London 1961, pp. 414–437 (257A–262D).

³ Aristotle, *Metaphysics, Books I–IX*, trans. H. Tredennick, William Heinemann, London–New York 1933, pp. 188–207 (1010a–1012b) and pp. 468–473 (1051b–1052a).

the dissonance between reality arising in ancient philosophy and what we can see through our cognition. It is not only about being in the truth, but also about being able to argue. The truth can be reached thanks to the adopted method, which will protect us from the possibility of committing errors and mistakes. The stratification of the real and the viewed world has contributed to the question about man and his perception of the external world, as well as himself. Man tries to answer the “Who am I?” question. The difficulty in determining personal identity made the man asking about his own identity, which he wanted to show in the primary sense, as he is. The reason for focusing on this issue is the question of searching for one’s own identity. It is through self-identification that the dialectic character of education appears, which, however, should lead to dialogue. The source of dialectical experience emerges at the level of the experience of oneself and the surrounding world, which manifests itself in social life. The experience of oneself before it finds its expression in social life is intensified in the process of education. Dialecticism not only results from the nature of man, but also from the environment, culture and tradition in which we live.

The dialectic, which was meant to lead to the truth, has caused man, guided by the path of illusions, to seek certain benefits in answering the question about himself. That is why in modern times dialectics takes on the character of elimination. It is attributed to the Hegelian dialectic, although it has nothing to do with elimination. These problems were largely due to the moral crisis and changes in the perception of ethics, which was based on guiding one’s own benefit – as Friedrich Nietzsche describes it. For this purpose, one not only lures in the other, but also instils fear in them. Thanks to this, dialectics seen through the prism of elimination began to play an important role in social, cultural and political life.

The dangerous phenomenon that we can now perceive is the growing polarization of societies, which is the result of striving to eliminate the interlocutor, one’s partners. It is a dialectic which means reaching the truth by rejecting one of the elements. Dialectics is responsible for plenty of problems of the individual and societies. It causes various kinds of problems with co-existence in society. Hence, it is a challenge for pedagogues to restore the dialogical character of dialectics. It is extremely difficult, but necessary. For this purpose, a reflection on values and an upbringing directed at their realization is needed.

1.1. Upbringing and values

One cannot discuss values without experiencing their source connection with the process of upbringing. Upbringing is always an education that seeks some purpose. It can be preparation for social or cultural life, or to discover and develop your own talents. However we approach the goal, the most important thing in the process of upbringing is the subject (*subiectum*). The one that is

shaped and to whom important content is to be presented. The teacher, master, however, cannot transmit knowledge using abstract ideas, although they are also important. The teacher must live by these values to share them with the student. Therefore, what is crucial is not to show values through the prism of content, but to convey them through their shared experience. Here we come across a serious problem, which is the experience of values in which we can co-operate with others. Where is the reality in which we experience values together, since the self-experience is our own? At least this is what the philosophical tradition from Descartes teaches us.

Man's upbringing is based on the transmission of values that are important to us. The values accepted by us as ideas come true in the world of interpersonal relations. There, ideas are reflected in the experience of themselves and other people in the horizon of space, which is the world. It is not only the topic of the conversation, but also the stage on which the conversation takes place. In the interactions, sentences and the point of view are exchanged.

In the world of value perceived in this way, an inevitable conflict appears in the horizon of the meeting. This relationship is an integral part of community life. This dialectic arises from the experience of self and acquiring knowledge. Georg Wilhelm Friedrich Hegel emphasizes the importance of absorbing the external through self-awareness, which reveals the special meaning of mutual references and becoming oneself. Becoming oneself is accompanied by experiencing and realizing values.

Max Scheler in his work *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values* mentions the principle of solidarity.⁴ He presents it through the prism of co-operation of an individual person and a collective person. This reveals a certain relationship between experiencing the value of an individual person and the common good. In this relation Scheler depicted the **principle of solidarity**.

Scheler presents the existing forms of ethical thinking, one of them being the mutual reference of the individual and collective persons on the basis of the experiences of values.⁵ Scheler shows the importance of what is external and internal. The experiences of the necessary community in the social sphere are depicted as co-responsibility. The principle of solidarity appears through the prism of shared responsibility.⁶

At the root is the primary experience of shared responsibility. It is precisely this shared responsibility that allows man to actively take part in his self-affirmation. It is also manifested in the need to contribute to the common

⁴ M. Scheler, *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*, trans. M.S. Frings, R.L. Funk, Northwestern University Press, Evanston 1973, p. 533.

⁵ *Ibid.*, p. 519.

⁶ *Ibid.*, p. 534.

good and common values. Scheler, unlike Karol Wojtyła, who approaches this problem through the context of ontology, considers the problem through an ethical prism.

Wojtyła in *The Acting Person* also uses the concept of solidarity, which is shown through the perspective of an authentic attitude.⁷ This principle is dealt with when he presents the relationship of an act with a person through the prism of being together with others and the common good.

The main problem is not to be with others, but to be oneself through self-realization. The key concept is participation, which makes visible the realization of oneself in the community. Wojtyła argues that in order to be able to act in accordance with the spirit of solidarity, it is necessary to follow the path of self-realization within the community. This path ensures that man does not fall into extreme **individualism and totality**.

Individualism means that a person is not ready to be with another. Then the accent is placed on focusing on the superficiality of the individual at the expense of his actualization, self-realization, and the guiding of the common good.

In contrast to individualism, totalism is grounded on the phenomenon of the depreciation of the individual. Totalism relies on rejecting the beliefs of others in order to achieve the intended goal. The act of not choosing a good means of achieving a good goal is what reveals the objectification of a human being. In both cases, the crucial problem is that the end justifies the means and methods. In the first one, the individual's benefits and the satisfaction of his needs are key, while in the second case it is to achieve a common goal without respect for the will of the individual.

Wojtyła reflected on the ideas of the common good that need to be treated subjectively. It is in the context of the common good that **authentic and inauthentic attitudes** are revealed. The authentic attitude is the **attitude of solidarity** and the **attitude of opposition**, which presents the sense of dialogue that overcomes the primary opposition, dialectics. The inauthentic manner of being is **conformism** and the **attitude of noninvolvement** (isolation). It is this analysis that leads to the analysis of a neighbor who is man for me. In him, the principle of being and acting together with others based on the commandment of love is revealed. Therefore, the community is founded on the love of one's neighbor.

The crucial experience is the awareness of maturing and realizing values together with others. Truth is constituted in dialogue, including the intergenerational one. The basic problem is the experience of opposition as well as its acceptance of persons who have a different point of view.

⁷ K. Wojtyła, *The Acting Person*, "Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research," vol. X, trans. A. Potocki, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht–Boston–London 1979, pp. 284–285.

1.1.1. Upbringing aimed at accepting and realizing oneself, and at respect for the principles and values of the community. The tutor–pupil relation

The purpose of education is, on the one hand, the self-realization of a particular, individual person, and on the other hand, helping to bring the individual into relation with the other through co-operation and building of community. The fundamental problem that lies at the basis of these educational goals is the absorption of principles and values.

Depravation of authorities and temptation of easy money means that the world of values is reduced to the possible benefits, as mentioned by Nietzsche, claiming that man follows values that serve egoistic purposes. Consequently, common values are irrelevant. Man pretends to follow them to construct a better self-image. Community values are therefore necessary for him to satisfy his own needs, which benefit him. In contrast to Nietzsche's thought, in which man rejects common values but recognizes them as necessary only externally, today we are dealing with the devaluation of the concept of truth. It is so individualized that it is difficult for us to identify the real content, even the facts that have happened and of which we have full assessment. The facts lose with their extreme interpretation omitting a reliable description of events. The phenomenon of post-truth undermines the world of values and common values. Nowadays, a person who looks through the prism of material benefits and domination over the other does not need universal values. This causes serious educational problems. How to support the development of a young man when he rejects the world of axiology? Can one be raised in a world lacking authority?

Józef Tischner in *The Spirit of Solidarity* focuses on upbringing and states that it is “work with a human being and upon a human being”⁸ who matures. This work “with” and “upon” a man builds a bond between the educator and pupils. Tischner sees in this relationship a relationship similar to the father's bond, in which the father is the one who transmits hope.

Education is working on **hope**, which is the basis of everything. The educator is a man of hope, to whom the pupil entrusts his hope. This entrusting of hope demands **fidelity**. The educator cannot betray, but instead he should arouse hope in the other. He awakens in a man a truth that is truth about himself and about the bond which connects people. It is based on the sense of good and willingness to strive for it. With the fidelity among values and toward man emerges goodness.

The problem of hope and faithfulness is best presented by the opposite movement, that is, raising which is based on the appearance of work on hope.

⁸ J. Tischner, *The Spirit of Solidarity*, trans. M.B. Zaleski, B. Fiore, Harper and Row, San Francisco 1984, p. 66.

The first example of seeming hope is education in which the educator seeks to realize his own hopes through the pupil. This realization of myself reduces the hope of the pupil to realize the hope of the educator. In this model, the common good, universal hopes erode. Each personal hope refers to common hopes, and limiting hope to a personal educator means that the pupil can make decisions that are suggested by the educator. An educator who raises hope in the pupil cannot make decisions and act instead of the pupil. He can only be a **trustee**, the one who awakens to life. However, the pupil must find his own personal hope, the truth about himself. When the pupil cannot make a decision, he sees the tutor as a usurper, who by pointing out the mistakes of the foster child, stigmatizes him. Upbringing by stigmatization has no future because upbringing is a work on hope, which is confirmed in the free choice of the pupil.

The second example of the appearance of hope is betrayal. The work on hope is grounded in experiencing a community of student and tutor. Tischner distinguishes **open betrayal** and **hidden betrayal**. This second type raises suspicion in man, which along with illusion leads him to take care only of himself. In this sense, an important feature of upbringing is the feeling of community, interpersonal relationship. Although the parents/tutor and pupils seem to be on equal terms with each other, greater responsibility falls on the teacher. The educator in the world of lies must be truthful, in a situation of a lack of justice he must be the source of justice. His responsibility must be prior to the pupil. The pupil must rely on the word and the work of the educator. The pupil trusts, discovers hope when the educator is faithful to the promise which was made when the educator met his pupil for the first time. Faithfulness is a feature of the authority that one believes. Tischner did not define the concept of promise but gave it direction. The promise is a discreet accomplishment in the process of being oneself and being in societies.

Apart from Tischner, it seems that the teacher is like a midwife, like a translator who helps, preserving the secrets of the birth of a person or the content that he explains.

The third example, resulting from the second example, is the problem of illusion. It is a result of the lack of a clear hierarchy between what is primary and what is secondary, between what is personal and what is common. Tischner sees this as a threat to the truth about man. The pupil deals with what is far away but does not see humanity in his neighbor. In education one has to learn empathy in order for the students to be able to respond to the call of other people.

The role of working on hope, or upbringing, is to prepare a student to make personal decisions on the basis of universal values. It is not enough to teach the rules, but, first of all, it is necessary to awaken empathy. Authority is someone on whom I can rely, who has not managed me, but who is a signpost for me.

1.1.2. The educator as a person who accompanies and stimulates internal maturity. Teaching of reasoning and responsibility for one's decisions

And what happens when the educator betrays, rejects faithfulness? He ceases to be an authority and becomes its opposite. A pupil losing his authority loses his sense of hope. He becomes suspicious and stops believing in honesty, in value. The teacher–pupil relationship is turbulent. Can one be called a teacher when there is no authority?

To a large extent, the reason for the disturbance of these relations is that the world of teachers and students is drifting apart. Where the teacher accompanies students, these relationships do not seem disturbed. However, it requires a lot of openness to the young person and from the students toward the teacher. We notice such cases that the teacher has worked out a position of authority that accompanies the development of the child. However, it also requires the teacher's faith in the world of universal values. Responsibility for contemporary education problems lies with the lack in older generations of the power of persuasion and belief in universal values that must be realized even when they do not bring us any benefits. Going further, the cause of the collapse of values are not specific views, but the fact that we have stopped thinking about values because we lost faith in their strength/power. This is due to the fact that we have located the world of values, often confusing it with moralizing. The world of universal values is not bringing about rational effects in a short time, but it is needed to realize yourself and to live in society. The main aim of education is to show a young man that the world of values is his world and that he can realize himself in it. The happiness that everyone desires can give him a world of good that needs to be realized regardless of individual benefits. This testimony of universal values not reduced to solipsistic values can be conveyed through being with the youth and being open to them. The crisis of values also has a positive effect, namely, it shows that the world of values that we are concerned about really does exist, and that we care about it.

Another advantage is that we need to convince others to universal values with the aid of arguments, and therefore to teach others to think about values and to think among and with values. Emmanuel Levinas talks about the difference between **living from something** and **living something** (enjoyment, *vivre de*).⁹ The living from bread is anticipated by enjoyment, which means living something. Living something is the basis of fulfillment of life. Man lives by taking in food, satisfying basic needs. Therefore, he must take on an investment, a job in order to live. But the point is not only to live from something, but to live something. It is definitely a deeper relationship in which the fundament is to “get embroiled

⁹ E. Levinas, *Totality and Infinity*, trans. A. Lingis, Duquesne University Press, Pittsburgh 1996, p. 110.

in,” absorbing something that is an integral part of human thinking. Ethics does not give bread, but it makes human existence gain sense. It is based on thinking. Education is passion of thinking based on values. In this case, the point is to “think among values.” The teacher’s task is not to convey an abstract idea, but to teach the thinking that is constituted between us.

Defeating moral relativism, which often refers to primitive, springing-from-nature motives, can be overcome through responsible thinking. Thinking opens us up to new horizons, and it solves the problems of a man who comes into contact with a world that is becoming more and more technical. Thinking makes us avoid simplifications and open ourselves and others. The principle of tolerance and acceptance in deeper analysis is a principle which we need for self-realization and for building relationships.

1.1.3. The joint upbringing of generations. Upbringing aimed at opening us up to values offered by community life

Education is aimed not only at transferring knowledge, but also at teaching the ability to connect with one another the possibility of self-realization and being in the community. The world of values concerns interpersonal relations. Education is a connection between the subjective world of the “I” and the objective world of values. It is balancing between individualism and collectivism.

An important issue is the attempt to open up to the happiness of others, to open ourselves to others and to present it as being beneficial to us all. Experiencing the proximity of others makes us discover ourselves. Just as dialogue philosophers see that it is only through the other that I am myself. It is not selfishness that makes us realize our own ideas and intentions relating to our lives, but it is through offering and sacrifice for the other. Thanks to the choice of the other person, I can be myself only because I am especially important to him. An other who is called by name is “I.” Through being for another I am myself.

Hegel, defining freedom, describes myself by talking about freedom as “being at home” and “in myself.” He presents these events as permanently in a certain process. Turning to the world, which is something that is not me, self-awareness makes it a part of me. This is an important thread describing dialectics not as elimination but as correlation. Roman Guardini sees it in a similar way, citing *coincidentia oppositorum*.¹⁰ In the process of shaping our consciousness what was different transforms into what is mine. Awareness not only corresponds to the “I” consciousness, but also to what we absorb, doing what is alien to us. The philosophy of dialogue has strengthened dialecticism to an even greater

¹⁰ R. Guardini, *Der Gegensatz. Versuch zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Matthias-Grunewald Verlag, Mainz 1925, pp. 100–102.

extent, making it the power of dialogue. In dialogue, I am the other, so I can come into contact with the other.

Upbringing aimed at realizing oneself among strangers on the basis of community life. Submission of common values over one's own ones. Altruism, heroism is part of the consciousness of a man who is looking for himself. The offering and sacrificing, however, is not omitting myself, rejecting myself, but most definitely it constitutes my choice, in which I feel at home in being for another. This experience is guided by the idea of solidarity, which has contributed to systemic and social changes. In addition to the sacrifice, it also appears to be the objectifying relation. It results from the desire to dominate others. Gaining advantage destroys the symmetricity of the relationship.

2. The world of values. The attitudes that objectify or accept others

In obstacles to form attitudes and self-fulfillment appears the desire to dominate. This tendency comes from the nature of man, who has to take care of himself. Besides the natural instinct, man is able to transcend himself and become open to the other. The opening to another is a part of the world of culture, which was created by the man who omitted the violence. The same "desire" to dominate does not directly destroy the relationship, but its implementation, fulfillment. The desire to dominate introduces suspicion into the relation. It destroys the symmetrical character of the relationship between the man and another man. The suspicion must be reinforced by imagination, which leads to the conclusion that other people are not faithful and therefore I must focus only on myself and my profit/advantage.

2.1. Objectivization and subjectivization in interpersonal relations

Shaping values on a positive basis, building value on the affirmation of the world and distance toward the separation of the world, such as "it should be" (ought) and "what it is" (being).

Kant concentrates on the distinction between *Sollen* and *Sein*.¹¹ The representatives of neo-Kantianism also take up this problem. Kant tries to combine practical and theoretical reason. He notices the discrepancy between comprehension of transcendental and practical freedom, i.e. the world founded on experience,

¹¹ I. Kant, *The Groundwork for the Metaphysics of Morals*, trans. A.W. Wood, Yale University Press, New Haven–London 2002, p. 3.

concepts, and ideas. What is moral is based on concepts and ideas, which have a regulative character, meanwhile theoretical reason is constitutive.

Kant poses the question about the possibility of linking the recognized and the moral world. In this way, the issue of justification becomes the foundation of morality. There is no way to see a certain causality in it. One could refer to the question about reason in choosing between evil and good. It must be less grounded in experience than the ideas that are universally applicable. Regulative ideas must, however, be realized, must be expressed in the experience. Goodness has no causality, the sense of it is discovered only after the occurrence of the events. Its causality is only the result of action which was governed by moral ideas, moral principle. If causality were to affect our decisions, then that would rule out the existence of freedom, which, in turn, is necessary for taking responsibility for one's choice and action. The search for causality of good behavior often leads to a conclusion that one does good to the other with the expectation of receiving something in return, or at least a reward for the good. Meanwhile, goodness is unconditional. The expectation of receiving something in return results from the law of nature and the natural expectation of feeling pleasure for the good done. One can, however, feel happiness by causing evil to others. Both good and evil can be accompanied by a feeling of happiness.

Precisely the feeling of happiness and the fact that good is unconditional, regardless of whether it brings benefits or not, is the background for practical reason. The feeling of injustice can lead to a feeling of being abandoned by other people and in consequence to the rejection of the values world.

It is a real challenge for the educator to prepare the student for unconditional fulfillment of values. As we wrote earlier in the 20th century, the crucial problem is that values are constituted in interpersonal space. An important role is the survival of values, which become our common space. Sacrificing, offering oneself while realizing oneself plays an important role.

2.2. Raising in respect and offering for the other. The rejection of primacy of happiness over values

The breakdown of the symmetry between how it is and how it should be leads ultimately either to sacrifice or to the breaking of the relationship with the world of values, i.e. the bond that connects me with others. It also results from a feeling of injustice, but also a break in solidarity.

In the 20th century, not only is there change in the case of the survival of values, but also in the thought that truth is what is constituted between man and man. We not only realize values, but we are also creating them in the experience of responsibility.

2.3. Social justice and striving for it. Opening up to the other

What remains for the master as teaching is how to reject benefits and focus on yourself. Is this not synonymous with idealism, abstraction from experience? The sense of justice plays an important role in social life, in culture, but also in the political world. Justice is the guarantee of social and political bonds. At the foundation of justice is sacrifice for the common good. Social justice and the fight for it are *de facto* overcoming the dialectics which eliminate the opponent through exclusion. But how to teach about justice and show its meaning in a world based on evil?

3. The respect for another. Forgiveness, co-responsibility and co-existence, as well as rejection of the other, as an expression of the existing world of values

Offering is the answer to an ethical question that arises from injustice and dissent against it. It is also a responsibility that will satisfy the thirst for justice. Justice alone is an idea, but individual responsibility makes it so because offering flows from a concrete human experience. Responsibility is co-responsibility because it is constituted in the space “between.” The teacher teaches responsibility to teach justice. It is difficult because it means to create in people an openness to the world with some indisputable values at its basis. This is possible only through the prism of openness, an upbringing toward openness to people. Justice was an abstraction; the experience of a relationship with another human being is already an experience of justice founded on responsibility and co-responsibility. The world is given in interpersonal relations, it is the experience of another face.

When we experience evil that is done to another human being, our response is based on compassion and concern for another. Failure to deal with injustice is one form of justice that becomes a responsibility.

However, it is also possible to imagine another case of a crack appearing in our relationship with others when we are experiencing a disturbance of relations between us due to the **suspicion of betrayal** and **the breaking of dialogue**. Then it appears to be a dialectic at the extreme level, because the other, my neighbor, becomes my enemy and he is a threat. When it comes to evil, the relationship between us and our identity is disturbed – instead of being “for” another being, it is turned into “against” another. When betrayal becomes a fact, we experience failures and feelings of injustice. I was for another and he betrayed me. I cheated because I was convinced that he would betray me first.

The dialectic in its extreme form leads to a fight that Hegel can describe as a fight for life and death. We become slaves of our own memory and lack of

justice. The master should teach the student that justice is part of their responsibility, which is unconditional. Justice understood in this way changes the world, from a world of suspicions to a world of trust. Trust is an ethical or theological term, but it also has an important social meaning. Each community, every relationship is based on trust. In it, dialectics eliminating opponents must turn into a dialectic as openness to dialogue.

3.1. Justice and forgiveness. Revenge in the horizon of values. Dialectic character of revenge and forgiveness. Elimination versus dialogue

Revenge as an attempt to find justice that has not been realized. Instead of justice, what is needed is exculpation. The therapeutic nature of forgiveness is grounded on the fact that values must have a positive character. Be the answer to the need of the situation and not be dependent on the individual will, which seeks to satisfy itself at the expense of others. The positive nature of value means the substitution of justice by responsibility for another, for the common good. Good is asymmetrical, it cannot be “against,” but only “for” someone.

Entanglement in evil needs forgiveness also on social ground. The search for a scapegoat changes trust into suspicion of betrayal. This is the next task for the master – to teach forgiveness. It is possible by maintaining distance from myself and my own views. Only then is dialogue, which is the basis of social bonds, possible.

3.2. A culture without violence and based on dialogue. Dialectics as unity in diversity

The idea of the right of others to self-fulfillment results from the adopted principle of order and the adoption of such principles as equality before the law and respect for each person. It also means the need to accept the principle that **the end does not justify the means and another person cannot be treated as a bridge for achieving one’s own goal.** Kant cautions against self-will, which consists in putting one’s own goals before the common good. Hence the idea that is summed up in the statement: “Act only in accordance with that maxim through which you can at the same time will that it become a universal law.”¹² In such a way, your maxim becomes a universal law. Doing evil cannot be a supreme law because no one wants evil to be done to him. This rational justification for

¹² Ibid., p. 37.

doing good is based on the principle that you should not do to someone else what you do not want him to do to you.

Considering the experience of evil that each of us undergoes, we can be tempted to retaliate. However, to retaliate is to build a world of value on revenge. Nietzsche draws attention to this by observing the bourgeois life.¹³ A similar phenomenon is portrayed by Gabriela Zapolska in *The Morality of Mrs. Dulaska*.¹⁴ This environment has some double standards, in which the experience of evil and helplessness against it is foundational. Revenge is a retaliation that leads a man astray, like in the case of the main character of *The Prague Cemetery*.¹⁵ The experience of injustice makes him ruthless; he wants to reach his own goal using whatever means are necessary. He has objectified the truth, which becomes synonymous with benefits.

Revenge overcomes Raskolnikov, the character of Fyodor Dostoyevsky's book *Crime and Punishment*. He is looking for justice, which leads him to the murder of an old woman, whom he considers a "social parasite."¹⁶ His disagreement with the world, however, has dubious foundations and does not change anything except entangling him in evil.

The problem of evil also appears in mystical experience. Saint John of the Cross writes about the dark night.¹⁷ It is a kind of justice test that has lost its meaning and sense. Survival purifies the senses and prepares one to unite with God. It is not about rejecting the world of the senses, but about colliding with the wall of nonsense. This withdrawal reveals absolute Love and Goodness in total freedom.

Leaving aside the problem of evil, which is ethical, or metaphysical as well as theological in character, we must pay attention to the social dimension. Dialectics in the modern sense is usually presented negatively as a "fight to the death," as Hegel will say, which means a break at the community level.¹⁸ In ancient philosophy, or as in the case of Saint John of the Cross, dialectics means how to get to the truth. Contemporarily, the sense of this word is misunderstood because a lot of people interpret it to their own advantage.

In society, the investigation of the adversary's elimination does not lead to the truth, but it is a form of simplification which, as a consequence,

¹³ M. Scheler, *Über Ressentiment und moralisches Werturteil*, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig 1912, pp. 20–21.

¹⁴ G. Zapolska, *Moralność pani Dulskiej*, Tower Press, Gdańsk 2000, p. 35.

¹⁵ U. Eco, *The Prague Cemetery*, trans. R. Dixon, Houghton Mifflin Harcourt, Boston–New York 2011, pp. 85–96.

¹⁶ F. Dostoyevsky, *Crime and Punishment*, trans. C. Garnett, Collier and Son Company, New York 1917, pp. 279 and 422.

¹⁷ Saint John of the Cross, *The Dark Night of the Soul*, trans. G. Cunninghame Graham, London 1905, p. 33.

¹⁸ G.W.F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2006, p. 131.

leads to the breaking of the bond. The point is not to be critical of myself, other people and the world, but to not treat others as a means of achieving my own goal. Hence, it is necessary to teach dialogue in interpersonal relationships for which being with someone is important for reaching the truth about ourselves.

Teaching dialogue does not mean guiding pupils along the paths set by the teacher, but learning to distance oneself and deal with anxiety by strengthening in them a sense of hope, as well as critical thinking, which supports building an open society despite the obstacles it encounters. The critical thinking, however, must be based on the experience of one's freedom, through which it can be for another, it can be part of society. This support has a long tradition in European culture, which is focused on dialogues, and is also a task for the future.

4. Conclusion: Overcoming the dialectics of elimination as an educational task

Democratic society needs a peaceful way of resolving conflicts between dispute participants, with human and civil rights being respected. The changing social situation, migration of people or the process of globalization give new opportunities to every citizen. However, there are also new fears and worries that may lead to strengthening the tendency to eliminate. Also, the development of social media, the ever-faster possibility of influencing other people means that elimination is not necessarily directly related to the physical elimination of an opponent, but may be an attempt to discredit or eliminate the adversary by banishing him from the environment or by his bankruptcy. Upbringing has to teach the student life in a space where he may be exposed to these phenomena and to teach him how to deal with them by instilling in him his own worth, but also building foundations not so much on praise that makes people sleepy, but the ability to cope with stress. Meeting with hate, but also the increasing disproportion between the rich and the poor people, does not have to lead to problems that seem insurmountable when we teach the pupil to realize himself in the realization of values despite circumstances of unhappiness. As we have referred to Levinas, in the first place, it is not about living with something, but about living something. This enjoyment of life is the basis of maturity.

The task of the educator is to show forgiveness on the way to building an open society that wants justice. This can only be done on the basis of taking on responsibility founded on the experience of dialogue. This is an important skill that prepares the student for adult life, but also for pursuing justice. Dialecticism, as we have shown, does not only have a negative sense, but also a positive one, because it is always present when we enter into a dialogue. Dialogue is based

on critical thinking, which is not directed against people, but is for the community. We can only help the student by being with him in a situation in which he discovers in himself the responsibility.

Bibliography

- Aristotle, *Metaphysics, Books I–IX*, trans. H. Tredennick, William Heinemann, London–New York 1933.
- Arystoteles, *Dziela zebrane*, vol. II, trans. K. Leśniak, A. Paciorek, L. Regner, P. Siwek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Dostoyevsky F., *Crime and Punishment*, trans. C. Garnett, Collier and Son Company, New York 1917; <https://archive.org/details/crimepunishment00dostuoft/page/n7> [accessed: 16.08.2019].
- Eco U., *The Prague Cemetery*, trans. R. Dixon, Houghton Mifflin Harcourt, Boston–New York 2011.
- Guardini R., *Der Gegensatz. Versuch zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Matthias-Grunewald Verlag, Mainz 1925.
- Hegel G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2006.
- Heidegger M., *Ontologia (hermeneutyka faktyczności)*, trans. M. Bonecki, J. Duraj, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 2007.
- Kant I., *The Groundwork for the Metaphysics of Morals*, trans. A.W. Wood, Yale University Press, New Haven–London 2002; http://www.inp.uw.edu.pl/mdsie/Political_Thought/Kant%20-%20groundwork%20for%20the%20metaphysics%20of%20morals%20with%20essays.pdf [accessed: 16.08.2019].
- Levinas E., *Otherwise Than Being or Beyond Essence*, trans. A. Lingis, Duquesne University Press, Pittsburgh 2009.
- Levinas E., *Totality and Infinity*, trans. A. Lingis, Duquesne University Press, Pittsburgh 1996.
- Nietzsche F., *Z genealogii moralności*, trans. G. Sowiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Plato, *Theaetetus, Sophist*, trans. H.N. Fowler, William Heinemann, London 1961.
- Platon, *Teajtet*, [in:] *Dialogi*, vol. II, trans. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1999, pp. 323–430.
- Saint John of the Cross, *The Dark Night of the Soul*, trans. G. Cunninghame Graham, John M. Watkins, London 1905.
- Scheler M., *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*, trans. M.S. Frings, R.L. Funk, Northwestern University Press, Evanston 1973.
- Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*, Francke Verlag, Bern 1966.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, trans. J. Galewicz, Czytelnik, Warszawa 1997.
- Scheler M., *Über Ressentiment und moralisches Werturteil*, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig 1912.
- Schelling F.W.J., *Filozoficzne badania nad istotą ludzkiej wolności i sprawami z tym związanymi*, trans. B. Baran, Inter Esse, Kraków 2003.
- Św. Jan od Krzyża, *Noc ciemna*, “Bibliotheca Carmelitana,” vol. III, trans. B. Smyrak, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2013.
- Tischner J., *Etyka solidarności i homo sovieticus*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

- Tischner J., *Fenomenologia świadomości egotycznej*, [in:] *Studia z filozofii świadomości*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2006, pp. 131–417.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Editions du dialogue société d'éditions internationales, Paris 1990.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Tischner J., *The Spirit of Solidarity*, trans. M.B. Zaleski, B. Fiore, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.
- Wojtyła K., *The Acting Person*, "Analecta Husserliana: The Yearbook of Phenomenological Research," vol. X, trans. A. Potocki, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht–Boston–London 1979.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, [in:] *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, pp. 371–414.
- Wojtyła K., *Participation or Alienation?*, [in:] *Person and Community: Selected Essays*, trans. T. Sandok, Peter Lang, New York 1993, pp. 197–207.
- Wojtyła K., *The Person: Subject and Community*, [in:] *Person and Community: Selected Essays*, trans. T. Sandok, Peter Lang, New York 1993, pp. 219–261.
- Wojtyła K., *Uczestnictwo czy alienacja?*, [in:] *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, pp. 445–461.
- Zapolska G., *The Morality of Mrs. Dulaska*, trans. T. Murjas, Intellect Books, Bristol–Chicago 2007.
- Zapolska G., *Moralność pani Dulskiej*, Tower Press, Gdańsk 2000.

Abstract

The dialectic versus dialogical character of philosophy and its influence on the upbringing of younger generations

The interaction of different cultures, traditions and religions played a huge role in the founding of European culture. Since its very beginning, this “crashing together of ideas” has accompanied the dialectic, which has been its value and also the cause of crises. This dialectic has enabled dialogue between man and man, but also their decline. In contemporary societies in which post-truth has appeared, the form of the dialectic has been radicalized. There are two kinds of radicalization, resulting from the situation in societies and the dialectic influences on those societies. For example, on the one hand, the dialectic has led to the elimination of opponents, and, on the other, it has enabled dialogue and sacrifice for the other. This article deals with the influence of the dialectic and dialogue on the upbringing of the younger generations. By reflecting on these matters, we can strive to not only analyze the problems but also to present some of their historical features – mutual relations and complementation of each other, through philosophical thought and philosophical pedagogy in Poland and in other European traditions.

Abstrakt**Dialektyczny i dialogiczny charakter kultury europejskiej oraz jej wpływ na wychowywanie młodych pokoleń**

Wzajemne oddziaływanie na siebie różnych kultur, tradycji i religii odegrało ważną rolę w kształtowaniu się kultury europejskiej. Od jej początku „ścieraniu się idei” towarzyszyła dialektyka, która była jej walorem, ale także i przyczyną kryzysów. Dialektyka umożliwia prowadzenie dialogu między człowiekiem a człowiekiem, lecz również powoduje odrzucenie jednego z nich. Współcześnie w społeczności, w której pojawia się postprawda, forma dialektyczności się radykalizuje. Pojawiają się dwie radykalne formy, które są wynikiem sytuacji społecznej, a także wpływu dialektyki na społeczeństwo, tj. z jednej strony dialektyka może prowadzić do eliminacji oponenta, z drugiej – umożliwia dialog i poświęcenie się dla innego. W artykule tym chodzi o przedstawienie wpływu dialektyki i dialogu na proces wychowywania młodych pokoleń. Do refleksji ma skłonić nie tylko analiza problemu, lecz również ukazanie rysu historycznego – wzajemnego warunkowania się i uzupełniania myśli filozoficznej i pedagogiki filozoficznej w Polsce i w innych tradycjach europejskich.

Keywords: dialectic, dialogue, upbringing, other, elimination, confrontation, post-truth, universal truth, sacrifice for the other, philosophical pedagogy in European culture

Słowa kluczowe: dialektyka, dialog, wychowanie, inny, eliminacja, konfrontacja, postprawda, prawda uniwersalna, poświęcenie dla innego, pedagogika filozoficzna w kulturze europejskiej

Yevgen Kulyk

Poltava V. Korolenko National Pedagogical University

ORCID 0000-0002-9410-6564

Designer competence is a component of the basic competency of future teachers of technologies

1. Introduction

Modern socio-economic changes in our society require an adequate response from the education system, the main purpose of which is to prepare a person for new socio-economic conditions. At the same time, the radical nature of social changes requires a change in the education system itself. After all, the existing system of education has functioned in the paradigm of the socialist human being, which was based on a rigid totalitarian model of society. This model has formed an appropriate culture in all branches of management. An appropriate culture of knowledge development was formed. It extended to the culture of production of goods and means of production, the culture of their consumption, exploitation, utilization of waste production, and the functioning of the human being. At the basis of this culture lay the scintillation and technocratic values that allowed state interests to take precedence over individuals' interests. The main characteristics of this culture (which were passed on to the education system) were: rationalism (irrationalism with its problems of intuition, natural abilities, the science of chaos [synergetics of processes] were rejected by official education); monologism (there is a party directive for the assessment of a given phenomenon, or a view of the process, and all participants of the educational process should not deviate from the normative, regulated educational process); utilitarianism ("the end justifies the means"). According to this state, branches of knowledge were formed and they spawned professional specializations.¹

¹ The works of the following authors are devoted to this problem: T. Abusland, *Vocational Education and Training in Europe – United Kingdom*, Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2016,

The development of knowledge and its accumulation led to the creation of a system for its assessment and the appropriate assessment of the students. A pupil with excellent grades became almost an ideal indicator of the results of the education system functioning. All the reports on the effectiveness of the education system (classes, schools, city and regional departments of education and the Ministry of Education) showed in the first place the quantity of trained pupils with excellent grades for a certain period of study.

The main problem of this system was that it did not take into account the personal qualities of the person. The main value was the knowledge of the person, not the personal qualities of the person who could use the existing knowledge in practice, especially in non-standard situations. That is, a person's potential, his creative, unique approach was not evaluated by the learning system. The training of a person in the direction of developing his skills to use knowledge in practical activity was not enough.

In accordance with the culture of monologism, regardless of natural abilities, all the pupils were offered identical forms of training. Typical school workshops were focused on locksmithing and turning. Though, over time, some other classes began to appear: classes on the repair and operation of cars, sewing and cooking workshops. Strict regulations concerning the development of professional specialties were laid down in all legislative and regulatory documents on the functioning of education. That is, the utilitarian school rigorously trained its graduates for a specific kind of professional activity in the future.

Of course, education provided the professions that the state needed. However, an analysis of finished products, in which many technologies (e.g. the car) are concentrated in terms of maintainability, environmental friendliness, ergonomics, ecology, shows the dependence of these parameters on the mentality of the people. There is a difference between American (reliability), German (rationalism and simplicity), Japanese (economy) and Chinese (brand-copying) cars.²

https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_UK.pdf [accessed: 14.04.2020]; A.-L. Arnesen, L. Lundahl, *Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States*, "Scandinavian Journal of Educational Research" 2006, no. 3, pp. 285–300; R. Arnold, J. Münch, *Questions and Answers on the Dual System of Vocational Training in Germany*, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, Bonn 1996; S. Billett, *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*, Springer, Dordrecht 2011.

² Confirmation of this thesis is found in the writings of the following authors: E. Magiera, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w aspekcie historycznym*, [in:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w teorii i praktyce edukacyjnej*, ed. C. Hendryk, WSH TWP w Szczecinie, Szczecin 2013, pp. 11–46; M. Smak, D. Walczak, *Instytucjonalne uwarunkowania pracy nauczyciela*, [in:] M. Herbst et al., *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, pp. 26–46; T. Kautz, *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, "Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2011, no. 2, pp. 87–202; *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport Eurydice*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013; A. Grabowiec, *Kształcenie nauczycieli*

2. Global economics and challenges for technology teachers

Ukraine's entry into the global market economy system highlighted the problems of education that need to be solved in the first place in order to adapt our society to the world community. The most important one is the problem of man-centralism, which involves the change of the human being in society. At its basis, a free person is capable of self-realization in the modern information society, ready for dynamic changes in social and industrial relations based on the values of modern civilization.

Along with that, an analysis of professional development of graduates of the "Technologies" specialty during the years 1991–2017 showed that in general students who had "good" and "satisfactory" grades achieved more success, and not the students with excellent grades. However, in professional careers (educational branch) students with excellent grades succeeded more often. Our studies of personal qualities of graduates of the "Technologies" specialty have shown that the best results in life were achieved by those people who, in addition to classical professional knowledge, possessed irrational knowledge.

The study of the content and structure of "knowledge" showed that knowledge itself in the process of its growth and development cannot be explained only within the framework of classical knowledge. Since knowledge is part of the structure of science, interacting with philosophical, socio-cultural, ethical and aesthetic preconditions and attitudes, for the cognitive activity of man it is necessary to take into account the knowledge that exists in the implicit, hidden form and that manifests itself through feelings.³ That is, in addition to rational knowledge, the result of human activity is influenced by irrational knowledge, which is manifested through the personal qualities of a man. For example: you can have a large amount of knowledge but not be able to put it into practice; or the opposite – have a limited amount of knowledge, but be able to use it well and appropriately in a critical, non-standard situation. That is, the presence of classical knowledge in one's personality, without the corresponding human qualities, is not a sufficient condition for the successful realization of one's personality in life.

This approach indicates that it is necessary to introduce into the system of professional training of the person systems aimed at the formation of those personal qualities that will promote the use of the available knowledge in practice. Such training should be based on the formation of appropriate thinking, which should be critical and reflective. Appropriate methodological training

w Polsce – od przeszłości do terażniejszości, "IMIDZh Suchasnoho Pedahoha" 2017, no. 6, pp. 32–35.

³ L.A. Mykeshyna, *Metodolohiia srovennoi nauky: ucheb. posoby*, Prometei, Moskva 1991; *Fylosofskiyi entsyklopedycheskyi slovar*, 2nd ed., ed. A.L. Hrekulova et al., Sov. entsyklopediya, Moskva 1989.

should be provided for this.⁴ This will allow the teacher to reveal the relationship between knowledge and activity, structure, organization, ways of obtaining and justifying knowledge. That is, the teacher should be ready not only to transfer knowledge, but also to be able to search for available knowledge to solve specific problems.

The analysis of curricula, programs and scientific literature on the training of future teachers of technologies in market economies has shown⁵ that at the basis of their structure of educational values (in addition to knowledge, skills and abilities) lie the personal qualities of the individual, which allow him to use the gained knowledge, skills and abilities in his professional and everyday activities.

3. The problem of competence

In scientific literature, such a phenomenon is called competence. The analysis of philosophical literature has shown that revealing the mechanisms of the formation of any personality qualities involves the establishment of a conceptual apparatus. Thus, in the philosophical dictionary, “a concept” is understood to be “a thought that reflects in the generalized form the objects and phenomena of reality and the essential connections between them by fixing the general and specific features in the role of which act properties of objects and phenomena and relationships between them.”⁶ In turn, the methodological significance of this component was presented by M.V. Mostepanenko in the paper *Fylosofyia y metody nauchnoho poznanyia* (Philosophy and methods of scientific knowledge). The author showed that “science should be considered to be a system of scientific concepts and ideas about the phenomena and laws of nature and society, if they can be the theoretical basis for their practical transformation.”⁷ That is, disclosing the methodological role of the conceptual component of “competence,” along with the empirical basis, it is necessary to take into account the system of general concepts, which should help to generalize empirical data and be the basis for the nomination of such principles and hypotheses that allow us to present this phenomenon.

This analysis allowed us to establish that the existence of a significant number of concepts such as “competence,” “competent,” unfortunately, does not

⁴ L.A. Mykeshyna, *Metodolohyia...*, op. cit.; *Fylosofskyi...*, op. cit.

⁵ V. Sidorenko, Y. Kulyk, I. Zhernoklieiev, *Updating Technology in the Comprehensive Schools of Ukraine: Technology Education in New Perspectives*, Stockholm Institute of Education Press, Stockholm 2005, pp. 97–102.

⁶ *Fylosofskyi...*, op. cit. All translations are the author's.

⁷ M.V. Mostepanenko, *Fylosofyia y metody nauchnoho poznanyia*, Lenyzzdat, Leningrad 1972.

provide science with sufficient methodological foundations necessary for the experimental discovery and description of their content differentiation, and the determination of their role in choosing the methodology of forming a competent personality.⁸ At the same time, it is known that the level of assimilation of concepts can be used as the level of formation of the investigated phenomenon. Therefore, with regard to future technology teachers, this problem is actualized from the standpoint of the “design competence” concept’s content, because this is the personal quality that allows us to form and develop a personality and is connected not only with theoretical training but also with the industrial one. At the same time, revealing the “design competence” concept’s content will expand the boundaries of the system of scientific knowledge and establish mechanisms for the formation of the phenomenon in training of future technology teachers.

In order to study this phenomenon we investigated the problem of methodological principles of the design approach to product design. After all, products play a significant role in transforming the external environment of human existence.

4. Designer competence

While designing a product, the designer has to model various situations of its functioning in the activity environment of the person who will use the product. Since product features are manifested in human activity, it is necessary to consider the three subsystems that determine human activity for the analysis of product functions. An analysis of the subsystems “Man – Product – Environment,” “Goal – Product – Result” and “Person – Product – Society” has allowed us to distinguish the instrumental, adaptive, effective and integrative functions of products.

The analysis of the instrumental function of the product shows that for the majority of products this function is the main one. It is systemic, since it reflects the integrity of instrumental human action in the process of transforming the environment. Though the products surrounding us are equaled through their product designation, their non-standard use by a designer leads to new product features. This approach reveals new features of the product, which are determined not only by the instrumental purpose of the product but also by the designer’s point of view on the possibility of man’s use of this product in the environment of his activity. Since the instrumental function reveals designer activities with the product and his use of it, the instrumental function was introduced into design

⁸ L.A. Mykeshyna, *Metodolohyia...*, op. cit.; M.V. Mostepanenko, *Fylosofyia...*, op. cit.

activity as a fundamental type, related not only to the functional properties of the product, but also to the designer's point of view on using this product.

Such an approach leads to the fact that the methodological principle of the design approach (before instrumental function designing) involves considering the product as an image of human activity. Therefore, when designing an instrumental function, the designer has to recreate the image of human activity, aimed at the material and space-time characteristics of the environment. In this case, the instrumental image of a person is one of the system-forming factors of formation, which allows us to accept the thesis that the figurative expression of instrumental function is normalized by culture. Therefore, when designing an instrumental function the designer has to recreate the cultural image of the instrumental function itself.

It is known that by changing the habitat a person greatly influences his own nature. This approach allows us to consider the instrumental function as the mirror side of the adaptive function. The adaptive function of products lies in their support for and in their formation of an external environment that is favorable for human life (for example: comfort, quality of the environment, etc.). In this case, if the instrumental function reflects the direction of human influence on the external environment, the adaptive function reflects the quality of the environment from the position of human functioning in it.

This function is considered in the system "Man – Product – Environment," since the product in this system is both an adapted environment and an adapted human body (for example, temperature of the environment in which the person is). A partial case of the adaptive function is the ecological system that designers must take into account while designing products. In this case, the designer has to face a dual challenge: on the one hand, to consider nature through the prism of human activity, on the other – human activity through the prism of nature into which a person is integrated as the only whole. That is, while designing a product, the designer has to take into account the forms and methods of human activity in the environment. Besides that, an obligatory condition is creating a harmonious subject environment for a person. The difference between the design of the adaptive function and the ergonomic factors must be taken into account. Since the main task of ergonomics, from the position of the final result of the work, is to ensure the optimal functioning of the system "Man – Machine," designers remain outside the attention scope of the environment's cultural forms. At the same time, while designing the product, it is obligatory for the designer to take into account the factor of human culture, which brings to the system psychological, physiological, anthropometric, social parameters.

In addition to the adaptive and instrumental function, scientists distinguish the effective function of the product, which manifests itself in the reflection of all of society's members' efforts involved in its designing, obtaining of raw materials, manufacturing, exploitation, utilization. That is, the product acts as

a bearer of multifaceted ideas of society, reflects its existence in people's minds, revealing the purpose of society (for example, we distinguish furniture, architectural styles, hairstyles, clothes, cars, etc. of different eras).

Therefore, while designing a product, the designer has to model (predict) the effective function of the product, that is, the way of connecting public purpose and concrete product as a result of industrial activity. For this purpose, the designer has to model targeted programs (the structural-functional model of the system of goals, the matrix of goals, the tree of objectives, etc.), which should reflect situations of the social functioning of the product. The designer has to take into consideration how the designed product will affect the changes in social life. The effective function of the product has led to the emergence of the target modeling method of the object and to the development of targeted integrated design programs. That is, this function motivates the designer to take into account a feature of the product that in the future could lead to changes in public life.

Since the processes of social integration are accompanied by a person's awareness of his participation in culture, the social group, the product developed by the designer is represented in these processes as an objectified essence of the integrity content. That is why the designer is also included in the process of the social integration of individuals and expresses the integrity of the social content of the product. This gives us grounds for asserting that there exists an integration function of a product, which in designing acts as a means of understanding the processes in which the product is represented as an objectified essence of a social person. In this case, the product fixes the content, traditions, values, environment of people's habitat. That is, the product can perform an integrative function due to its reflection of cultural value that unites people.

The conducted analysis allows us to conclude that the considered functions of the product manifest themselves in various contexts of man's socio-cultural activity. Each is a part of designing the product, and the structure of interconnections between the functions reflects their mutual influence on each other. The integration function combines all other functions, including the designer, into the cultural contact with the product's user. That is why the aesthetic properties of the product serve as a reflection of the culture, system and structure of the existence and activity of people, but not the properties of the product. It separates the role of the design approach in designing products and is the basis of knowledge, abilities, skills and personal qualities that form the design competence.

In our opinion, mastering all of the abovementioned principles of designing will allow us to form a methodological basis for the design competence of future technology teachers. After all, competence includes a set of interconnected personality qualities – knowledge, abilities, skills, and activities necessary for the transformation of certain objects and processes with real effective activity

in relation to them. The “design competence” may reflect both the low (general) purpose of education (availability of knowledge, abilities, skills, personal qualities) while repeating an activity according to a pattern, and the high, active component of education, as part of which knowledge, abilities, skills and personal qualities are applied in unusual situations that require the use of creative elements, that is, a higher level of their generalization.

The specificity of the pedagogical goal of this problem lies in the fact that it is constructed not in the form of the teacher’s activities, but in terms of the pupil’s performance, in terms of the effectiveness of using his knowledge in practice. That is, the main goal of forming the “designer competence” in students is to shape their ability to self-analyze, self-develop and self-educate, to manage themselves, their activities. It is clear that such self-management can be realized only if the student has the appropriate regulatory basis for his activities, namely: the conceptual basis (knowledge of the design problem), the emotional and value basis (attitude to the environment and society), and the operational basis (ability to interact with environmental objects).

5. Conclusion

As a result of the conducted research, it has been established that “design competence” as a phenomenon should represent a set of knowledge and skills, as well as skills in design activity and personal qualities aimed at the use of this knowledge and skills in practical activities (searching for various databases, ability to work with databases and information flows; willingness to master related knowledge, to systematize and summarize it, to learn independently and constantly; to think critically, creatively; to form your vision and defend your opinion and position in discussions, the ability to join a group of like-minded people, the willingness to co-operate, the willingness to use new materials and tools, to be communicative).

Bibliography

- Abusland T., *Vocational Education and Training in Europe – United Kingdom*, Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2016, https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_UK.pdf [accessed: 14.04.2020].
- Arnesen A.-L., Lundahl L., *Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States*, “Scandinavian Journal of Educational Research” 2006, no. 3, pp. 285–300.
- Arnold R., Münch J., *Questions and Answers on the Dual System of Vocational Training in Germany*, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, Bonn 1996.

- Billett S., *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*, Springer, Dordrecht 2011.
- Fylosofyskiy entsyklopedycheskiy slovar*, 2nd ed., ed. A.L. Hrekulova et al., Sov. entsyklopediya, Moskva 1989.
- Grabowiec A., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – od przeszłości do terażniejszości*, “IMIDZh Suchasnoho Pedahoha” 2017, no. 6, pp. 32–35.
- Kautz T., *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, “Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, no. 2, pp. 87–202.
- Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport Eurydice*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013.
- Magiera E., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w aspekcie historycznym*, [in:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w teorii i praktyce edukacyjnej*, ed. C. Hendryk, WSH TWP w Szczecinie, Szczecin 2013, pp. 11–46.
- Mostepanenko M.V., *Fylosofyia y metody nauchnoho poznanyia*, Lenydzat, Leningrad 1972.
- Mykeshyna L.A., *Metodolohyia sovremennoi nauky: ucheb. posoby*, Prometei, Moskva 1991.
- Sidorenko V., Kulyk Y., Zhernoklieiev I., *Updating Technology in the Comprehensive Schools of Ukraine: Technology Education in New Perspectives*, Stockholm Institute of Education Press, Stockholm 2005.
- Smak M., Walczak D., *Instytucjonalne uwarunkowania pracy nauczyciela*, [in:] M. Herbst, J. Herczyński, M. Federowicz, M. Smak, D. Walczak, A. Wojciuk, *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, pp. 26–46.

Abstract

Designer competence is a component of the basic competency of future teachers of technologies

The existing educational system of Eastern European countries in the 20th century functioned in the paradigm of the socialistic existence of a person, which formed an appropriate culture in all branches of the economy. Eastern European countries' entry into the global market system highlighted the educational problems that needed to be solved in the first place in order to adapt their society to the global community.

The analysis conducted in this article made it possible to establish that the existence of a considerable number of concepts such as “competence,” “competent,” unfortunately, does not provide science with the sufficient methodological basis necessary for experimental identification and description of their substantive differentiation, determination of their role in the substantiation of the methodology of competent personality formation. It is suggested that the level of mastering concepts can be used as the level of formation of the phenomenon under study. It is shown that revealing the content of the concept of “design competence” will allow us to expand the boundaries of the system of scientific knowledge and to establish mechanisms for the formation of a certain phenomenon in the professional training of future teachers of technology. In this case, “design competency” can reflect both the low, generalized goal of education (presence of knowledge, skills, personal qualities) during the reproduction of an activity based on a pattern, and the high goal (generalized goal of education) – an active component of education, as part of which knowledge, skills, and personal qualities are used in non-standard situations that require the use of elements of creativity, that is, a higher level of generalization. It is clear that such self-management can be realized only if the student has the appropriate regulatory basis formed for his

activity, namely: the conceptual basis (knowledge of design problems), the emotional and value basis (relation to the environment and society), and the operating basis (ability to interact with environmental objects).

Abstrakt

Kompetencje projektowe jako część podstawowej kompetencji przyszłych nauczycieli technologii

System edukacyjny krajów Europy Wschodniej w XX wieku funkcjonował w paradygmacie socjalistycznego istnienia osoby, formując odpowiednią kulturę we wszystkich gałęziach ekonomii. Wejście krajów Europy Wschodniej do systemu globalnego rynku podkreśliło edukacyjne problemy, które powinny zostać rozwiązane przede wszystkim z uwagi na adaptację społeczeństwa do światowej wspólnoty.

Analiza umożliwiła ustalenie, że istnienie znaczącej liczby takich pojęć, jak „kompetencja”, „kompetentny” – niestety – nie dostarcza nauce wystarczających metodologicznych podstaw niezbędnych do eksperymentalnej identyfikacji i opisu ich istotnego zróżnicowania, określenia ich roli w uzasadnieniu metodologii formowania kompetentnej osobowości. Sugeruje się, że poziom przyswojenia pojęć może zostać użyty jako poziom formowania badanego fenomenu. W artykule pokazano, że ujawnianie treści pojęcia „kompetencje projektowe” pozwoli rozszerzyć powiązania systemu wiedzy naukowej i ustalić mechanizmy formowania pewnego fenomenu w zawodowym kształceniu nauczycieli technologii przyszłości. W tym przypadku, kompetencje projektowe mogą odzwierciedlać zarówno słabo uogólniony cel edukacji (obecność wiedzy, umiejętności, osobowych zalet) podczas reprodukcji aktywności według schematu, jak i mocno uogólniony cel edukacji – aktywny komponent edukacji, w którym wiedza, umiejętności oraz osobowe zalety użyte są w niestandardowych sytuacjach wymagających elementów kreatywności, to znaczy wyższego poziomu uogólnienia. Jasne jest, że takie samozarządzanie może mieć miejsce tylko wtedy, kiedy student będzie miał odpowiednią podstawę regulacyjną wytworzoną w celu jego aktywności, a mianowicie: konceptualną podstawę (wiedza na temat problemów dotyczących projektowania); emocjonalną i odnoszącą się do wartości bazę (relacja ze środowiskiem i społeczeństwem); operacyjną podstawę (zdolność do radzenia sobie ze środowiskowymi obiektami).

Keywords: education, competence, design, methodology of studying

Słowa kluczowe: edukacja, kompetencje, projekt, metodologia studiowania

Karolina Prymas-Józwiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Liceum Plastyczne w Poznaniu

ORCID 0000-0003-1012-0607

Opiekun spolegliwy w szkole. W stronę nowego rozumienia tutoringu

1. Wstęp

Koncepcja opiekuna spolegliwego zaproponowana została przez Tadeusza Kotarbińskiego w artykule pt. *Zagadnienia etyki niezależnej* z 1956 r.¹ i w książce *Medytacje o życiu godziwym*². W niniejszych rozważaniach jej potencjał zostanie ukazany w odniesieniu do współczesnej szkoły widzianej okiem refleksyjnego i poszukującego praktyka. Osłą podjętych refleksji jest pytanie o aktualność i atrakcyjność koncepcji dla współczesnego nauczyciela. Choć już na wstępie trzeba uznać, że ten ideał pedagogiczny i filozoficzny w żywotnej formie trudno znaleźć w powszechnej szkolnej codzienności. Nie oznacza to – co należy podkreślić – jego całkowitej absencji. Pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu ma na uwadze „wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku jej pełnym możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich strefach”³. Takie procesy zachodzą w szkołach, ale nie dzieją się samoistnie – tworzą je ludzie, a ci bywają skuteczni i nieskuteczni. Pewne aspekty spolegliwego opiekuństwa mają walor użytecznych podpowiedzi

¹ T. Kotarbiński, *Zagadnienie etyki niezależnej*, „Kronika” 1956, nr 21, artykuł dostępny jest na stronie internetowego portalu „Kultura świecka” pod adresem: <http://www.kulturaswiecka.pl/node/214> [dostęp: 17.09.2018].

² T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986 (wyd. 5), s. 59 i n.

³ Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 11.

w edukacyjnych działaniach ze współczesną młodzieżą. Takim narzędziem pracy jest metoda tutoring. Czy zatem tutor powinien być spolegliwym opiekunem? Czy można określić, jak dalece może poddać się temu modelowi? Jakie związki zachodzą między figurą tutora (proponowaną przez praktyków tutoring) a modelem opiekuna spolegliwego?

Idea opiekuna spolegliwego opisana przez Profesora Tadeusza Kotarbińskiego to atrakcyjny wzorzec, który stawia bardzo wysokie wymagania nauczycielowi – opiekunowi, rodzicowi, edukatorowi i tym wszystkim wychowawcom, których misja wykracza daleko poza przygotowanie uczniów do zewnętrznych egzaminów czy rozliczenie ich z osiągniętych wyników pracy. Koncepcja ta powstała w znacznym stopniu jako wynik zarówno własnych doświadczeń Profesora wyniesionych z domu rodzinnego⁴, jak i z praktyki szkolnej oraz akademickiej – studenckiej i związanej z własną pracą wykładowcy. Duże znaczenie miały jego osobiste spotkania z nauczycielami – zarówno wybitnymi w swej dziedzinie i metodach jej objaśniania, jak i tymi, których pamięta się za sprawą nietuzinkowej osobowości⁵. Wielu z nich wniosło istotny wkład w budowanie figury opiekuna spolegliwego. Warto zatem przyjrzeć się temu obrazowi.

2. Opiekun spolegliwy – szkic do portretu

„Opiekunem będzie dla nas każdy, kto ma za zadanie dbać o kogoś poszczególnego lub o taką, czy inną gromadę istot, pilnując takiego lub innego ich dobra”⁶. Jednak nie każdy opiekun bywa spolegliwy, choć w określonym czasie jego opieka może być zadowalająca. Natomiast ten spolegliwy wnosi do relacji istotny walor, bowiem zasługuje on na to miano i jako takim zajmuje się Kotarbiński, „[...] kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu boju w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach”⁷. Zatem spolegliwość rysuje się jako swego rodzaju postulat sprawowania opiekuństwa. Danuta Miller w artykule poświęconym omawianej koncepcji słusznie zauważa, że jest ona szersza niż obszar zwyczajowej aktywności pedagoga⁸. Mimo to współczesny nauczyciel otrzymuje wyraźną wskazówkę, że jego zadaniem nie jest tylko

⁴ T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych*, PWN, Warszawa 1986, s. 9.

⁵ T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 15.

⁶ T. Kotarbiński, *Medytacje....*, dz. cyt., s. 59.

⁷ Tamże.

⁸ D. Miller, *Opiekun spolegliwy w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2006, nr 1(57), s. 141.

przekazywanie wiedzy, ale także udzielanie mądrej pomocy podopiecznemu na jego drodze kształtowania własnej osobowości⁹. Jak można to zrealizować w praktyce?

Tadeusz Kotarbiński pisze, że „główne zadanie wychowawcy mistrzów polega na tym, by uczniowi na przykładzie własnej stylowej pracy pokazać wzór indywidualnego mistrzostwa. Niech patrzą na ten wzór aż do zapatrzenia się, niech go przejmą. A potem wyrosną zeń i nawet przeciwstawią się ostro. Osobowość bowiem kształci się w walce ze stylem przebytej szkoły”¹⁰. To niezbędny punkt wyjścia dla opiekuna, jednak cechą, bez której nie sposób dbać o sprawę cudze, jest według Autora życzliwość¹¹. Pojmuje ją jednak bardzo wyraźnie jako wrażliwość na potrzeby podopiecznego, jako naturalną skłonność do udzielenia mu pomocy, nierzadko do jej zainicjowania. To dla Kotarbińskiego pewna stała dyspozycja, która wymaga od opiekuna dużej dozy energii do działania, a także wewnętrznej dyscypliny. W tym miejscu szczególnie trzeba podkreślić przenikliwość praktyka zawartą w tej uwadze: to swego rodzaju świadectwo kogoś, kto miał świadomość głębi zaangażowania psychicznego w spolegliwe opiekunstwo i nieuniknionych kosztów psychicznych po stronie opiekuna. „Trzeba umieć narzucić sobie trasę postępowania i wytrwać, trzeba umieć panować nad sobą i nieraz dać z siebie maksimum możliwego wysilenia” – dodaje Autor *Medytacji o życiu godziwym*¹², przy czym owa gotowość do „maksimum możliwego wysilenia” nie zawsze musi zostać zweryfikowana w określonych okolicznościach. „Maksimum wysilenia” można rozumieć jako pewną potencjalność, swego rodzaju próg zaangażowania, który nie wiąże się z jego przekraczaniem w każdej sytuacji. Także kolejna cecha opiekuna nie jest wymagana przez Autora zawsze i stale. Chodzi o odwagę, także cywilną, która jest dla niego cechą charakteru osoby prawdomównej na tyle wybitną i czytelną, że wzbudza zaufanie ucznia do swego mistrza. To dzięki niej, ale i także za sprawą życzliwości, między opiekunem a jego wychowankiem ma szansę powstać strefa bezpieczeństwa, która pozwala rozwinąć się tej szczególnej rozwojowej relacji międzyludzkiej i przewidzieć jej owoce w przyszłości.

Z umiejętnością kreowania atmosfery bezpieczeństwa wiąże się sprawiedliwość jako cnota charakteryzująca spolegliwego opiekuna. Przejawia się w decyzjach i wyborach odbieranych przez podopiecznych jako transparentne i słuszne. Kotarbiński pisze zwłaszcza o sytuacjach optymalnej dystrybucji zadań między wychowankami, podkreślając, że „opiekun musi baczyć wówczas, by nikt nie poczuł się pokrzywdzony przez jakieś niesłuszne negatywne

⁹ Tamże, s. 140.

¹⁰ T. Kotarbiński, *Aforyzmy i myśli*, PWN, Warszawa 1986, s. 55, cyt. za: D. Miller, *Opiekun spolegliwy...*, dz. cyt., s. 141.

¹¹ T. Kotarbiński, *Medytacje...*, dz. cyt., s. 60.

¹² Tamże, s. 60.

wyróżnienie¹³. W oświatowym kontekście cnota sprawiedliwości opiekuna najdobitniej zostaje poddana weryfikacji w sytuacji wewnątrzszkolnego oceniania. To z całą pewnością newralgiczna odsłona szkoły, w której nauczyciel jest postacią kluczową, on komunikuje zasady oceniania, jakimi się kieruje, swoim zachowaniem uprawomocnia ich spójność. Tego spodziewają się zarówno podopieczni, jak i przełożeni. Dydaktycy także przywiązują dużą wagę do tego, aby – jak pisze Grażyna Szyling – „ich decyzje były postrzegane przez uczniów jako sprawiedliwe, ponieważ takie są oczekiwania samych wychowanków, czy szerzej: społeczeństwa”¹⁴.

Zarysowany powyżej model spolegliwego opiekuna dojrzał i nabierał kształtu w trakcie lat nauki i pracy Tadeusza Kotarbińskiego. Bogate doświadczenie dydaktyczne Profesora w połączeniu z przenikliwością i zainteresowaniami dla „dobrej roboty nauczyciela” uczyniło z koncepcji wzorzec nieosiągalny w kompletnej formule, ale za to taki, który z powodzeniem może stanowić drogowskaz dla tych nauczycieli, którym rywalizacja, powierzchowność relacji i pogoń za testowymi wynikami swych uczniów ciąży i odbiera radość pracy.

3. Siła przykładu

Jak wspomniano, koncepcja spolegliwego opiekuna w dużej mierze krystalizowała się w refleksji Tadeusza Kotarbińskiego dzięki możliwości studiowania pod kierunkiem wybitnych profesorów. Kotarbiński jako swojego mistrza wskazywał profesora Kazimierza Twardowskiego, który był dla niego niedoścignionym wzorem nauczyciela o niezwykłych walorach, kontynuatora filozoficznej tradycji formułowania jasnej i klarownej myśli wyrażonej odpowiednim prostym i zrozumiałym słowem. „I wymagał takich słów od każdego, a od siebie w pierwszym rzędzie”¹⁵ – wspomina Autor w książce poświęconej rozważaniom na temat dobrej roboty nauczyciela pt. *Sprawność i błąd*, pisząc, że „nie to stanowiło największą jego cnotę jako mistrza sztuki nauczycielskiego. To było najważniejsze, że działał własnym przykładem [...]. Był tedy wzorem solidności w dotrzymywaniu umów i terminów, wzorem planowości, wzorem systematyczności w wykonywaniu zamierzeń, wzorem człowieka, na którego zawsze można liczyć we współpracy zorganizowanej. I jeszcze jedno: cenił indywidualność i umiał przystosować stawiane zadania do odrębnych zainteresowań młodych ludzi, ciesząc się różnorodnością umysłów i ich wytworów, byleby wspólnie

¹³ Tamże, s. 61.

¹⁴ G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knaświecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013, s. 257.

¹⁵ T. Kotarbiński, *Sprawność...*, dz. cyt., s. 18.

poddawanych rygorom racjonalności¹⁶. Jak widać, Kotarbiński cenił nie tylko kompetencje merytoryczne i dydaktyczne Mistrza, jego rzetelność i sumienność, ale również jego spójność wewnętrzną¹⁷.

Kunstem nauczycielskim w mówieniu o abstraktach zapadł w pamięć Autora profesor Jan Łukasiewicz. Odnaczał się talentem umiejętnego wyjaśniania spraw zawiłych, co stanowiło bezcenny wzorzec mistrzowskiego wywodu. „Uczeń ma przed sobą ucieleśniony ideał wykładu i wie, co winien naśladować¹⁸ – podkreślał we wspomnieniach. Kotarbiński potrafił docenić także oryginalną osobowość naukową profesora Stanisława Leśniewskiego, „gejzera samorodnej twórczości”, jak go określił. „Umieć doskonale przedmiot, którego się naucza, i stale twórczo nad nim pracować, to było jego zdaniem jedynie ważne. Reszta miała przychodzić sama, bez specjalnych starań¹⁹ – pisał o podejściu profesora – i trafnie zauważał, że znawstwo przedmiotu nauczania i pasja dla tego, co się robi, są podstawowym warunkiem pracy w zawodzie pedagoga, „ale trzeba nadto umieć przekazywać wyniki i metody, trzeba umieć trafić do głów, ba, i do serc, bo zainteresowania nie należą wyłącznie do sfery samego intelektu²⁰. Wiedział, że integralnym elementem osobowości pedagoga powinien być talent dydaktyczny, ale – jak podkreślał – „sam talent w tej sztuce, jak zresztą w każdej innej, nie wystarcza. Przyda się i też świadomość zaleceń dydaktycznych²¹.”

Z całą pewnością taką świadomość posiadali również nauczyciele gimnazjalni Profesora Kotarbińskiego, którym także poświęca uwagę w swojej książce pt. *Sprawność i błąd*. Niezmiernie cenny dydaktyczny kunszt prezentował romanista Charles Appel, którego lekcje francuszczyzny były zaprzeczeniem szkolnej nudy. „Między wiersze czytanek, między kanony gramatyki praktycznej wplatały się srebrne nici uśmiechu, incydentalnego żartu, dowcipne, pełne pomysowości powiedzonka, a przede wszystkim bystre rzuty myśli spostrzegawczej, analizującej, uogólniającej. [...] Przez okno francuszczyzny oglądało się obrazy dziejów języka w ogóle, dynamika rozwoju języka ukazywała nam aspekty dynamiki rozwoju kultury [...]”²². Kotarbiński nazywa tę strategię „budzielskim nauczycielstwem”²³.

Można przypuszczać, że wpływ, jaki wywierały przywołane przez Kotarbińskiego postaci wybitnych naukowców i nauczycieli, wyróżnione i cenne przez niego walory ich pracy zawodowej i osobowości, istotne także dla niego samego, jako dla profesjonalisty, miały duże znaczenie w konstytuowaniu założeń

¹⁶ Tamże, s. 19.

¹⁷ Spójność wewnętrzną rozumianą jako zgodność słów i czynów.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 21.

²⁰ Tamże, s. 22.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 16.

²³ Tamże.

koncepcji spolegliwego opiekuna. Wychodzi ona z nauczycielskiego doświadczenia jej Autora, tym bardziej ma potencjał, który warto współcześnie wykorzystać. Poza tym – jak podkreśla Danuta Miller – „Kotarbiński nie wymaga od mistrza-opiekuna pełnej doskonałości, uważa, że doskonałość jest pojęciem stopniowalnym. Napisał: doskonałości też przyda się umiar”²⁴. Pełnia spolegliwego opiekunstwa jest nie do osiągnięcia, można się co najwyżej do niej zbliżyć. Ten ukierunkowany proces ma kluczowe znaczenie, zarówno dla nauczyciela, jak i dla jego podopiecznego.

Czy zatem w obszarze współczesnej szkoły jest możliwa aplikacja zarysowanego modelu?

4. Tutor spolegliwy

Naturalnym kierunkiem poszukiwań pedagogicznych formuł pokrewnych relacji spolegliwego opiekunstwa zdają się być te, które zakładają istnienie komfortowej przestrzeni dla spotkania obu stron – Mistrza i Ucznia, opiekuna i wychowanka. Od jakości tego związku zależy efektywność obranej strategii. W realiach polskiej szkoły metodą szczególnie korespondującą z koncepcją Tadeusza Kotarbińskiego jest tutoring. To „metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz–uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału”²⁵. Tak rozumiana wpisuje się w obszar edukacji spersonalizowanej, w której człowiek – uczeń – jest pojmowany jako wielowymiarowa osoba obdarzona umysłem, duchem, wolą, uczuciami i ciałem²⁶. To humanistyczne podejście do wychowania i nauczania wiąże się z przekonaniem, że osobowość ucznia stanowi całość stopniowo harmonizującą się w drodze do pełnego rozwoju. Na tej drodze towarzyszy jej osoba doświadczona, wychowawca, opiekun, czyli tutor. Ideał tutoringowi zasada się na indywidualnej, osobistej pracy opiekuna z podopiecznym w taki sposób, by zadbać o sukcesywny rozwój wszystkich obszarów jego osobowości. W tradycyjnym ujęciu edukacja koncentruje się głównie na sferze poznawczej, faworyzując aktywność intelektualną ucznia. Liczy się jej mierzalny wynik. Ale – jak słusznie podkreślał przed laty Wincenty Okoń w odniesieniu do koncepcji kształcenia wielostronnego – *homo sapiens* „nie wyczerpuje istoty człowieczeństwa. Ale człowiek to także istota dzielna (*homo valens*)²⁷”, która nie

²⁴ D. Miller, *Opiekun spolegliwy...*, dz. cyt., s. 142.

²⁵ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 20.

²⁶ Tamże.

²⁷ Okoń podkreśla, że rozumienie dzielności jest tutaj tożsame ze znaczeniem, jakie nadał mu Tadeusz Kotarbiński, przypisując tę cechę opiekunowi spolegliwemu.

tylko poznaje świat, lecz także go przeżywa, wartościuje i ustala swój stosunek do świata, życia i do innych ludzi. Jednocześnie jest człowiek istotą zmieniającą świat, w którym żyje. Jako *homo faber* byłoby jednak nie do pomyślenia, gdyby nie korzystał z danych poznania i nie kierował się celami, które wyrażają jego emocjonalny stosunek do wartości. A więc człowiek pełny (*homo concors*) to istota harmonijnie rozwinięta, zgodna wewnątrznie, aktywna we wszystkich trzech sferach: poznania świata, przeżywania wartości i zmieniania świata. Jest to zarazem człowiek twórczy (*homo creator*) [...]”²⁸.

Warto podkreślić w tym miejscu, że metoda pracy tutorskiej może przybrać formę tutoringu rozwojowego lub naukowego. Ten pierwszy stosuje się w sytuacji, gdy podopieczny ma sprecyzowane zainteresowania, ale zdecydowanie silniej odczuwa potrzebę rozwoju osobistego, pracy z inspirującym przewodnikiem, który gotów jest podjąć dialog w obszarze wartości istotnych dla poszukiwacza swej życiowej drogi. W tutoringu rozwojowym kluczową kwestią wydaje się zbudowanie między opiekunem i podopiecznym relacji opartej na zaufaniu, wzajemnym poznawaniu celów osobistych i wyznaczenia dostosowanej do wychowanka ścieżki rozwoju. W takim wariacie, jak podkreślają praktycy, sprawdza się praca „jeden na jeden”, która sprzyja zbudowaniu bezpiecznej atmosfery spotkań. Tutoring naukowy natomiast praktykuje się najczęściej wówczas, gdy podopieczny chce się rozwijać w określonym kierunku naukowym i potrzebuje mistrza, który podziela jego zainteresowania i dysponuje odpowiednią wiedzą oraz umiejętnościami, by go wesprzeć w tym procesie. Ta odmiana tutoringu równie dobrze może być realizowana z jednym podopiecznym, jak i w formie dwójki lub trójki tutorskiej. Formy aktywności polegają na uczestnictwie w regularnych spotkaniach tutorskich oraz na pracy własnej (często pisemnej) podopiecznego na podstawie inspirujących wskazówek opiekuna. Pierwsze tutoriale mają na celu wzajemne poznanie i ustalenie celów i zasad wspólnych działań. Kolejne są sukcesywnym, choć elastycznym realizowaniem tych planów.

Oba podejścia wychodzą od fundamentalnych zasad integralnego patrzenia na człowieka, budowania zależności między uczestnikami, która jest relacją mistrz–uczeń oraz na czerpaniu intelektualnej przyjemności z pracy i satysfakcji z własnego rozwoju. Jednocześnie mistrz nie tylko jest specjalistą w swojej dziedzinie, ale także kimś, kto nieustannie się doskonali i uczy, zna zasady, którymi rządzi się jego przedmiot, potrafi dzielić się swym warsztatem i inspirować. Jest wymagający, a jego cele wobec wychowanka są realistyczne i ukierunkowane na przyszłość. Trafia do głowy i do serca. „Toż do arkanów tej [sztuki] należy umiejętność przejmowania uczniów tym, czym nauczyciel sam tak jest przejęty, że to jest organicznym niejako składnikiem jego osobowości. Treści, głoszone

²⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 196–197.

przez takich mistrzów, są jak magnes, przyciągają ku sobie umysł i trzymają go przy sobie”²⁹ – pisał Tadeusz Kotarbiński o tego rodzaju przewodnikach. Uwaga ta znakomicie wpisuje się w charakterystykę tutora. Mistrz to autorytet uznany przez podopiecznego, który uczy się od niego także wiedzy o świecie, o wartościach i normach postępowania, tak by w przyszłości stać się godną szacunku osobą. Trzeba jednak podkreślić, że spolegliwy tutor jest pozbawiony wszelkiego despotyzmu i choć czuje się odpowiedzialny za swego podopiecznego, to szanuje jego wybory, może i powinien uświadamiać ich konsekwencje.

W modelu mistrza i ucznia zarysowanym przez Tadeusza Kotarbińskiego nie ma jednak partnerstwa, co zauważa Danuta Miller, analizując jego koncepcję. Badaczka wskazuje, że Profesor postrzegał ją jako jednokierunkową, nawet nierównoprawną, ponieważ to opiekun-mistrz coś daje bezwrotnie, a uczeń przyjmuje. Autorka podkreśla, że obecnie relacja mistrz–uczeń podlega stopniowej modyfikacji. Przy nadal akceptowanym autorytecie opiekuna zarysowuje się nowy wymiar jego mistrzostwa, zwłaszcza w konfrontacji z żywymi czy naukowymi dylematami. „W takich sytuacjach mistrz pyta, dyskutuje z podopiecznym, uwzględnia jego wypowiedzi, dążenia, oceny. Także podopieczny ma możliwość zadawania pytań, może prosić o wyjaśnienie, wyrażać swoje poglądy. Relacja staje się bardziej partnerska, równoprawna, przyjazna”³⁰. Taką jest relacja tutorska w opinii praktyków metody. Bartosz Fingas, jeden z jej propagatorów, przekonuje, że prawdziwa wiedza rodzi się w dialogu, dyskusji, bo wówczas widać tok rozumowania ucznia³¹. Piotr Czekierda, także praktyk i animator środowiska tutorów w Polsce, widzi w omawianej metodzie „precyzyjnie zaplanowany, a jednocześnie otwarty na eksplorację proces, który ma sprawić, że podopieczny znajdzie się na znacznie wyższym poziomie rozwoju niż był zanim rozpoczął tutoring”³². Dla Magdaleny Niemczuk-Kobosko, wdrażającej metodę w jednej z warszawskich szkół średnich, „tutor jest trochę jak osobisty trener – ważne, żeby towarzyszył swojemu podopiecznemu, np. podczas treningu czy spaceru. [...] sytuacja bycia «obok» także w fizycznym sensie pozwala tutorowi zmienić perspektywę i – nie tylko metaforycznie – popatrzeć na świat oczami podopiecznego”³³. Refleksja ta zdaje się odzwierciedlać pogląd Tadeusza Kotarbińskiego, który pisze w *Medytacjach o życiu godziwym*: „cokolwiek czynisz wtedy, umiej zająć myślowo pozycję swego partnera, interlokutora,

²⁹ T. Kotarbiński, *Sprawność...* dz. cyt., s.17.

³⁰ D. Miller, *Opiekun spolegliwy...*, dz. cyt., s. 146.

³¹ B. Fingas, *Fundamenty i źródła tutoringu*, [w:] *Tutoring...*, dz. cyt., s. 40.

³² E. Kalińska, *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, „Edukacja Pomorska” lipiec–sierpień 2012, nr 53(4) s. 46; <https://cw.edu.pl/strefa/wywiad-o-tutoringu-piotrem-czekierda/> [dostęp: 17.09.2018].

³³ M. Niemczuk-Kobosko, *Tutoring w 2 Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie – jak wdrażaliśmy tutoring*, [w:] *Tutoring...*, dz. cyt., s. 202.

kontrahenta, umiej spojrzeć na sprawę z jego punktu widzenia, zanim wykonasz czyn, a w szczególności, zanim poruszysz językiem”³⁴.

Relacja mistrz–uczeń stanowi istotny fundament tutoringów, a także jest jednym z głównych aspektów koncepcji opiekuna spolegliwego. Tutor spolegliwy, jako świadoma i dojrzała jednostka, szuka okazji do doskonalenia się, poddaje refleksji i ocenie stopień własnego spełniania norm. To trudne zadanie, zwłaszcza gdy perspektywa pracy ma charakter długofalowy, a incydentalne wkraczanie w granice procesu prowadzonego przez innego tutora, aby dokonać obserwacji wypracowanej przez niego relacji z podopiecznym, może nie przynieść zadowalających wyników. Regularny wgląd w cudze tutoriale to raczej opcja dla superwizorów.

Verba docent, exempla trahunt (słowa uczą, przykłady pociągają) – głosi przysłowie autorstwa Seneki. Dlatego tutor w swojej pracy, aby się doskonalić w działaniu, potrzebuje inspirujących źródeł do przemyślenia, syntezy, pobudzenia kreatywności. Gdzie ich szukać? Z całą pewnością takich ożywczych impulsów może dostarczyć bardzo dobry kurs, szkolenie czy literatura. Bardziej obrazowo i w sposób skondensowany przemawia jednak przekaz filmowy. W dalszej części artykułu posłużę się przykładami filmów, w których można zaobserwować, jak buduje się relacja tutorska i kształtuje się proces realizacji wyznaczonych dla podopiecznego celów rozwojowych czy naukowych. Wartość tych przykładów opiera się w dużej mierze na ich potencjale inspirowania przyszłych lub obecnych tutorów, a ich siła na obrazowym ich ukazaniu, co zwiększa prawdopodobieństwo wdrożenia pewnych rozwiązań w praktyce szkolnej.

5. Filmowe odpowiedzi

Wierzmy starymu przysłowiu, które mówi, że rysunek jest wart tysiąca słów. Dopiero jednak w IDEO przekonaliśmy się, że dobry prototyp wart jest tysiąca rysunków [...]. Żywe ruchome prototypy mogą pomóc nam przyoblec pomysł w ciało.

Tom Kelley³⁵

Film jako medium jest wyjątkowo sugestywny, odwołuje się zarówno do sfery poznawczej, jak i emocjonalnej widza. Pozwala traktować prezentowaną historię jako materiał eksperymentalny służący do opisu procesów, postaw czy możliwych rozstrzygnięć. Według Petera Burke’a film „daje widzowi wrażenie bycia naocznym świadkiem wydarzeń. W tym [...] kryje się jego niebezpieczeństwo,

³⁴ T. Kotarbiński, *Medytacje o...*, dz. cyt. s. 93.

³⁵ T. Kelley, *Sztuka innowacji: lekcja kreatywności z doświadczeń czołowej amerykańskiej firmy projektowej*, MT Biznes, Warszawa 2003, s. 138.

wrażenie naoczności jest bowiem pozorne. Reżyser kształtuje doświadczenie, pozostając niewidzialnym³⁶. Niebezpieczeństwo, o którym pisze Burke dotyczy filmów historycznych, ale filmy fabularne czy dokumentalne traktowane jako interesujące studium przypadku mogą mieć bardzo korzystny wpływ na wzbogacenie warsztatu tutora czy zainicjowania pewnych rozwiązań w jego pracy. Proponuję, by wybrane przykłady filmowych relacji opartych na współpracy opiekuna i podopiecznego potraktować jako swego rodzaju prototyp możliwych rozwiązań czy szkic pomysłów do zaadaptowania w rzeczywistej pracy tutorskiej. Siła takiego przykładu jest nie do przecenienia i stanowi wielowarstwowy materiał do refleksji, porównań i twórczych rozwiązań, które przed wdrożeniem można mentalnie oswoić i dopracować.

Kino światowe i polskie dostarcza wielu przykładów, w których bohaterem jest nauczyciel czy opiekun, będący jednocześnie kimś ważnym w danym momencie życia wychowanka. Ze względu na podjętą w artykule tematykę warto przyrzeć się trzem filmom, w których między bohaterami urzeczywistnia się współzależność o cechach spolegliwego opiekuństwa. Dzięki nim obserwujemy tę relację, nie burząc jej prywatności i istniejącego zaufania między uczestnikami. Film pozwala podpatrzeć metody i nieszablonowe rozwiązania oraz uchwycić płynne i niedostrzegalne momenty, w których tutor wchodzi też w rolę mentora czy nawet kiedy podopieczny staje się równoprawnym partnerem badawczych dociekań.

Trzeba jednak podkreślić, że – mimo istotnych podobieństw między modelem tutora a figurą mentora – nie są to role tożsame. Tutor został już opisany w niniejszym artykule, natomiast definiując mentora, trzeba podkreślić, że jest to osoba, która zdobyła znaczącą pozycję w swoim środowisku profesjonalistów, jest ekspertem w dziedzinie, którą się zajmuje. Często jest postrzegana jako autorytet dla innych fachowców, nie tylko dla tych na początku swojej zawodowej drogi. Mentor nierzadko bywa adwokatem, a niekiedy i promotorem swojego podopiecznego. Dysponując rozległą siecią kontaktów, potrafi doradzić i wesprzeć protegowanego, rekomendując go do współpracy przy określonych projektach, dzięki którym może się on rozwinąć zawodowo. Rolą mentora jest także dzielenie się własnym doświadczeniem zdobytym na kolejnych etapach awansu w zawodzie. Mentor zazwyczaj swój czas „inwestował w realizację projektów, a nie w naukę metod pracy z innymi” – podkreśla Piotr Czekierda³⁷. Tutor jest

³⁶ P. Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 185.

³⁷ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?...*, dz. cyt., s. 28–34. Warto podkreślić, że autor wskazuje liczne pokrewieństwa między tutoringiem i mentoringiem. Obie metody stawiają sobie podobne cele – rozwój potencjału, szacunek do podmiotowości i wolności człowieka. Posługują się też podobnymi metodami, zwłaszcza w procesie określania celów rozwojowych potrzebnych do wzrostu jednostce, która chce wziąć udział w tym procesie i – stosownie do potrzeb – szuka tutora lub mentora.

w większym stopniu wychowawcą, dba o rozwój charakteru podopiecznego, nie unika rozmów o wartościach.

Film „Akheela i jej nauczyciel”³⁸ prezentuje proces przygotowywania się jedenastoletniej czarnoskórej dziewczynki do stanowego konkursu ortograficznego (*Spelling Bee*). Jej nauczyciel jest pracownikiem akademickim na urlopie naukowym. Od początku wydaje się zaintrygowany talentem przyszłej podopiecznej. Już na pierwszym spotkaniu komunikuje jasne zasady pracy i narzuca dyscyplinę. Wymaga od uczennicy zaangażowania i sam prezentuje taką postawę. Jednak do autentycznego wejścia w proces nauki potrzebna jest wola uczennicy, bo tylko przy jej pełnym udziale praca ma sens. Dr Larabee ćwiczy z Akheelą artykulację słów, podsuwa książki i stawia pytania, które pozwalają uczennicy wyjść poza mechaniczne przyswajanie wymowy trudnych wyrazów. Projektuje żmudny system ćwiczeń, w których sam aktywnie uczestniczy. Uczy myśleć i rozwijać się. Bacznie obserwuje dziewczynkę, dostrzega jej styl zapamiętywania, zachęca do wykorzystywania wszystkich dostępnych technik, które pomogą jej skutecznie opanowywać kolejne trudne słowa – za pomocą skakanki czy wystukiwania rytmu dłonią uczennica lepiej się koncentruje. Kiedy uznaje, że podopieczna jest gotowa pracować bez niego – usuwa się, choć nie przestaje jej wspierać. W odpowiednim czasie towarzyszy w konkursowych zmaganiach i jest świadkiem sukcesu. Mimo koniecznych skrótów film pokazuje też, że relacja mistrz–uczeń, choć piękna, bywa niełatwa i niewolna od kryzysów.

„Szukając siebie”³⁹, tak jak poprzedni obraz filmowy, pozwala prześledzić rodzącą się relację mistrz–uczeń, która rozwija się między zdziwaczałym pisarzem Williamem Forresterem, żyjącym samotnie w mieszkaniu na Bronksie, oraz Jamalem, szesnastoletnim chłopcem obdarzonym talentem literackim. Obaj spotykają się przypadkowo i pierwsze ich kontakty niepozabawione są niechęcią. Ale i tutaj u początku znajomości legło obopólne zaintrygowanie. Pisarz ma okazję zapoznać się z próbami literackimi chłopaka i poddaje je swojemu osądowi. Dosadnie krytykuje i udziela pochwał, komunikując zachętę do następnego spotkania. To wydaje się kluczowym momentem, w którym po obu stronach rodzi się wola współpracy – Jamal podejmuje wyzwanie. Mistrz jasno i wyraźnie określa zasady, stawia warunek zachowania poufności ewentualnej współpracy, chłopak natomiast otwarcie prosi o pomoc w nauce warsztatu pisarskiego. Cykl kolejnych spotkań przypomina tutoriali, które upływają na szorstkich rozmowach i pisarskich próbach warsztatowych. Widać, że ani mistrz, ani uczeń czasu nie liczą. W miarę rozwoju sytuacji tutoriali naukowe zamieniają się w rozwojowe, a wymiana intelektualnych dóbr zaczyna mieć charakter dwustronny. Niektóre

³⁸ *Akheelah i jej nauczyciel (Akhellah and the Bee)*, reż. Doug Atchison, 2006; <https://www.filmweb.pl/film/Akeelah+i+jej+nauczyciel-2006-93942> [dostęp: 30.01.2019].

³⁹ *Szukając siebie (Finding Forrester)*, reż. Gus van Sant, 2000; <https://www.filmweb.pl/film/Szukajac+siebie-2000-5604> [dostęp: 31.01.2019].

spotkania odbywają się poza mieszkaniem pisarza. Mistrz staje się opiekunem dla swego ucznia, mądrym doradcą i osobą motywującą do podejmowania wyzwań. Przychodzi chwila, kiedy ma odwagę stanąć w obronie dobrego imienia i uczciwości swego podopiecznego. Jak autentyczny opiekun spolegliwy. I w tę filmową relację wpisana jest wolność podążenia własną drogą na swoich warunkach. To także cecha relacji mistrzowskich.

Ostatnia propozycja filmowej relacji mistrz–uczeń jest tym bardziej ciekawa, że dotyczy postaci historycznych i działa się na uniwersytecie w Cambridge w latach 1914–1919. Jej uczestnikami byli matematycy – profesor Godfrey Harold Hardy i Srinivasa Ramanujan oraz profesor John Edelson Littlewood. Na drugim planie opowieści pojawia się też Bertrand Russell.

Film pt. „Człowiek, który poznał Nieskończoność”⁴⁰ daje wgląd w praktykę pracy tutorskiej, którą sami Brytyjczycy traktują jako „klejnot w koronie”⁴¹ dwóch najstarszych uniwersytetów angielskich – Oksfordu i Cambridge. U jej podstaw leży obopólna wola współpracy i rozwoju uczestników. System tutoriali przejawia się w formie dłuższych i krótszych spotkań profesora i studenta, pracy własnej ucznia, sporów wokół konieczności przeprowadzenia dowodu, otrzymania korekt do matematycznych teorii. Bardzo ważną rolę odgrywa szczególne środowisko intelektualne miejsca, zachodzący w nim proces wymiany myśli i poglądów, którego dynamikę wyznacza rytm spotkań formalnych i nieformalnych, w których uczestniczą pracownicy uniwersytetu. Film podkreśla istotność wzmocnienia pracy, jakie zapewnia utalentowanej jednostce odpowiedni stymulujący zespół ludzi w jej otoczeniu. Skuteczny tutor potrzebuje także określonych warunków do konstruowania swojej działalności. Profesor Hardy prowadzi ożywcze dyskusje naukowe z profesorem Littlewoodem, nie stroni także od pogawędek w szerszym gronie, np. przy kolacji z Bertrendem Russellem. To właśnie Russell wskazuje sposób wyjścia z kryzysu, jaki nastąpił w relacji tutorskiej głównych bohaterów. Użyteczność tego filmowego przypadku dla niniejszych rozważań jest tym większa, gdyż pozwala prześledzić przenikanie się formuł tutoring i mentoringu w procesie akademickich dociekań. Profesor Hardy-mentor zabiega o przygotowanie do druku matematycznych propozycji Ramanujana, a te wymagają spełnienia określonych warunków metodologicznych. Wywiera więc na podopiecznym presję, ale sam też poszukuje odpowiednich rozstrzygnięć. Profesor Hardy-tutor stymuluje myślenie podopiecznego, stawia pytania otwarte, kwestionuje intuicyjne przesłanki swego studenta. I czerpie od niego inspirację do własnej pracy. Stara się także o uznanie młodego matematyka w uniwersyteckim środowisku, co oczywiście nie jest łatwe.

⁴⁰ *Człowiek, który poznał Nieskończoność* (*The Man Who Knew Infinity*), reż. Matt Brown, 2015; <https://www.filmweb.pl/film/Cz%C5%82owiek%2C+kt%C3%B3ry+pozna%C5%82+niesko%C5%84czono%C5%9B%C4%87-2015-730736> [dostęp: 31.01.2019].

⁴¹ Cyt. za: A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Difin, Warszawa 2015, s. 19.

Omawiany film pozwala również zapoznać się z odsłoną relacji mistrz–uczeń, która wpisuje się w model spolegliwego opiekuna. Ten nie waha się udzielić pomocy podopiecznemu w potrzebie – gdy Ramanujan zachorował na gruźlicę, profesor doglądał go w szpitalu. Mowa końcowa Profesora Hardy’ego w filmie, już po śmierci ucznia i współpracownika, podkreśla partnerstwo obu w docieraniu do prawdy.

6. Podsumowanie

Trzeba podkreślić fakt, że nie sposób oddzielić osobowości tutora od jego warsztatu. O ogromnym znaczeniu osoby inspirującego mistrza pisał też Profesor Kotarbiński, wspominając swoich nauczycieli.

Ograniczając się tylko do wspomnianych bohaterów filmowych, można odnieść mylne wrażenie, że mistrz, to ktoś samotny, bez rodziny, bo tylko wówczas może całkowicie zaangażować się w pracę z podopiecznym. To zbyt duże uproszczenie. Nie można zapominać, że historie – zarówno te sfilmowane, jak i opowiedziane we wspomnieniach – są twórczą interpretacją. W realnym życiu bywa więcej wymiarów i wariantów niż w filmie. Skuteczność tutora i siła jego oddziaływania wypływają nie tylko z jego kompetencji merytorycznych, ale w dużej mierze z poczucia spełnienia w życiu i chęci dzielenia się tym z innymi. A do spełnienia dochodzi się różnymi drogami. Tutor skuteczny zna swoje ograniczenia, dba o poziom własnej energii psychicznej, co także nie umknęło uwadze Profesora Kotarbińskiego, który wspomina o gotowości do „maksimum możliwego wysilenia”. W docieraniu do doskonałości, do krytycznych progów „możliwego wysilenia” rekomenduje jednak umiar, co podkreślała Danuta Miller.

Jednocześnie wyzwania stojące przed współczesnymi nauczycielami wymagają przemyślenia bezpiecznych granic ich zaangażowania. Wiesław Sztumski, poddając refleksji ideał dobrej roboty, podnosi niezmiernie istotną kwestię: tym większego zmęczenia pracownika, im wydajniej on pracuje. Nauczyciel powinien zatem pamiętać, że intensywna i długofalowa relacja nadmiernie oddanego pracy z podopiecznym opiekuna może go zaprowadzić na skraj przemęczenia (wypalenia). Takiej aktywności – pisze Sztumski – zawsze towarzyszy „[...] wysiłek cielesny i intelektualny wynikający z wyczerpywania się zasobów energii wewnętrznej organizmu i zużywania się jego organów, jak i duchowy, związany z obciążeniem świadomości i psychiki”⁴². Sztumski postuluje zatem zastąpienie maksymalizacji dobrej roboty jej optymalizacją. Wydaje się, że przejawem

⁴² W. Sztumski, *Blaski i cienie dobrej roboty, czyli czy Kotarbiński miał rację*, [w:] „Sprawy Nauki”, www.sprawynauki.edu.pl; <http://www.sprawynauki.edu.pl/features/the-community/1935?task=view> [dostęp: 20.09.2018].

optymalizacji pracy edukacyjno-wychowawczej może być metoda tutoringu. Na tym też może polegać jej atrakcyjność dla współczesnego nauczyciela.

Kończąc niniejsze rozważania, należy stwierdzić, że koncepcja spolegliwego opiekuna Tadeusza Kotarbińskiego stanowi propozycję niezmiennie aktualną w pedagogice. Jako pewien ideał może być postrzegana niczym drogowskaz w budowaniu skutecznych strategii pracy z drugim człowiekiem, zarówno w obszarze nauki, jak i wychowania. Skuteczności założeń przyjętych w myśl idei spolegliwego opiekuństwa można doświadczyć przez aplikację modelu tutoringu w pracy z podopiecznym. Tutor – jako osobowość dojrzała, świadoma i ukształtowana – pełni funkcje życzliwego opiekuna, na którym podopieczny (uczeń) może polegać w procesie własnego rozwoju, zarówno osobistego, jak i naukowego. Tutoring jest praktykowany w polskich szkołach, choć nie ma zasięgu powszechnego. Spotkać go można zarówno na uczelniach wyższych, jak i w szkołach średnich oraz podstawowych – zwłaszcza niepublicznych, w praktyce nauczycieli pracujących poza standardowym planem zajęć, a także w organizacjach pozarządowych. Przykłady takich placówek opisuje literatura przedmiotu⁴³.

Bibliografia

- Burke P., *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Czekierda P., *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Fingas B., *Fundamenty i źródła tutoringu*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Kalińska E., *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, „Edukacja Pomorska” lipiec–sierpień 2012, nr 53(4), s. 46; <https://cw.edu.pl/strefa/wywiad-o-tutoringu-piotrem-czekierda/> [dostęp: 17.09.2018].
- Kelley T., *Sztuka innowacji: lekcja kreatywności z doświadczeń czołowej amerykańskiej firmy projektowej*, MT Biznes, Warszawa 2003.
- Kotarbiński T., *Drogi dociekań własnych*, PWN, Warszawa 1986.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Kotarbiński T., *Zagadnienie etyki niezależnej*, „Kronika” 1956, nr 21; <http://www.kulturaswieicka.pl/node/214> [dostęp: 17.09.2018].
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Miller D., *Opiekun spolegliwy w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2006, nr 1(57).

⁴³ P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w...*, dz. cyt.

- Niemczuk-Kobosko M., *Tutoring w 2 Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie – jak wdrażaliśmy tutoring*. [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekerda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Difin, Warszawa 2015.
- Sztumski W., *Blaski i cienie dobrej roboty, czyli czy Kotarbiński miał rację*, [w:] „Sprawy Nauki”; <http://www.sprawynauki.edu.pl/features/the-community/1935?task=view> [dostęp: 20.09.2018].
- Szyling G., *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.

Abstract

The reliable guardian at school. Toward a new understanding of tutoring

The subject of the article is the concept of a reliable guardian viewed from the perspective of the school context. The reflection on its educational and teaching potential as well as its relevance to the contemporary teacher becomes the key theme. The model created by Tadeusz Kotarbiński is an attractive ideal, which, however, is difficult to find in a lively form in the school reality. The text will discuss the possibilities of the application of this model as part of tutoring and mentoring in school and will present some proposals of cultural references that provide inspiring patterns and methods of carrying out reliable guardianship.

Abstrakt

Opiekun spolegliwy w szkole. W stronę nowego rozumienia tutoringingu

Tematem artykułu jest koncepcja opiekuna spolegliwego widziana przez pryzmat szkolnego kontekstu. Kluczowym motywem staje się refleksja nad jej potencjałem wychowawczym i dydaktycznym oraz jej aktualność dla współczesnego nauczyciela. Model stworzony przez Tadeusza Kotarbińskiego to atrakcyjny ideał, który w żywotnej formie trudno jednak znaleźć w szkolnej codzienności. W tekście zostaną podjęte rozważania nad możliwościami aplikacji tego modelu w szkole w ramach tutoringingu i mentoringu oraz wskazane propozycje kulturowych odniesień, które dostarczają inspirujących wzorców i metod urzeczywistniania spolegliwego opiekuństwa.

Keywords: reliable guardian, teacher, tutor, mentor, school

Słowa kluczowe: opiekun spolegliwy, nauczyciel, tutor, mentor, szkoła

Andrzej Sztylka

Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej

Towarzystwo Naukowe Prakseologii

ORCID 0000-0002-2921-4307

Etyka – pedagogika¹ – prakseologia: refleksja z myśli Tadeusza Kotarbińskiego

1. Wprowadzenie

Profesor Tadeusz Kotarbiński przez całe swoje długie i dzielne życie poszukiwał naczelnej zasady, która by scalała wytyczne postępowania zasługującego na aprobatę moralną. Ta zasada jawi się – paradoksalnie u twórcy reizmu, czyli konkretyzmu filozoficznego – w postaci wzoru osobowego, który skupiałby w sobie cechy bezspornie uznane za moralnie wartościowe. Ten wzorzec został opisany w kategoriach działania, a nie po prostu uczuć czy intencji. Koncepcja spolegliwego opiekuństwa Profesora Kotarbińskiego postuluje czyn – i to czyn dzielny.

W tej postawie życiowej, zarówno w nastawieniu do świata, jak i w aspekcie poznawczym oraz praktyczno-konkretnym, prakseologia i etyka spolegliwego opiekuństwa niespodziewanie, kreatywnie i mistrzowsko łączą się ze sobą w sztuce życia i wychowania.

Najistotniejsza jest u Tadeusza Kotarbińskiego tendencja radykalnie racjonalistyczna. Osobowo-cieleśnie pojmowany konkretyzm dyktuje niezależność etyki od wierzeń religijnych, a prakseologia wyznacza aktywizm owej etyki.

¹ Termin ten w niniejszym artykule, przecież w takim pojmowaniu bliski Profesorowi Kotarbińskiemu, oznacza: sztuka nauczania i kształcenia jednostek; zasadą wszelkiej pedagogiki jest nie tylko przekazywanie wiadomości lecz również kształtowanie ludzi; cel pedagogiki polega na tym, by pozwolić każdemu się zrealizować, rozwinąć swą osobowość oraz właściwą sobie formę inteligencji. Podobne rozumienie terminu „pedagogika” podaje Didier Julia [w:] *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1993, s. 248–249. Sergiusz Hessen w książce *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, na s. 95–98, nazywa pedagogikę „stosowaną filozofią”.

Celem staje się usprawnienie myślenia i działania przez eliminację pozorów, uściślenie używanego języka i uczynienie konstrukcji rozumu sprawdzalnymi.

2. Stan ogólny rzeczywistości współczesnej pod kątem etyki i pedagogiki

W dojrzałym okresie swojego życia, wliczając weń lata powojenne aż do śmierci – Profesor Tadeusz Kotarbiński nie widzi tej rzeczywistości – szczególnie od strony społecznej – w jasnych barwach. Uważa, że ludzie epoki współczesnej są na ogół zdeformowani etycznie poprzez bezmiar cierpień doznawanych i cierpień zadawanych w toku działań, które urągają istotnym pouczeniom etyki.

Tak więc nowe czasy stoją w obliczu wielu znamiennych problemów etyczno-wychowawczych, wynikających z trudności znalezienia metod uzgadniania generalnych dążeń epoki z potrzebami społeczności ludzkich. Społeczności te, czując się zagrożonymi lub nie potrafiąc w wartościowy sposób sprostać współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym, a chcąc równocześnie stawać się źródłami inicjatyw i ogniskami twórczości, popadają w zależności, z którymi dotychczas nie miały do czynienia. Tak więc albo zamykają się na uniwersalistyczne prądy, tworząc – jak by to powiedział Alain Touraine – społeczności komunitarne (komunitarystyczne), które same w sobie i same dla siebie chcą być źródłem inicjatyw, ogniskami twórczości i wewnętrzną zasadą tożsamości, albo – bezwiednie – popadają w sieci uniwersalistycznego technologizmu, co grozi wyradzaniem się organizacji społecznej w maszynierię elementów głównie wykonawczych. Jednostka ludzka przekonana o swej odrębności traci swą indywidualność, stając się zanurzoną w informatycznej sieci istotą bez właściwości.

Kultura etyczna takiej istoty, kreowana przez władzę polityczno-moralną w postaci powściągów, w środowiskach słabo rozwiniętych intelektualnie rozwija się na podstawie mitów. Mogą być to mity religijne, może być to ideologia postępu jako ideologia przodującej klasy czy warstwy społeczno-politycznej, może to być ideologia postępu wyrażana przez rozliczne idole techniczne, na przykład militarne, ale również dzisiejsza idea sieci internetowej, która przez techniczne urządzenia uniwersalnych łączy ma podobno rozwijać i pogłębiać stosunki międzyludzkie. Ale kiedy umysły uświadamiają sobie ułudę mitu – mówi Profesor Kotarbiński – wtedy rodzi się poczucie braku uzasadnień wskazań etycznych, co grozi utratą równowagi moralnej. Rodzi się i rozpowszechnia indyferentyzm w sprawach etycznych.

3. Stan etyczny wedle założeń podstawowych

Tadeusz Kotarbiński etykę w najszerszym rozumieniu ujmował jako mądrość życiową w całej ogólności. Podstawowe zagadnienia tak pojmowanej etyki koncentrują się, zdaniem Profesora, w trzech pytaniach sztuki życia:

1. Jak żyć, aby zapewnić sobie samemu oraz przynajmniej niektórym innym chociażby względną szczęśliwość, a przynajmniej – na tyle, na ile to od nas zależy – uniknąć zagrażających nam nieszczęść?
2. Jak postępować wobec innych, aby zyskać słuszny szacunek od tych ludzi, którzy są szacunku godni, a przynajmniej nie spowodować, by zaczęli oni nami słusznie pogardzać?
3. Jak działać, aby ta działalność była sprawna, a przynajmniej wolna od określania jej jako niedołej?

Profesor Kotarbiński uważał, że zadania etyczne, formułowane i realizowane w procesie życia, dotyczą samego siebie jako adresata programu rozwoju własnej osobowości. Dopiero taka usilna praca nad sobą uprawnia nas do stawiania postulatów etycznych innym – i to nie bezpośrednio, ale wyłącznie przez uprawianą we własnym życiu pedagogikę. Dlatego niepokoje etyczne wyrażają się w pytaniu o charakterze ogólnym, właśnie takim: **jak mam postępować?** Stąd też i niepokoje pedagogiczne, jak wychowywać młodych zgodnie ze wskazaniami i wedle wzorca tak rozumianej etyki, aby dzięki wyrabianym w nich usposobieniom, im samym i ich otoczeniu było w życiu dobrze i aby równocześnie nie zasługiwali na potępienie przez ludzi godnych szacunku, a wręcz przeciwnie – aby uczyli się zasługiwać na ich szacunek. Tu wielka waga kształtu własnego życia, które mogłoby stanowić **przykład** dla innych. Życie takie miałyby prowadzić do szczególnej samowiedzy etycznej, operującej zawsze postawami, zachowaniami i aktami ukazującymi prawdy etyczne w sposób konkretny.

Tak rozumiana samowiedza ma tworzyć etykę niezależną – niezależną przede wszystkim od mitów i urojeń, o czym była już wcześniej mowa. Jawi się coś, co Kotarbiński nazwał kulturą etyczną. Zespół powyższych czynników, realizowany konkretnie w konkretnym życiu, zapobiega rozpowszechnianiu się indyferentyzmu w sprawach etycznych. Profesor Kotarbiński wyraża mocne przekonanie, że istnieje zasób osiągniętych w toku ludzkich dziejów **prawd etycznych** uzasadnionych rozumowo i empirycznie. Prawdy owe ostają się w poszczególnych układach społecznych przy całej różnorodności ich zastosowań i interpretacji. Są to tak zwane „niezmienniki etyczne”, których ukazanie i wykształcenie w ludziach stanowi wielkie zadanie dla pedagogiki.

Tak sądził Kotarbiński w ostatnich latach swego życia i był skłonny rozpatrywane przez prakseologów działanie objąć oceną moralną: prakseologia ma zajmować się sprawnością, ale cele działań niech będą godziwe. Technika sprawnej aktywności – mówił Profesor – w każdym przypadku musi znaleźć rację poza-techniczną, musi się wylegitymować stosunkiem do czyjejś

pomyślności. Cele ludzkie i skutki działań, podlegając ocenom moralnym, oceniane są tylko częściowo, jeżeli uwzględniać tylko prakseologiczny punkt widzenia. Najsprawniejsze działanie niosące krzywdę, choć pozytywnie oceniane ze względu na skuteczność, ekonomiczność, oszczędność itd., zasługuje na repulsję moralną. Dlatego równie ważny, jak konkretne wyniki działalności życiowej, jest status osobowy jednostki działającej. Tadeusz Kotarbiński zagadnieniami etyki normatywnej zajmował się w dwóch okresach swego życia: we wczesnych latach swej pracy oraz pod koniec swego długiego i wartościowego życia. Skupiał się w tych czasach wokół ludzi, którzy życie traktują jako proces aktywny, szukają godnej naśladowania pełni życia. Profesor sądził, że człowiek ma pewien wpływ na swoją przyszłość. Ma bowiem możliwość i prawo wyboru, tym samym dowodząc istnienia wolności w świecie. Rozważając główne cele dążeń ludzkich, zwracał uwagę na rozliczne kwestie egzystencjalne, takie jak: rozterka, chaos wewnętrzny i budowanie ładu, niepokój i walka z nim, sprawy sumienia, pytania o radość życia.

4. Stan pedagogiki i postulaty dla pedagogii

Zdaniem Tadeusza Kotarbińskiego, zagadnienia pedagogiki w całej ogólności dotyczą problematyki **wychowania**, rozumianego jako kształtowanie w osobach wychowywanych uczuć i woli, oraz problematyki **kształcenia**, czyli kształtowania w osobach kształconych sprawności intelektualnej i wykonawczej. Kotarbiński pomijał kwestię samowychowania i samokształcenia przy rozumieniu pedagogiki, kierując tamte sprawy w obszar problematyki etyczno-moralnej. Wprost powiadał, że **własna osobowość** człowieka jest adresatem zadań etycznych, natomiast zadania pedagogiczne dotyczą w zasadzie wpływu na osobowość innych. Troski pedagogiczne prowadzą do pytań o charakterze ogólnym, a mianowicie: jakim człowiekiem dany osobnik ma się stać przy naszej pomocy? Ważnym więc elementem szkoły ogólnokształcącej byłaby realizacja zajęć o charakterze filozoficznym, poświęconych problematyce **ogólnego poglądu na świat i postawy wobec rzeczywistości**, przy preferencji myśli laickiej, korzystającej jednak z dorobku „myśli przed-laickiej”, jak mawiał.

Tadeusz Kotarbiński był bardzo wrażliwy na przejawy rozrastającego się techno- i biurokratyzmu, także o wymiarze polityczno-społecznym, w rzeczywistości mu współczesnej. Pedagog zmuszony jest stawić czoła temu niebezpieczeństwu. Ale jest też inne niebezpieczeństwo cywilizacyjne. Choć – zmarły przecież w 1981 roku – już dostrzegał je i również zalecał równoważenie go działaniami pedagogicznymi. Jego zdaniem, „urozmaicone sytuacje socjotechniczne i związane z nimi ideologie” atakują umysły młodzieży z różnych stron i szarpia jej psychikę w różnych kierunkach, co nie sprzyja wychowywaniu humanistycznej

ideowości opartej na racjonalnym i empirycznym poznaniu podstawowych prawd etycznych. Występuje trudność znajdowania metod uzgadniania wymogów współczesnej cywilizacji z koniecznością rozwoju podstawowych cech człowieka sprawnego, dzielnego, ekonomicznego i etycznego zarazem. Dlatego tak dużą wagę przywiązuje się do związków pedagogiki z prakseologią, zarówno jeśli chodzi o teorię działania rozpatrywaną matematycznie czy filozoficznie, jak i o ważną dziedzinę teleologii moralnej prowadzącej – przez pedagogikę – do prakseologii moralnej. I tutaj pedagogia – czyli działanie pedagogiczne – przygotowuje **praktykę** życia etycznego, wytwarza bowiem w podopiecznych-uczniach-wychowankach i utrwała **dyspozycje do aktywności** spełniającej postulaty mądrości życiowej. Na pytanie, jak wdrażać do motywacji i działań etycznych, Kotarbiński doradza:

- 1) przez **przykład własny** osób nauczających;
- 2) przez **praktykowanie zachowań**;
- 3) przez – jak to mówił – „**wmyślanie się**” w próby kształtowania samowiedzy etycznej w dziełach myślicieli – filozofów, historyków, dramaturgów, powieściopisarzy, poetów – co stanowić ma istotną i egzystencjalną konkretyzację wartości;
- 4) przez „**laicyzację kultury moralnej**”, co stanowi podstawę wychowania ku etyce niezależnej i wolności moralnej;
- 5) przez **obronę „niezmienników”**, czyli zasobu osiągniętych w toku dziejów ludzkich empirycznie i rozumowo uzasadnionych **prawd etycznych**, jak mówiły Maria Dąbrowska i Maria Ossowska – „kilku prostych prawd moralnych, na których wspiera się ludzkość”.

Obrona tych „niezmienników” – mówił Profesor Kotarbiński – stanowi jedno z wielkich zadań wychowawców.

5. Prakseologia pomocna w prawidłowej działalności pedagogicznej przy wdrażaniu etyki

Tadeusz Kotarbiński, poza latami młodości i okresem starości, nie ujmował prakseologii tak szeroko, jak na przykład Ludwig von Mises, i nie definiował jej w znaczeniu podstawowym tego terminu, jako nauki o ludzkim działaniu. W poglądach swych i zajmowanym stanowisku tworzył teorię działania ocenianego wyłącznie sprawnościowo, walczył z „bytami pozornymi”, hipostazami, kierując się w stronę własnej koncepcji reizmu, inaczej też mówiąc – konkretyzmu. Przyjęcie stanowiska metodologicznego, że wszelkie twierdzenia nauk humanistycznych – jeżeli są rzetelnymi tezami o rzeczywistości – odnoszą się bezpośrednio do ludzi oraz ich wytworów, było tak restryktywne, że dyskwalifikowało większość klasycznych problemów filozofii, ponieważ każda możliwa

na nie odpowiedź okazywała się nonsensem ze względu na reistyczne kryterium. Kotarbiński w okresie swej starości zauważył, że świat psychiczny ludzkiej jednostki oraz świat wartości ukonkretniony w ludzkich dokonaniach pozamaterialnych i dziełach są również rzeczywiste, tylko rzeczywiste inaczej. Może stąd wynikać – w odróżnieniu od konsekwencji reizmu – pozytywna wartość i przydatność prakseologii w pedagogice uprawiającej wartości i zachowania etyczne. Oto, zdaniem Profesora, a przypominam to jeszcze raz – prakseologia ma zajmować się sprawnością, ale cele działań niech będą godziwe.

Związki prakseologii z pedagogiką mają charakter dwustronny:

- 1) z pedagogiki do prakseologii weszły elementy aktywizmu z dorobku takich wybitnych twórców i myślicieli, jak Jan Amos Komeński (pedagogika całożyciowa), John Dewey (pedagogika działania), Georg Kerschensteiner (szkoła pracy), Henryk Rowid (szkoła twórczości), czy Celestin Freinet (pedagogika aktywizacji);
- 2) z prakseologii do pedagogiki weszło wszystko to, co może być pomocne w teorii i praktyce opieki, kształcenia i wychowania, a więc elementy teleologii prakseologicznej (nauki o celach działania), aksjologii prakseologicznej (nauki o ocenach) i prakseologii normatywnej, w której – po przeanalizowaniu struktury dyrektyw praktycznych – przechodzi się do konstruowania nakazów i zakazów oraz zaleceń i ostrzeżeń.

Podstawami teoretycznymi dyrektyw praktycznych są odesłania do typów sprawnych działań, które prakseologia empiryczna przekazuje prakseologii normatywnej. Mówi ona, że jeżeli ludzie w podany sposób osiągnęli swoje cele, to warto skorzystać z obserwacji i naśladować ich działania. W tym względzie Tadeusz Kotarbiński wyróżnia niektóre metody:

1. **Antycypacja** jest wyprzedzającą interwencją w tok zdarzeń, która prowadzi do celu albo zapobiega sytuacji niepomyślnej – eliminując niewłaściwą interpretację analizowanej treści.
2. **Profilaktyka** polega na zapobieganiu zawczasu wpływom negatywnym czy wręcz patogennym.
3. **Kunktacja**, czyli zamierzone zwlekanie motywowane zamiarem tworzenia warunków dojrzałości przy pozytywnym biegu zdarzeń zmierzającym do pomyślnego rozwiązania w przyszłości.
4. **Potencjalizacja**, która polega na okazaniu możliwości wykonania jakiegoś działania.

Kształcenie bowiem jest zespołem takich działań, w którym mają miejsce czynności nie tylko intelektualno-poznawcze, ale wszelkie dalsze działania wynikające z toku pedagogicznego, gdzie prakseologia ma bardzo wiele do zdziałania.

Pierwszym – i najważniejszym w tym rozważaniu – ogniwem procesu pedagogicznego według Profesora Kotarbińskiego jest tworzenie ładu zewnętrznego i ładu wewnętrznego, dzięki którym podopieczny-uczeń-wychowanek może podjąć skuteczne-efektywne działanie. Jednak ów sprawca – podkreślał

Kotarbiński – podejmując jakiegokolwiek działanie – musi mieć zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną możliwość jego wykonania. Tę możliwość wewnętrzną Kotarbiński nazywał możliwością działania. A więc nie tylko warunki (możliwości), ale i moc wewnętrzna sprawcy (możność). W pedagogice dotyczy to nie tylko podopiecznego-ucznia, ale przede wszystkim tego, kto sprawuje opiekę, kształci i wychowuje. Ład zewnętrzny dla pedagoga to konieczny, ale niewystarczający warunek działań skutecznych. Na nic warunki, jeśli brak wewnętrznej mocy. Wewnętrzna możność ma miejsce wtedy, kiedy sprawca ma niezbędne dyspozycje, którymi są: wiedza, sprawność i nade wszystko – wola.

6. Współistnienie etyki, pedagogiki i prakseologii w dziele poprawy jakości człowieka i naprawy jego świata

Uogólniając i podsumowując te rozważania, możemy powiedzieć, że Tadeusz Kotarbiński postrzegał niepokoje etyczne w pytaniu ogólnym: jak mam postępować, aby moja wiedza o świecie i człowieku zbliżała się do prawdy o tych bytach? Troski pedagogiczne – jego zdaniem – zawierają się w pytaniu ogólnym: jakim człowiekiem ma jednostka ludzka się stawać przez sprawowane nad nią: opiekę, kształcenie i wychowanie? Jak wdrażać do motywacji i działań etycznych, jak tworzyć – przez sprawne i skuteczne działanie – samowiedzę etyczną, jak ma powstawać kultura etyczna, jak przeciwdziałać i walczyć z ideologizacją mityczną ludzkiego życia wynikającą z indoktrynacji religijnej i politycznej oraz – z drugiej strony – z indyferentyzmem moralnym, pochodzącym z technologicznej socjotechniki, technokratyzacji i biurokratyzacji życia osobistego i społecznego?

W tych zadaniach ujęcie prakseologiczne zalecające dążenie do usprawnień i eliminację błędów praktycznych, weryfikujące lub falsyfikujące dyrektywy – staje się pomocne przy efektywnym uprawianiu każdej dyscypliny pracy-zabawy-twórczości i wdrażaniu jej w praktykę pedagogiczną. Planowanie z prakseologicznego punktu widzenia polega na rozłożeniu w czasie celów pośrednich prowadzących do celów głównych i celów ubocznych. Sformułowanie celów umożliwia wydanie oceny skuteczności działalności pedagogicznej i jej wychowawczego aspektu. Jeżeli nie ma zgodności jej wyników z celami, to działanie okazuje się nieskuteczne. Ale są dwa, a nawet trzy rodzaje nieskuteczności:

- 1) nieskuteczność zwykła, gdy działanie nie przyniosło udanej realizacji zamiaru;
- 2) nieskuteczność pozorna, gdy brak osiągnięcia stanu zamierzonego okazał się fazą zatrzymania działania i inkubacji pozytywnego rozstrzygnięcia;
- 3) przeciwskuteczność, gdy działanie przekreśliło możliwość osiągnięcia celu, a w skrajnym przypadku – na zawsze.

Aksjologia prakseologiczna stanowi jedną tylko część całej aksjologii, a cele ludzkie i skutki działań – podlegające przecież ocenom moralnym – oceniane są tylko częściowo, jeśli uwzględniać tylko prakseologiczny punkt widzenia. Powtórzę, że zwrócił na to uwagę w końcowych latach swego życia Tadeusz Kotarbiński, wykazując, że najsprawniejsze nawet działanie niosące krzywdę, chociaż pozytywnie oceniane ze względów „technicznych”, efektywnościowych itd., jest bezwzględnie szkodliwe ze względów moralnych.

Wynika stąd jedna z najistotniejszych konkluzji syntetycznych, mianowicie: w danym działaniu pedagogicznym to nie propozycje zakładanego udziału pogładowości i myślenia, nawet przeżywania do działania, ale **realny status ucznia**, przyznane podopiecznemu wychowankowi miejsce i rola w procesie kształcenia, rola podmiotowa – mają znaczenie decydujące o charakterze osiągnięć pedagogicznych.

Z prezentowanych poglądów i stanowisk Kotarbińskiego wynika, że trzeba zbliżyć się stopniowo i coraz bardziej do współczesnej **idei upodmiotowienia** nauczyciela – opiekuna i wychowawcy, oraz ucznia – wychowanka w nauczaniu i uczeniu się.

Pełne dostrzeżenie wartości wspólnych etyce, pedagogice i prakseologii było blokowane w niedalekiej przeszłości i w jakiejś mierze jest blokowane do dziś – zarówno przez założenia epistemologii marksistowskiej, jak i amerykańskiego behawioryzmu w wydaniu skinnerowskim. Jednak sam ład zewnętrzny nie pociąga za sobą ładu wewnętrznego. Wprost przeciwnie – to dzięki woli podmiotu działającego istniejący ład wewnętrzny prowadzi do zaistnienia ładu zewnętrznego. Wola jednak jest dzieckiem wolności. Etyczny i pedagogiczny wymiar sprawstwa, jawiący się w wielu momentach i aspektach działalności człowieka indywidualnego i człowieka w środowisku może mieć wartość autoteliczną i ze względu na cel zewnętrzny. Pogląd Kotarbińskiego, że przyczyna działania nie musi być zewnętrzna rzeczowo, kieruje uwagę na osobowość i życie wewnętrzne sprawcy. W problematyce etyczności sprawstwa pedagogicznego rozumianej normatywnie ważne są kwestie różnic między sprawnością a sprawczością czynu, stosunek do siebie samego, nie tylko skuteczność, ale i słuszność prowadzonego działania. W sztuce życia, w której zawarte są pedagogika-pedagogia oraz prakseologia w wymiarze moralnym liczy się – zdaniem Kotarbińskiego – umiejętność racjonalnego doboru i sposobu działań własnych każdej jednostki ludzkiej. Refleksje nad sumieniem ludzkim – także w obliczu nierozwiązywalnych dylematów – kierują istotę oceny etycznej i moralnej wartości postępowania pedagogicznego w stronę autonomiczności wartości, bezinteresowności i postawy meliorystycznej. Tak więc ocena działania pod względem jego sprawności, ekonomiczności i skuteczności musi prowadzić do rozróżniania między „czynić dobrze” a „czynić dobro”.

Bibliografia

- Dąbrowska M., *Szkice o Conradzie*, wstęp, red. i przyp. E. Korzeniewska, Czytelnik, Warszawa 1974.
- Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Oficyna Wydawnicza BRANTA, Bydgoszcz 2009.
- Filozofia współczesna* t. 2, red. Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Humanizm, prakseologia, pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Kotarbiński T., *Hasło dobrej roboty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Kotarbiński T., *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Ossolineum, Wrocław 1986.
- Kotarbiński T., *Prakseologia z punktu widzenia jej przydatności*, [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd – z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, Ossolineum, Wrocław 1994.
- Poplucz J., *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Pszczółowski T., *Prakseologiczne sposoby usprawniania pracy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Pszczółowski T., *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Suchodolski B., *Wychowanie moralno-społeczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Suchodolski B., *O program świeckiego wychowania moralnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1961.
- Sztylka A., *Etyczny wymiar sprawstwa w Tadeusza Kotarbińskiego koncepcji czynu*, „Prakseologia i Zarządzanie – Zeszyty Naukowe Towarzystwa Naukowego Prakseologii” 2015, 2, s. 69–79, www.tnp.edu.pl/files/2a_2015_PRAKSEOLOGIA_I_ZARZADZANIE.pdf [dostęp: 30.01.2019].
- Touraine A., *Myśleć inaczej*, tłum. M. Byliniak, wstęp P. Kuczyński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011.

Abstract

Ethics – pedagogics – praxeology: Reflection on Tadeusz Kotarbiński's thoughts

In Tadeusz Kotarbiński's outlook on life, both in his attitude toward the world and in the cognitive and practical, real aspect, praxeology and ethics of reliable guardianship are unexpectedly, creatively and masterfully joined with one another within the art of living

and education. The most important thing about Tadeusz Kotarbiński is his radically rational drift. Reism, understood in the personally-carnal sense, dictates ethics' independence from religious beliefs, and praxeology determines the activism of this ethics. Its aim is thus to improve thinking and acting by eliminating appearances, to specify the language in use and to make the mind structures verifiable.

The article shows – in some necessary briefness – Kotarbiński's developed and deepened views upon the general condition of contemporary reality from ethics' and pedagogics' point of view, the ethical condition in accordance with the basic assumptions as well as the condition of pedagogics and some postulates for pedagogy. The defense of the so-called invariants, i.e. the resources of empirically and rationally well-founded "ethical truths" – as Maria Dąbrowska and Maria Ossowska used to say – "some simple moral truths humanity leans on" – constitutes one of the biggest tasks for educators.

The conclusion resulting from here is that praxeology is helpful in proper pedagogical activity in the process of initiating ethics. The co-existence of ethics, pedagogics and praxeology in the work of improving man's quality and improving our world, according to Professor Kotarbiński, leads to a general remark that the most important thing in the teacher's activity is "the real status of the pupil." The place and the role, the subjective roles of participants taking part in the whole of the personal and social activities, determine both pedagogics' quality and the sense of one's whole life. There is a great difference between "doing good" and "doing right."

Abstrakt

Etyka – pedagogika – prakseologia: refleksja z myśli Tadeusza Kotarbińskiego

W postawie życiowej Tadeusza Kotarbińskiego, zarówno w nastawieniu do świata, jak i w aspekcie poznawczym i praktyczno-konkretnym, prakseologia oraz etyka spolegliwego opiekuństwa niespodziewanie, kreatywnie i mistrzowsko łączą się ze sobą w sztuce życia i wychowania. Najistotniejsza jest u Tadeusza Kotarbińskiego tendencja radykalnie racjonalistyczna. Osobowo-cieleśnie pojmowany konkretyzm dyktuje niezależność etyki od wierzeń religijnych, a prakseologia wyznacza aktywizm owej etyki. Celem staje się usprawnienie myślenia i działania przez eliminację pozorów, uściślenie używanego języka i uczynienie konstrukcji rozumu sprawdzalnymi.

Autor w artykule prezentuje – w niezbędnej zwięzłości – rozwinięte i pogłębione poglądy Kotarbińskiego na stan ogólny rzeczywistości współczesnej pod kątem etyki i pedagogiki, stan etyczny według założeń podstawowych oraz stan pedagogiki i postulatory dla pedagogii. Obrona tzw. „niezmienników”, czyli zasobu osiągniętych w toku dziejów ludzkich empirycznie i rozumowo uzasadnionych „prawd etycznych”, jak mówiły Maria Dąbrowska i Maria Ossowska – „kilku prostych prawd moralnych, na których wspiera się ludzkość” – stanowi jedno z wielkich zadań wychowawców.

Wynika stąd wniosek, że prakseologia jest pomocna w prawidłowej działalności pedagogicznej przy wdrażaniu etyki. Współistnienie etyki, pedagogiki i prakseologii w dziele poprawy jakości człowieka i naprawy jego świata – zdaniem Profesora Kotarbińskiego – prowadzi do zasadniczej uwagi, że w działalności nauczycielskiej najważniejszy jest „realny status ucznia”. Miejsce i rola, role podmiotowe uczestników obecne w całokształcie działań osobistych i społecznych decydują zarówno o jakości pedagogiki, jak i o sensie całego życia. Jest wielka różnica między „czynieniem dobrze”, a „czynieniem dobra”.

Keywords: ethics, pedagogics – education, praxeology, activity, efficiency and inefficiency of acting, outer order – inner order, subjectivity as the real status of teacher and pupil (educator and educated person), art of living: “doing good” – “doing right”

Słowa kluczowe: etyka, pedagogika – edukacja, prakseologia, działanie, skuteczność – nieskuteczność działania, ład zewnętrzny – ład wewnętrzny, podmiotowość jako realny status nauczyciela i ucznia (wychowawcy i wychowanka), sztuka życia: „czynienie dobrze” – „czynienie dobra”

Rafał Marcin Leszczyński

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0002-5936-3506

Tadeusz Kotarbiński o filozofii i wychowaniu

1. Wstęp

Książka, którą czytelnik ma w rękach, powstała z myślą o uczczeniu setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości oraz w celu przypomnienia dorobku polskiej filozofii wychowania w ciągu ostatnich stu lat. Sporą część tego okresu, bo aż 63 lata, wypełniło życie i twórczość Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981). Bez jego dokonań trudno wyobrazić dziś sobie polską filozofię, był on bowiem jednym z najwybitniejszych przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej, autorem oryginalnej teorii reizmu pansomatycznego¹, zwanego też konkretyzmem, która w istotny sposób wzbogaciła współczesną ontologię²,

¹ S. Hessen, *Pisma pomniejsze*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 69.

² O atrakcyjności reizmu Kotarbińskiego i jego sporej sile oddziaływania świadczy fakt, że był on i jest nadal źródłem inspiracji dla ontologów oraz przedmiotem podejmowanych przez nich dyskusji. Na przykład na przełomie XX i XXI wieku Zdzisław Augustynek i Mariusz Grygianiec rozpoczęli pracę nad pogodzeniem reizmu z tezami wysuwanymi przez ewentualny punktowy. W efekcie powstała odmiana konkretyzmu, zwana reizmem liberalnym (zob. Z. Augustynek, *Zdarzenia, rzeczy, procesy*, [w:] *Co istnieje? Antologia tekstów ontologicznych z komentarzami*, t. 1, red. J.J. Jadacki, T. Bigaj, A. Lissowska, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1996, s. 248–262; M. Grygianiec, *Reizm liberalny*, „Filozofia Nauki” 2003, R. 11, nr 2, s. 5–22). Również tradycyjnemu reizmowi poświęca się teksty naukowe, próbując jednocześnie dostosowywać go do współczesnych problemów ontologicznych/filozoficznych (zob. np.: M. Przełęcki, *Argumentacja reisty*, „Filozofia Nauki” 1993, R. 1, nr 2–3, s. 347–364; Cz. Lejewski, *O dramatycznej fazie rozwojowej pansomatyzmu Kotarbińskiego*, „Filozofia Nauki” 1994, R. 2, nr 1, s. 23–36; M. Grygianiec, *Aksjomatyczna rekonstrukcja reizmu według Cz. Lejewskiego*, „Filozofia Nauki” 2001, R. 9, nr 4, s. 5–17; tenże, *Reistyczna koncepcja czasu*, „Filozofia Nauki” 2004, R. 12,

pociągając za sobą również interesujące rozwiązania na gruncie epistemologii, filozofii języka, etyki i refleksji wychowawczej. Ogólnie mówiąc, reizm ontologiczny wiązał się u Kotarbińskiego z reizmem semantycznym na gruncie teorii języka, realizmem radykalnym w epistemologii (uchodzącym za jeden z bardziej interesujących pomysłów Kotarbińskiego³), następnie z realizmem praktycznym, powiązany ze stworzoną przez polskiego filozofa etyką niezależną, prakseologią i teorią wychowania.

2. Reizm ontologiczny pansomatyczny

2.1. Redukcja kategorii ontologicznych

Podwaliny pod reizm pansomatyczny położył Kotarbiński już w latach dwudziestych ubiegłego wieku⁴, aby następnie rozwijać go i bronić w licznych

nr 2, s. 111–126; J. Woleński, *Reizm jako naturalizm*, [w:] *Myśl Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałocka, PAN: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 20–25; J. Kolarzowski, *Supremacja prawdy: filozofia Tadeusza Kotarbińskiego w poszukiwaniu wspólnego fundamentu dla reizmu i etyki niezależnej*, [w:] *Myśl Tadeusza Kotarbińskiego...*, dz. cyt., s. 27; R.M. Leszczyński, *Οι κυριότερες θεωρίες πανσωματισμού του Tadeusz Kotarbiński*, „Parerga” 2007, nr 1, s. 5–11; tenże, *Czas człowieka z perspektywy ontologii reizmu pansomatycznego*, [w:] *Biografia i badanie biografii*, t. 5: *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 49–62). Choć w powyższych opracowaniach pojawiają się nowe pomysły dotyczące reizmu, to jednak punktem odniesienia dla owych nowości jest cały czas ontologia Kotarbińskiego. Reizm polskiego filozofa nie skończył się zatem wraz z jego śmiercią, gdyż jest nieustannie rozwijany w tekstach autorów nawiązujących do jego dorobku.

³ J. Woleński, *Kotarbiński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 74.

⁴ Pierwszym tekstem Kotarbińskiego przedstawiającym koncepcje reistyczne był artykuł *Sprawa istnienia przedmiotów idealnych* z roku 1920, opublikowany w „Przeglądzie Filozoficznym” (M.B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987, s. 63). W roku 1929 ukazało się opracowanie *Analiza materializmu*, w którym filozof starał się odpowiedzieć na pytanie, jakie stanowisko zajmuje pansomatyzm wobec różnych odmian materializmu. Wśród tekstów inicjujących reizm pansomatyczny na plan pierwszy wysuwa się jedno z najważniejszych dzieł w dorobku Kotarbińskiego *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, opublikowane po raz pierwszy we Lwowie w roku 1929. Warto zauważyć, że łączy ono w sobie walory traktatu filozoficznego, rozprawy naukowej i jednocześnie podręcznika akademickiego, ponieważ powstało na „[...] kanwie jego ówczesnych zajęć uniwersyteckich”. Dzięki temu wspomniana praca „[...] stała się nieocenionym przewodnikiem dla wielu pokoleń studentów” (M. Jaworski, *Tadeusz Kotarbiński*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1971, s. 80). W *Elementach* widać zatem wyraźnie charakterystyczną cechę działalności Kotarbińskiego, a mianowicie to, że łączył on zainteresowania badawcze z dydaktyką, programowo spajając ze sobą teorię naukową z jej wykładem adresowanym do uczniów/studentów. Dzięki temu teksty polskiego filozofa są spisane na ogół językiem przystępnym dla

publikacjach⁵. Tezą wyjściową ontologii reistycznej jest stwierdzenie, że za byt można uważać jedynie indywidualną, cielesną rzecz, czyli obiekt czasoprzestrzenny i rozciągły⁶, nigdy zaś własności/cechy owej rzeczy, jej relacje/stosunki z innymi rzeczami czy stany/zdarzenia⁷. W ten sposób Kotarbiński zredukował cztery kategorie ontologiczne wymienione przez Wilhelma Wundta, czyli rzeczy, stany, cechy i stosunki⁸, do jednej, a mianowicie do kategorii rzeczy⁹. Oznacza to, że stany, cechy i stosunki nie posiadają realności ontycznej i nie można nadawać im własności bytu. Tylko ciała/rzeczy istnieją realnie, jako fizyczne indywidua, jeśli więc coś nie jest ciałem/rzeczą, to nie jest bytem i nie istnieje¹⁰. Inaczej mówiąc, żaden byt nie jest cechą, relacją, zdarzeniem ani nie należy do kategorii ontologicznej innej od kategorii rzeczy, czyli przedmiotów cielesnych, rozciągłych czasoprzestrzennie. „Wszelka bowiem taka inna kategoria ontologiczna

odbiorcy. Co ważne, przystępność ta nie umniejsza ich wartości merytorycznej, naukowej i filozoficznej.

⁵ Do ważniejszych z nich należą: *Uwagi na temat reizmu* (1930/31); *Zasady reizmu* (1931); *Zasadnicze myśli pansomatyzmu* (1935); *O postawie reistycznej, czyli konkretystycznej* (1949); *Humanistyka bez hipostaz* (1952); *Odpowiedź* (1952); *Pojęcie istoty rzeczy* (1956); *Fazy rozwojowe konkretyzmu* (1958); *The Basic Postulate of Concretism* (1961); *Reism: Issues and Prospects* (1968).

⁶ T. Kotarbiński, *Analiza materializmu*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 117. Zob. też J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 45. Charakteryzując pojęcie rzeczy, Kotarbiński stwierdził: „[...] rzecz – to w moim rozumieniu coś, co trwa w określonym czasie i miejscu i co jest fizykalnie jakieś, np. waży lub stawia opór lub promieniuje etc., etc. I jasne jest z tego punktu widzenia – dodajmy od razu – że my, ludzie, jesteśmy też poszczególnymi rzeczami” (T. Kotarbiński, *Myśli o nauce*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 54. Zob. też J. Woleński, *Reizm...*, dz. cyt., s. 23–24).

⁷ R.M. Leszczyński, *Οι κριότερες θεωρίες...*, dz. cyt., s. 5.

⁸ T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1990, s. 60. Wykaz kategorii sporządzony przez Wundta powstał na skutek zredukowania dziesięciu kategorii wymienianych przez Arystotelesa: jakości, ilości, relacji, działania, doznawania, miejsca, czasu, posiadania, położenia i substancji. Według Arystotelesa jedynie substancja istnieje w sensie właściwym, pozostałych dziewięć kategorii istnieje o tyle, o ile istnieje substancja. Ich istnienie jest więc niesamowistne i wtórne w stosunku do istnienia substancji (R.M. Leszczyński, *Główne problemy i kierunki w filozofii*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2010, s. 56; tenże, *Czas człowieka...*, dz. cyt., s. 51).

⁹ T. Kotarbiński, *Uwagi na temat reizmu*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 132–134; tenże, *Zasady reizmu*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 137; tenże, *Zasadnicze myśli pansomatyzmu*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 140. Zob. też na ten temat: J. Kolarzowski, *Supremacja prawdy...*, dz. cyt., s. 27; J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński (1886–1981)*, [w:] *Wielcy filozofowie polscy. Sześć studiów*, red. A. Majkowska-Sztange, IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 42; B. Przedpełski, *Inspiracje Dekalogu w laickiej etyce niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego*, „Rocznik Teologiczny” 2003, nr 45, z. 2, s. 105; M. Jaworski, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 121–122.

¹⁰ M. Hempoliński, *Materializm współczesny – materia i świadomość, konkrety i uniwersalia*, [w:] *Ontologia. Antologia tekstów filozoficznych*, red. M. Hempoliński, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 173.

(np. kategoria stosunków) zawierałaby mocą definicji tylko pewne przedmioty niebędące rzeczami, lecz będące czymś innym (np. stosunkami), reista zaś nie może uznawać innych przedmiotów, jak tylko przedmioty będące rzeczami” – pisał Kotarbiński¹¹.

W dziele *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, stanowiącym polemikę z platonizmem i wszelkiego rodzaju idealizmami¹², polski filozof poddał dokładnej analizie kategorie stosunków, zdarzeń i cech, uzasadniając swoją tezę tym, że nie mają one desygnatów i redukują się do kategorii rzeczy¹³. Tak więc stan/zdarzenie „[...] to to, że taka a taka rzecz na początku takiego a takiego okresu była taka a taka, na końcu zaś tego okresu – inna. W każdym razie tedy zdarzenia wszelkie, w myśl tej intencji, to to, że to a to tak a tak się ma (miało lub mieć będzie)”¹⁴. Jak więc widać, stan/zdarzenie można sprowadzić – według autora *Elementów* – do samej rzeczy, a dokładnie do tego, co dzieje się z rzeczą w pewnym okresie jej istnienia. Nie można więc stanu/zdarzenia traktować jako czegoś realnie istniejącego, nadawać mu cech bytu, gdyż bytem jest wyłącznie fizyczna rzecz. Stan nie może być pojmowany jako coś różnego od samej rzeczy i postrzegany tak, jakby był pewnego rodzaju przedmiotem. Niestety, ludzie mają skłonność do nadawania stanom/zdarzeniom cech bytu/przedmiotu. Na przykład, wypowiadając zdanie: „Wybuch Wezuwiusza zniszczył Pompeje i Herkulanum”, są skłonni uważać wybuch za coś realnie istniejącego, czyli za pewien rodzaj przedmiotu/rzeczy, choć tak naprawdę to wybuchający Wezuwiusz jest bytem/rzeczą, a nie wybuch. W zdaniu powyższym chodzi więc o to, że „Wezuwiusz wybuchł tak, że zniszczył Pompeje i Herkulanum”, a nie że obok Wezuwiusza zaistniał jakiś niszczący przedmiot – wybuch – przekonywał warszawski Sokrates¹⁵. Okazuje się, że można przekształcić zdanie sugerujące, iż wybuch jest bytem/rzeczą, w zdanie, w którym istnienie przypisuje się jednoznacznie wybuchającemu Wezuwiuszowi. Dzięki temu przekształceniu „zginęły wszelkie rzekome nazwy zdarzeń i znikną w podobny sposób po zastanowieniu się nad intencją właściwą wszelkiego zdania głoszącego coś o zdarzeniu lub zdarzeniach”¹⁶.

Według polskiego filozofa w analogiczny sposób mają się sprawy z rzekomą kategorią stosunku/relacji. Nie istnieje zatem na przykład stosunek starszeństwa między jakimiś bytami, ale jedynie rzeczy, z których jedna jest starsza od drugiej. Istnieje zatem Jan, który jest starszy od swojego syna, ale nie istnieje stosunek

¹¹ T. Kotarbiński, *Zasady...*, dz. cyt., s. 137.

¹² M. Jaworski, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 96.

¹³ T. Kotarbiński, *Myśli...*, dz. cyt., s. 54–55; tenże, *Filozof*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 59.

¹⁴ Tenże, *Elementy...*, dz. cyt., s. 60.

¹⁵ Tamże, s. 61. Warszawskim Sokratesem nazwał Kotarbińskiego Karol Irzykowski (J. Pelc, *Przedmowa*, [w:] T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. XXIII).

¹⁶ Tenże, *Elementy...*, dz. cyt., s. 60.

starszeństwa między Janem a synem. Podobnie nie istnieje (nie jest bytem/ rzeczą/przedmiotem) podobieństwo, stosunek wyższości, istnieją natomiast podobne do siebie rzeczy oraz wyższe od innych przedmioty (np. wyższe góry) itd. Kotarbiński podkreśla w *Elementach*, że „[...] zwroty «starszy od...», «wyższy niż...» nie są bynajmniej nazwami stosunków. Nieprawda wszak, że jakiś stosunek jest starszy od czegoś innego etc. Nazwa «starszy od syna» jest nazwą, ale nie nazwą stosunku, lecz nazwą ojca: o nim bowiem w zdaniu prawdziwym może być orzeczona. Ulatnia się tedy i kategoria stosunków”¹⁷.

Podobnie dzieje się z cechami, własnościami przedmiotów. Myślmy zatem niekiedy o białości (np. śniegu, kredy lub wapna), okrągłości (pomarańczy, piłki), wspaniałości itd. zupełnie tak, jakby cechy te były pewnego rodzaju przedmiotami tkwiącymi w rzeczach, podczas gdy tak naprawdę nie posiadają one realności ontycznej. Istnieją wyłącznie przedmioty, które są białe, okrągłe itp. oraz wspaniałomyślni ludzie, ale nie istnieje białość, okrągłość, wspaniałość¹⁸.

Kotarbiński był przekonany, że „po dokonaniu tej redukcji okazuje się, że tylko ta jedna pozostaje kategoria przedmiotów, czyli że nie ma innych przedmiotów oprócz rzeczy, inaczej – każdy przedmiot jest rzeczą; cokolwiek jest, jest rzeczą”¹⁹.

Zdaniem warszawskiego Sokratesa realności ontycznej nie ma również czas i przestrzeń²⁰. Część filozofów traktuje je jako nazwy czegoś realnie istniejącego, niejako olbrzymiego tunelu, w którym przepływają zdarzenia lub ogromnego basenu zawierającego wszystkie rzeczy. Są to jednak tylko przenośnie i obrazy, ponieważ czas i przestrzeń można sprowadzić do istnienia poszczególnych materialnych przedmiotów²¹.

2.2. Pansomatyzm a materializm

Kotarbiński podkreślał bardzo mocno, że rzeczy są przedmiotami cielesnymi²², co oznacza, że reizm w ujęciu polskiego filozofa jest pansomatyzmem. Należy wspomnieć o tym fakcie, gdyż reizm może występować także w formie dualistycznej lub spirytualistycznej. Stanowisko zbliżone do reizmu głosił zatem Franciszek Brentano²³, który przyjmował zarówno istnienie przedmiotów materialnych, jak

¹⁷ Tamże, s. 62.

¹⁸ Tamże, s. 63–64.

¹⁹ Tamże, s. 65.

²⁰ Tenże, *O postawie reistycznej, czyli konkretystycznej*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 150.

²¹ R.M. Leszczyński, *Czas człowieka...*, dz. cyt., s. 55.

²² T. Kotarbiński, *Odpowiedź*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 170.

²³ Tenże, *Franciszek Brentano jako reista*, „*Studia Filozoficzne*” 1967, nr 2, s. 31–32. Brentano wpłynął na Kotarbińskiego przez swego wychowanka, Kazimierza Twardowskiego, który uczył Kotarbińskiego filozofii w trakcie jego studiów we Lwowie (S. Borzym, *Filozofia polska 1900–1950*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 33).

i duchowych. Także monadyzm Leibniza wykazuje podobieństwa do reizmu, choć jest to przecież system spirytualistyczny²⁴. W odróżnieniu od wspomnianych filozofów Kotarbiński odrzucał istnienie substancji duchowych, pojmując rzeczy jako obiekty cielesne. W rozprawie *O różnych znaczeniach słowa „materializm”* stwierdził: „Formuła pansomatyzmu brzmi: «Wszelki przedmiot jest ciałem», gdzie «przedmiot» to tyle, co «substancja», jako to, co posiada właściwości. Można by powiedzieć równoznacznie: «Wszelkie coś jest ciałem», albo jeszcze krócej: «Wszystko jest ciałem» [...]»²⁵. Takie postawienie sprawy powoduje, rzecz jasna, że reizm Kotarbińskiego stoi w opozycji do spirytualizmu oraz wszelkich filozofii idealistycznych, sytuując się w kręgu filozofii materialistycznej i stanowiąc jej radykalną odmianę²⁶.

Radykalizm reizmu pansomatycznego polega na tym, że stroni on od używania pojęcia materii z obawy przed hipostazowaniem abstrakcyjnej nazwy, którą jest wszak wyraz „materia”. Reizm Kotarbińskiego – jak zauważa Jan Woleński – jest tedy materializmem bez materii²⁷. Według Kotarbińskiego istnieją jedynie poszczególne rzeczy materialne, a nie materia jako taka, nikt bowiem nie doświadczył istnienia owego abstrakcyjnego rzekomego bytu o charakterze powszechnika. W naszym doświadczeniu mamy do czynienia z konkretnymi fizycznymi rzeczami, które są takie lub inne, a nie z abstrakcyjną, pozbawioną cech indywidualnego przedmiotu materią. Tak więc zamiast mówić o materii wypełniającej kosmos, reišci pansomatyczni głoszą istnienie jednostkowych cielesnych/materialnych rzeczy²⁸, opowiadając się tym samym za nominalizmem²⁹.

Mimo tego, że poglądy ontologiczne Kotarbińskiego różnią się od typowego materializmu, autor *Elementów* uznawał materialistów za filozofów najbliższych reizmowi pansomatycznemu³⁰ i widział w nich sojuszników w walce z idealizmem, ontologiami ewentystycznymi i światopoglądem religijnym. Chodziło mu zwłaszcza o materialistów dialektycznych/marksistów, o których wypowiedział sporo pozytywnych uwag³¹. Kotarbiński uważał zatem marksizm za jeden

²⁴ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 45–46; R.M. Leszczyński, *Οι κυριότερες θεωρίες...*, dz. cyt. s. 5.

²⁵ T. Kotarbiński, *O różnych znaczeniach słowa „materializm”*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 122.

²⁶ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 69.

²⁷ Tamże, s. 63.

²⁸ T. Kotarbiński, *Analiza...*, dz. cyt., s. 117; tenże, *O różnych znaczeniach...*, dz. cyt. s. 122.

²⁹ Tenże, *Reizm: problemy i perspektywy rozwoju*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 219. Zob. też: M.B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 56; J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński...*, dz. cyt., s. 43; tenże, *Przedmowa*, dz. cyt., s. XX.

³⁰ *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego z Tadeuszem Kotarbińskim*, [w:] T. Kotarbiński, *Mysli o ludziach...*, dz. cyt., s. 34.

³¹ Warto zauważyć, że już w okresie międzywojennym filozofowie ze szkoły lwowsko-warszawskiej, której wybitnym przedstawicielem był wszak Kotarbiński, stawali ramię w ramię z marksistami w walce z filozofią idealistyczną i spirytualizmem. Dochodziło także

z najistotniejszych współczesnych prądów filozoficznych³². Sądził także, że wśród najbardziej wpływowych kierunków filozoficznych XX wieku (takich jak: egzystencjalizm, neotomizm, neopozytywizm, fenomenologia) marksizm/materializm dialektyczny prezentuje postawę najtrzeźwiejszą³³. Choć twórca reizmu pansomatycznego nie uważał się za marksistę, to napisał jednak w artykule pt. *Sztandarowe hasła, że* „[...] doświadczenie poucza, że kto obiera jako hasło przewodnie: dążyć do prawdy, ten siłą rzeczy zbliża się do poglądu na świat leżącego u podstaw marksizmu”³⁴. Ostrzegał jednak tuż poniżej, że „[...] kto stawia sobie jako cel naczelny: stać się marksistą, ten zwykle za podszeptem gorliwości źle kultuowanej, jakoś od prawdy odbiega”³⁵. Błędem jest zatem narzucanie marksizmu/materializmu dialektycznego jako jedynie słusznej filozofii i światopoglądu. Kotarbiński krytykował też zwolenników marksizmu za dogmatyzm, zachęcając, aby „[...] studiować go nie dogmatycznie, lecz z całkowitą samodzielnością myślenia, z całkowitym wyzbyciem się elementów kultowych, rozumiejąc, że z innych prądów, które są dzisiaj na świecie, każdy ma do powiedzenia wiele słusznych rzeczy, których marksizm sam nie daje”³⁶. To ostatnie stwierdzenie nie mogło podobać się ortodoksom marksistowskim, a jego wygłoszenie w trakcie wykładu w Stołecznym Uniwersytecie Powszechnym na początku 1958 roku wymagało ze strony Kotarbińskiego odwagi.

Kotarbiński dowodził, że jego poglądy mają wiele wspólnego z marksizmem ze względu na podobną materialistyczną ontologię, opowiedzenie się za determinizm oraz zbliżone stanowisko w sprawach społeczno-politycznych³⁷. Warszawskiego Sokratesa łączyło z marksizmem również podobne podejście do problematyki religijnej. Kotarbiński, głosząc istnienie wyłącznie jednostkowych bytów cielesnych, opowiedział się za ateizmem, nie był on bowiem w stanie przyjąć istnienia bytu duchowego, którego własności powstały na skutek hipostazowania pojęć abstrakcyjnych, tj. dobra, prawdy, piękna itd. Pojęcie Boga – w jego

do wzajemnego oddziaływania na siebie tych kierunków. Marksieści chętnie czerpali z metodologii szkoły lwowsko-warszawskiej i z jej dorobku z zakresu teorii poznania. Wpływy owej szkoły widać zwłaszcza w filozofii marksisty Adama Schaffa. Z kolei Leon Chwistek i Zygmunt Zawirski, czyli filozofowie ze szkoły lwowsko-warszawskiej, wyraźnie zbliżyli się do marksizmu (M. Jaworski, dz. cyt., s. 63, 65). Nie należy się więc dziwić, że Kotarbiński dostrzegł podobieństwa zachodzące między swoją filozofią a marksizmem. Również pozytywne wypowiedzi kierowane przez polskiego reistę pod adresem marksistów w czasach PRL-u nie powinny być traktowane jako wyraz oportunistycznego filozofa, gdyż były najprawdopodobniej szczerym wyrazem uznania dla filozofów myślących w sposób zbliżony do Kotarbińskiego.

³² J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 68–69.

³³ T. Kotarbiński, *Jak zacząłem filozofować, jak filozofuję i jak innym radzę to czynić*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 32.

³⁴ Tenże, *Sztandarowe hasła*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach...*, dz. cyt., s. 50.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tenże, *Jak zacząłem filozofować...*, dz. cyt., s. 33.

³⁷ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 69.

odczuciu – zawiera w sobie sprzeczności, dlatego człowiek myślący racjonalnie powinien odrzucić hipotezę istnienia Boga³⁸. Ateizm Kotarbińskiego wypływał zatem z jego materialistycznej ontologii, będąc jej konsekwencją³⁹. Kotarbiński został ateistą już w młodości⁴⁰, a następnie umacniał się w tym przekonaniu, stając się ateistą radykalnym⁴¹, określającym wierzenia religijne mianem ułudy⁴² oraz urojeń przemieszanych z prawdą⁴³.

3. Reizm semantyczny

Należy zauważyć, że kwestie ontologiczne powiązane są u Kotarbińskiego z teorią języka, zwrócił on bowiem uwagę na fakt, że odrzucone przez reizm pansomatyczny kategorie ontologiczne – takie jak cechy, stosunki i zdarzenia – pojawiły się na gruncie filozofii bytu w związku z użyciem onomatoidów, czyli nazw pozornych. Onomatoid to taka nazwa, która nie odnosząc się do żadnego bytu, stwarza jednak wrażenie jego istnienia, czyli jest stosowana do hipostazowania tego, co w rzeczywistości bytem nie jest⁴⁴. Jej użycie nakłania nas do popełnienia błędu hipostazowania, a więc do przyjęcia tezy, że ma ona swój odpowiednik w postaci jakichś realnych cielesnych przedmiotów, choć tak naprawdę desygnaty owej nazwy nie istnieją⁴⁵. Onomatoid nie jest typową nazwą pustą, gdyż nazwa pusta może zostać wstawiona do definicji analitycznej o konstrukcji: „N jest taką to a taką rzeczą”. Na przykład można stwierdzić z sensem, że „Pegaz jest to uskrzydłony koń”, choć wiadomo, że nazwa „Pegaz” nie ma swojego desygnatu. Definicja ta jest jednak sensowna, gdyż odwołuje się do nazw rzeczy (także fikcyjnych). Onomatoid natomiast nie jest nazwą rzeczy (nawet fikcyjnej), lecz

³⁸ Tamże, s. 117; J. Kolarzowski, *Supremacja prawdy...*, dz. cyt., s. 28.

³⁹ S. Hessen, *Pisma pomniejsze*, dz. cyt., s. 50; J. Pelc, *Przedmowa*, dz. cyt. s. XX.

⁴⁰ T. Kotarbiński, *Dobra robota w filozofii*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach...*, dz. cyt., s. 3; tenże, *Przykład indywidualny kształtowania się postawy wolnomyślicielskiej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P. J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 205. Jako młody człowiek Kotarbiński stwierdził: „Metafizyka, której mnie uczono, jest fikcją. Nie mogę jej przyjąć. Będę szukał innego poglądu na świat, już nie za przewodem dotychczasowych nauczycieli. Musi on zastąpić metafizykę religijną i być w zgodzie ze wszystkim, co zostało ustalone przez wysiłek badawczy umysłów rzetelnie dociekających” (tenże, *Jak zacząłem filozofować...*, dz. cyt., s. 27). Efektem owych rozważań był zwrot Kotarbińskiego w stronę filozofii materialistycznej i ateizmu, co zaowocowało ostatecznie powstaniem reizmu pansomatycznego.

⁴¹ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 29.

⁴² *Rozmowa z Tadeuszem Kotarbińskim na temat religijnego i świeckiego wychowania społeczeństwa*, [w:] T. Kotarbiński, *Pisma...*, dz. cyt., s. 470.

⁴³ Tenże, *Dobra robota...*, dz. cyt., s. 3.

⁴⁴ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 48.

⁴⁵ J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński...*, dz. cyt., s. 40.

czegoś abstrakcyjnego i dlatego wstawienie go do definicji analitycznej mija się z celem. Przykładami onomatoidów są takie wyrazy jak „rozciągłość”, „białość”, „szybkość”, „starszeństwo”, „odległość” itp. Jak widać, żadna z tych nazw nie jest nazwą konkretnego przedmiotu, materialnej rzeczy, dlatego też nie można ich podstawić za zmienne w zdaniu: „N jest taką to a taką rzeczą”. Nazwy te głoszą istnienie zdarzeń, stosunków i cech, nadając im właściwości bytu/rzeczy (a więc hipostazując je), choć tak naprawdę nic z tego, o czym mówią onomatoidy, nie jest bytem⁴⁶.

Według Kotarbińskiego, dzięki użyciu onomatoidów filozofowie idealistyczni mogą snuć swoje abstrakcyjne dywagacje o bytach idealnych, duchowych, nieprzestrzennych i pozaczasowych, wiecznych i wolnych od zagłady, jeśli jednak usuniemy z języka filozofii onomatoidy, zastępując je – jak mawiał Kotarbiński – nazwami rzetelnymi, czyli odnoszącymi się do rzeczy, wtedy filozofii idealistycznej po prostu nie będzie można uprawiać⁴⁷. Zadaniem reizmu semantycznego jest zatem walka z hipostazowaniem oraz dążenie do pozbycia się z języka nauki onomatoidów⁴⁸.

Polski filozof przekonywał, że nazwy pozorne można wyeliminować, przekształcając zdania z onomatoidami w zdania reistyczne, czyli w takie, w których istnienie przypisuje się rzeczom, a nie zdarzeniom, stosunkom i cechom. Na przykład, zdanie: „mądrość jest cechą X-a”, należy przekształcić w wypowiedź reistyczną: „X jest mądry”. Dzięki temu przypisujemy istnienie X-owi/cielesnej rzeczy (np. Sokratesowi), przeciwdziałając hipostazowaniu mądrości. Kotarbiński postulował przeprowadzenie podobnego zabiegu nie tylko na gruncie filozofii, ale w obrębie wszystkich dyscyplin naukowych, ponieważ – w jego przeświadczeniu – eliminacja onomatoidów wpłynie korzystnie na precyzję języka używanego przez badaczy. Dopuszczał jednak stosowanie zdań z onomatoidami w języku potocznym jako pewnych skrótów myślowych, wypowiedzi metaforycznych, zastępujących zdania reistyczne. Zgrabniej bowiem brzmi zdanie: „Wybuch Wezuwiusza zniszczył Pompeje i Herkulanum” od wypowiedzi reistycznej: „Wezuwiusz wybuchł tak, że zniszczył Pompeje i Herkulanum”. Używając zdań z onomatoidami, musimy jednak uważać, aby nie brać ich w sposób dosłowny i nie popaść w błąd hipostazowania⁴⁹.

⁴⁶ T. Kotarbiński, *Analiza...*, dz. cyt., s. 117; tenże, *Reizm: problemy...*, dz. cyt., s. 218; tenże, *Kurs logiki dla prawników*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 282–285.

⁴⁷ Tenże, *Sprawa istnienia przedmiotów idealnych*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 101; tenże, *Reizm: problemy...*, dz. cyt., s. 218; tenże, *Podstawowy postulat konkretyzmu*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 209–212.

⁴⁸ M. Jaworski, dz. cyt., s. 122–125; J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński...*, dz. cyt., s. 41.

⁴⁹ T. Kotarbiński, *Humanistyka bez hipostaz*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 160; tenże, *O postawie reistycznej...*, dz. cyt., s. 163; tenże, *Elementy...*, dz. cyt., s. 60.

4. Realizm epistemologiczny radykalny

Reizm ontologiczny Kotarbińskiego pociąga za sobą koncepcję epistemologiczną określaną mianem realizmu radykalnego⁵⁰. Reista pansomatyczny, twierdząc, że istnieją jedynie rzeczy cielesne, musi głosić także pogląd, że tylko one są przedmiotem poznania, a nie postrzeżenia, wyobrażenia i pojęcia powstałe w podmiocie poznania, czyli – inaczej mówiąc – treści psychiczne poznania i dane zmysłowe⁵¹. Reista uznaje zatem, na przykład, istnienie materialnej cytryny, którą w określony sposób doznaje, ale neguje istnienie w podmiocie poznania oderwanych od owej cytryny barw, kształtów, smaków i woni⁵². Zdaniem polskiego filozofa: „pansomatysta musi być realistą radykalnym, to znaczy musi wyznawać tezę, że żaden przedmiot nie jest treścią, czyli barwą, brzmieniem, uciskiem, etc. lub układem barw, brzmień, ucisków etc. Realista radykalny zaprzecza, jakoby coś w ogóle było barwą, chłodem, smakiem etc. i aby ciała składały się z takich elementów (co utrzymują idealiści). Mniema on w szczególności, że nie postrzegamy nigdy barw ani ucisków, a postrzegamy jedynie ciała czerwone, zielone, miękkie, twarde, szorstkie itd., aczkolwiek nie zbudowane z «zieleni», «szorstkości», itd., tych bowiem w ogóle nie ma, choć są złudne słowa: «zieloność», «szorstkość» itd.”⁵³.

Kotarbiński przekonywał, że tym, co jest nam bezpośrednio dane w akcie poznania, nie są treści poznania, lecz materialne rzeczy, istniejące niezależnie od naszych spostrzeżeń, wyobrażeń i pojęć. Gdy poznający podmiot doświadcza przedmiotów poznania, to nie są to „[...] barwy, kształty, uciski, lecz dane jest coś barwnego, coś ukształtowanego, coś twardego”, czyli jakieś konkretne materialne rzeczy, o określonych kolorach, kształtach, smakach, twardości itd.⁵⁴

Okazuje się zatem, że realizm radykalny jest odwróceniem idealizmu immanentnego, według którego w naszym poznaniu są nam dane bezpośrednio jedynie zespoły danych zmysłowych, a nie materialne przedmioty. Kotarbiński uznaje taki pogląd za bezpodstawny, bo wystarczy zapytać osobę nieskażoną filozofią idealistyczną, co widzi, patrząc na daną rzecz, a odpowie nam, że widzi przedmiot, który jest taki a taki, np. okrągły, czerwony, twardy itd., nie stwierdzi jednak, że postrzega czerwoność, okrągłość i twardość. Realizm radykalny usuwa więc z epistemologii kategorię danych zmysłowych oraz treści psychicznych poznania, będąc w związku z tym realizmem bezpośrednim⁵⁵.

⁵⁰ Tenże, *O różnych znaczeniach...*, dz. cyt., s. 124: „Bliższy stosunek łączy pansomatystę z realizmem radykalnym, który jest antytezą idealizmu ontologicznego. [...] Sądzymy, że trzeźwy pansomatysta musi zająć stanowisko realizmu radykalnego”.

⁵¹ J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński...*, dz. cyt., s. 42–43.

⁵² T. Kotarbiński, *Realizm...*, dz. cyt., s. 248.

⁵³ Tenże, *Analiza...*, dz. cyt., s. 117–118.

⁵⁴ Tenże, *Realizm...*, dz. cyt., s. 249.

⁵⁵ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 74.

5. Realizm praktyczny

Z powyższych rozważań płynie wniosek, że w swojej ontologii i epistemologii Kotarbiński opowiedział się za realnym istnieniem rzeczywistości materialnej, którą jesteśmy w stanie poznawać w sposób bezpośredni i wiernie oddający jej własności. Poza światem materialnych rzeczy, w którym żyjemy, nie istnieje żadna rzeczywistość duchowa, byty idealne lub zespoły niematerialnych treści psychicznych. Innymi słowy, świat fizyczny jest jedyny, jaki posiadamy, dlatego też zamiast tworzyć różne fikcje, należy skupić się na życiu wśród cielesnych rzeczy, brać pod uwagę w swoich działaniach i poglądach sposób, w jaki funkcjonuje materialna rzeczywistość, gdyż pełni ona „[...] rolę wzorca do naśladowania, rolę o charakterze wybitnie pozytywnym”⁵⁶. Reizm pansomatyczny i realizm radykalny prowadzi więc do postawy, którą można określić mianem realizmu praktycznego. Realista praktyczny jest człowiekiem, który liczy się z materialną rzeczywistością, w jakiej funkcjonuje, realiami ekonomicznymi i społeczno-politycznymi. Jako materialista/pansomatysta zachowuje zdrowy rozsądek i trzeźwe spojrzenie na świat, biorąc pod uwagę to, co aktualnie i realnie istnieje, a nie ludzkie fantazje i utopijne koncepcje. Dzięki temu trafnie ustala hierarchię potrzeb, norm i wartości oraz racjonalnie formułuje plany i dyrektywy działania. Tworząc etykę normatywną, realista praktyczny za punkt odniesienia przyjmuje ludzkie zachowania i zapatrywania, nie zaś abstrakcyjne i oderwane od życia spekulacje filozoficzne czy teologiczne. Obierając cel swej egzystencji, szuka go i znajduje w materialnej doczesności, a nie w zaświatach czy w świecie abstrakcji filozoficznych⁵⁷.

Według Kotarbińskiego realista praktyczny staje w opozycji do filozofii idealistycznej i religii, ponieważ uważa, że są one oderwane od materialnej rzeczywistości, a przez to przynajmniej część odpowiedzi udzielanych przez nie ma charakter fikcji⁵⁸. Prowadzi to do problemów nie tylko na płaszczyźnie filozofii teoretycznej, ale także etyki, zagadnień związanych z wychowaniem oraz w życiu praktycznym człowieka.

6. Etyka niezależna

Krytyczna postawa wobec ontologii idealistycznej i metafizyki religijnej ujawnia się również na gruncie etyki Kotarbińskiego. Według polskiego filozofa etyka normatywna nie musi być wcale oparta na wyobrażeniu nadprzyrodzonego normodawcy,

⁵⁶ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny (1)*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 124.

⁵⁷ Tamże, s. 125–128; J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 86; J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński...*, dz. cyt., s. 38; tenże, *Przedmowa*, dz. cyt., s. XVI; M.B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 108, 189, 209; P.J. Smoczyński, *Przedmowa*, [w:] T. Kotarbiński, *Pisma...*, dz. cyt., s. 16.

⁵⁸ J. Kolarzowski, *Supremacja prawdy*, dz. cyt., s. 32.

regulującego swymi boskimi nakazami moralność ludzką. Uzasadnienia dla norm i wartości wyznawanych przez ludzi nie trzeba szukać w świecie transcendentnych, niematerialnych bytów, lecz w rzeczywistości materialnej⁵⁹. Można więc uprawiać etykę niezależną od założeń religijnych i taką też etykę Kotarbiński starał się stworzyć⁶⁰.

Etykę swoją nazwał Kotarbiński **niezależną** również dlatego, że ma być ona wolna od założeń ontologicznych⁶¹. Powyższa teza Kotarbińskiego wydaje się jednak nieco chwiejna, ponieważ w jego pismach znajdujemy fragmenty, w których filozof dostrzega związek swojej etyki z materialistyczną ontologią. I tak w *Zasadach etyki niezależnej* przyznał, że jest ona osadzona w materializmie, ponieważ pojmuje sumienie i towarzyszące mu normy moralne jako produkt samorzutnej ewolucji materii, efekt materialnych uwarunkowań osoby ludzkiej, procesów historycznych i „[...] walk, które ludzie toczyli w trosce o fizyczne warunki przetrwania, z przyrodą i ze współludźmi. [...] Takiej, a nie innej genezy głosu sumienia dopatruje się w dziejach materialista, odrzucając jako notoryczny fantazmat tezę o nadprzyrodzonym jego pochodzeniu”⁶². Okazuje się zatem, że etyka Kotarbińskiego wspiera się jednak na fundamencie materialistycznej ontologii.

W czasach Polski Ludowej Kotarbiński podkreślał, że etyka niezależna jest szczególnie ważna dla laicyzującego się społeczeństwa socjalistycznego, musi ona bowiem zastąpić w nim moralność opartą na wierzeniach religijnych⁶³. Nie można wszak zostawić społeczeństwa socjalistycznego bez etyki o charakterze uniwersalnym, gdyż prowadzi to do relatywizmu moralnego i patologii społecznych⁶⁴. Etyka marksistowska, mając charakter klasowy, na taką etykę nie bardzo się nadaje⁶⁵, za to znakomicie do tej roli pasuje etyka niezależna, która – z jednej strony jest laicka, z drugiej – adresowana jest do wszystkich grup społecznych i – co ważne – harmonizuje z chrześcijańską etyką litości i miłości bliźniego,

⁵⁹ T. Kotarbiński, *O istocie oceny etycznej*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 106.

⁶⁰ Tenże, *Zagadnienia etyki niezależnej*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 140; tenże, *Zasady etyki niezależnej*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 185; tenże, *Tezy etyki niezależnej*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 196; *Rozmowa z Tadeuszem Kotarbińskim...*, dz. cyt., s. 470; tenże, *Jak zacząłem filozofować...*, dz. cyt., s. 26–27. Zob. też M.B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 170; J. Kolarzowski, *Supremacja prawdy*, dz. cyt., s. 31.

⁶¹ T. Kotarbiński, *Jak i dlaczego powstała etyka niezależna z wzorcem naczelnym społecznego opiekuna?*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 194; tenże, *Tezy...*, dz. cyt., s. 196.

⁶² Tenże, *Zasady...*, dz. cyt., s. 193. Zob. też *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego...*, dz. cyt., s. 34–35.

⁶³ T. Kotarbiński, *Tezy w sprawie podniesienia etyki osobistej i moralności w społeczeństwie polskim*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 298.

⁶⁴ Tenże, *Zagadnienia...*, dz. cyt., s. 140; tenże, *Niektóre postulaty humanistyki*, [w:] tenże, *Ontologia...*, dz. cyt., s. 71; tenże, *Tezy w sprawie...*, dz. cyt., s. 286.

⁶⁵ Tenże, *Wychowanie moralne w programie socjalistycznym*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 304–305; tenże, *Przemiany obyczajowe dwudziestolecia*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 312.

rozpowszechnioną w naszej kulturze⁶⁶. Etyka niezależna nie zrywa więc z moralnością chrześcijańską, gdyż „[...] hasło etyczne w postaci miłości bliźniego jest nadal słuszne [...]”⁶⁷, a jedynie z jej mitycznym, religijnym uzasadnieniem⁶⁸. Okazuje się zatem, że etyka Kotarbińskiego nie do końca jest niezależna od chrześcijaństwa, ponieważ liczy się z moralnością chrześcijańską, jej obecnością w kulturze polskiej/europejskiej i nie dokonuje przewartościowania tradycyjnych wartości chrześcijańskich, mimo że neguje boskie źródło ich pochodzenia.

Etykę niezależną konstruujemy za pomocą metody empirycznej. Przyglądamy się mianowicie, jakie postępowanie w społecznościach ludzkich uchodzi za czcigodne i zasługujące na szacunek, a jakie za złe, haniebne i godne potępienia⁶⁹. Według Kotarbińskiego społeczeństwa ludzkie, bez względu na epokę i krąg kulturowy, uważały za godne szacunku następujące motywy postępowania: dobroć, uczciwość, bohaterstwo, dzielność i opanowanie. Człowiek kierujący się ową listą cnót uchodzi w oczach ludzi za czcigodnego. Co prawda istnieją pewne różnice między społecznościami ludzkimi w ocenie ważności poszczególnych cnót, ponieważ w niektórych społeczeństwach bardziej szanowane jest, na przykład, bohaterstwo, a w innych – opanowanie lub dobroć. Nie zmienia to jednak faktu, że ludzie różnych kultur otaczają szacunkiem i czcią osoby kierujące się w życiu wymienionymi powyżej cnotami. Ich antytezą jest okrucieństwo, nieuczciwość, tchórzostwo, opieszałość, uleganie pokusom. Osoby naznaczone tymi wadami uważane są za złe, a ich postępowanie za haniebne⁷⁰.

Dlaczego jednak – pyta Kotarbiński – człowiek „[...] ma obierać właśnie drogę czcigodną i unikania czynów haniebnych”⁷¹. Otóż Kotarbiński sądził, że człowiek jest z natury istotą dobrą i racjonalną. Jeśli czyni zło, to na ogół ze strachu przed innymi ludźmi, a więc przymuszony warunkami zewnętrznymi. Wychodząc z owego oświeceniowego optymizmu antropologicznego, filozof twierdził, że człowiek postępujący rozumnie z dwóch możliwości wybierze zawsze tę lepszą, więcej wartą, odrzucając gorszą, tymczasem prowadzenie życia

⁶⁶ Początkowo określał Kotarbiński swoją etykę mianem **etyki litości** (tenże, *Utylitaryzm a etyka litości*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 85).

⁶⁷ Tenże, *Jak i dlaczego...*, dz. cyt., s. 194.

⁶⁸ Tenże, *Zasady...*, dz. cyt., s. 188. Zob. też tenże, *O urabianiu poglądów na świat i życie*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 104; R. Banajski, *Spolegliwe opiekuństwo jako moralne wyzwanie współczesności*, [w:] *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego...*, dz. cyt., s. 92–93; B. Przedpełski, *Inspiracje dekalogu...*, dz. cyt., s. 107.

⁶⁹ Tenże, *Zasady...*, dz. cyt., s. 192–193; tenże, *Jak i dlaczego...*, dz. cyt., s. 194.

⁷⁰ Tenże, *Zasady...*, dz. cyt., s. 185–187, 192–193; tenże, *Tezy...*, dz. cyt., s. 196; tenże, *O istocie oceny...*, dz. cyt., s. 107–108; tenże, *Problematyka etyki niezależnej (1)*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 164; tenże, *Problematyka etyki niezależnej (2)*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 173; *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego...*, dz. cyt., s. 31, 34.

⁷¹ T. Kotarbiński, *Zasady...*, dz. cyt., s. 188.

czcigodnego jest lepsze od okrycia się hańbą, nawet jeśli w owym życiu brakuje takiej czy innej wygody, którą posiada człowiek postępujący haniebnie⁷².

Wymienione powyżej motywy postępowania człowieka czcigodnego sprawiają, że nadaje się on znakomicie na opiekuna istot potrzebujących pomocy. Będąc dobrym, uczciwym, bohaterskim, dzielnym, opanowanym, jest on osobą spolegliwą, na którą można liczyć w trudnych okolicznościach. Co istotne, opiekun spolegliwy jest wrażliwy na cierpienie innych i jednocześnie posiada zdolność sprawnego działania na rzecz potrzebujących, sama bowiem empatia nie wystarczy, aby przeciwdziałać złu. Człowiek taki posiada zatem zarówno cnoty cenione przez społeczności ludzkie, jak i odpowiednie umiejętności potrzebne do skutecznego wprowadzania w czyn swoich zamierzeń⁷³. W etyce Kotarbińskiego jest on zatem wzorem człowieczeństwa i moralności, dlatego – jak sądzi Kotarbiński – wychowawcy powinni kształtować wychowanków na jego podobieństwo⁷⁴.

Zasadniczym celem, jaki stawia sobie opiekun spolegliwy, jest usuwanie lub łagodzenie cierpienia osób, którymi się opiekuje, dzięki czemu mogą one czuć się szczęśliwe. Szczęście nie polega więc na maksymalizacji przyjemności, ale na braku cierpienia. Opiekun spolegliwy Kotarbińskiego nie jest więc utylitystą, który w imię możliwe największego szczęścia jednych, gotów jest przystać na cierpienie drugich⁷⁵. Chce on raczej złagodzić/usunąć ból wszystkich swoich podopiecznych „[...] przy jednoczesnej dbałości o niezadawanie nieszczęścia innym”⁷⁶. Nie chodzi mu więc o spotęgowanie szczęścia do maksimum, ale o wytępienie nieszczęścia. Zdaniem Kotarbińskiego takie postępowanie opiekuna spolegliwego jest zgodne z duchem chrześcijańskiej etyki litości⁷⁷. W owym minimalizmie wyraża się także realizm praktyczny opiekuna spolegliwego, gdyż celem znacznie prostszym do osiągnięcia od maksymalizowania przyjemności ludzi jest nieszkodzenie bliźnim i łagodzenie ich cierpienia⁷⁸.

⁷² Tamże, s. 188–189; tenże, *Problematyka etyki niezależnej (1)*, dz. cyt., s. 166.

⁷³ Tenże, *Medytacje o życiu godziwym*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 377–380; tenże, *Zasady...*, dz. cyt., s. 188; tenże, *O istocie oceny...*, dz. cyt., s. 108; tenże, *Próba charakterystyki oceny etycznej*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 117–119; *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego...*, dz. cyt., s. 31.

⁷⁴ T. Kotarbiński, *Zasady...*, dz. cyt., s. 190, 192.

⁷⁵ Tenże, *Utylityzm a etyka...*, dz. cyt., s. 85.

⁷⁶ P.I. Smoczyński, *Przedmowa*, dz. cyt., s. 12.

⁷⁷ T. Kotarbiński, *Utylityzm a etyka...*, dz. cyt., s. 85; *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego...*, dz. cyt., s. 32–33. Zob. też E. Podrez, *Etyka Kotarbińskiego w oczach jego krytyków*, [w:] *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego...*, dz. cyt., s. 109.

⁷⁸ L. Karczewski, *Tadeusza Kotarbińskiego ideał opiekuna spolegliwego i orientalny ideał bodhisattwy*, [w:] *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego...*, dz. cyt., s. 114.

7. Wychowanie a etyka niezależna

Jak już zauważono powyżej, Kotarbiński był przeświadczony o tym, że w socjalistycznej Polsce należy upowszechniać zasady etyki niezależnej, w innym bowiem przypadku w laicyzującym się społeczeństwie wystąpi deficyt pozytywnych wzorców zachowania wraz ze wszystkim negatywnymi konsekwencjami tej sytuacji⁷⁹. Trzeba zatem wychowywać młodych Polaków w jej duchu i stawiać im za wzór postępowanie opiekuna spolegliwego⁸⁰. Podobnie jak Sokrates i wielu innych filozofów starożytnych Kotarbiński uważał, że cnoty można się nauczyć. Sądził także, że szacunek dla wartości i norm moralnych oraz sumienie nie są czymś wrodzonym, lecz wykształcają się w człowieku pod wpływem zabiegów wychowawczych⁸¹. Należy zatem kształtować jednostki i całe społeczeństwo na wzór opiekuna spolegliwego⁸², rozwijać i utralać w ludziach postawę charakterystyczną dla dobrego opiekuństwa, ponieważ tylko wtedy życie społeczne będzie przebiegać harmonijnie i mądrze⁸³. WYROBIENIE takiego usposobienia u młodzieży jest zadaniem wychowawców⁸⁴, do których zaliczał Kotarbiński nie tylko zawodowych pedagogów i nauczycieli, ale wszystkich, którzy wpływają na ludzkie umysły i charaktery: literatów, publicystów, moralistów, ludzi nauki itd.⁸⁵ Rola nauczycieli (zarówno szkół podstawowych, średnich, jak i wyższych) jest jednak szczególnie istotna, gdyż to na nich spoczywa główny ciężar kształcenia i wychowywania obywateli, czynienia ich mądrzejszymi, dzięki czemu potrafią oni rządzić się rozumnie⁸⁶. Według filozofa „praktykowanie jej jest niezwykle dla społeczeństwa ważne. Bo w społeczeństwie dziać się może dobrze tylko wtedy, jeżeli ludzie, z których ono się składa, są dzielni, jeśli umieją dobra kultury wytwarzać i z nich umiejętnie korzystać, jeśli umieją współżyć ze sobą. Jasną jest tedy rzeczą, że zawód nauczycielski pełni jedną z najważniejszych ról w teatrze życia. I można chyba powiedzieć, że ocena moralna społeczeństwa jako

⁷⁹ T. Kotarbiński, *Zagadnienia...*, dz. cyt., s. 140; tenże, *Niektóre postulaty...*, dz. cyt., s. 71.

⁸⁰ M.B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 172.

⁸¹ Tamże, s. 229.

⁸² T. Kotarbiński, *Tezy...*, dz. cyt., s. 197.

⁸³ Tenże, *Tezy w sprawie...*, dz. cyt., s. 286. Zob. też A. Brzozowska, *Człowiek etyczny Tadeusza Kotarbińskiego*, „Parerga” 2007, nr 1, s. 23.

⁸⁴ Tenże, *Zasady...*, dz. cyt., s. 192.

⁸⁵ Tenże, *Wypowiedź w dyskusji o etyce zawodowej*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 468; tenże, *Dobra robota...*, dz. cyt. s. 5; tenże, *Problematyka dobrej roboty w dziedzinie wychowania, szkolnictwa i oświaty*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 192. Zob. też A. Lewicka-Strzałecka, *Tadeusza Kotarbińskiego wzorzec wychowania i cnot nauczycielskich*, [w:] *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego...*, dz. cyt., s. 86.

⁸⁶ T. Kotarbiński, *Główny postulat pracowników naukowych szkoły wyższej*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach...*, dz. cyt., s. 51.

całości może być chyba mierzona tym, jak to społeczeństwo ocenia znaczenie stanu nauczycielskiego⁸⁷.

Nie każde jednak działania wychowawcze są godne tego miana. Zdaniem Kotarbińskiego „[...] wychowuje ten i tylko ten, kto usiłuje wpłynąć opiekuńczo na kształtowanie się dyspozycji psychicznych osoby młodocianej”⁸⁸. Wychowawca/nauczyciel wychowuje należycie jedynie wtedy, kiedy posiada cechy opiekuna spolegliwego, a więc jest osobą, na której można polegać, życzliwą wobec swoich uczniów, sprawiedliwą przy ferowaniu ocen, gotową nieść pomoc, co wymaga nieraz wytrwałości, odwagi i sprawności w działaniu⁸⁹. Opiekun spolegliwy samym swoim postępowaniem formuje zatem podopiecznych⁹⁰. Wzorem takiego wychowawcy i nauczyciela jest Janusz Korczak, który swoim życiem i śmiercią ukazał, w jaki sposób ma zachowywać się opiekun spolegliwy wobec osób powierzonych jego opiece⁹¹.

Dużą wagę Tadeusz Kotarbiński przykładał do nauczania etyki niezależnej w szkole. Polski filozof twierdził, że „[...] prawdy i zasady etyki i moralności, z uwzględnieniem ich zastosowania do praktycznego życia, winny być przedmiotem nauczania w szkołach wszystkich szczebli, podobnie jak ma to miejsce w innych krajach. Szkoły winny w większym stopniu uwzględniać w swej pracy kształcenie woli i charakteru młodzieży. W szczególności należy otworzyć katedry etyki zawodowej bądź moralności, przygotowywać kadry pedagogów oraz opracować i wydać odpowiednie podręczniki szkolne, czytanki o wartości moralno-wychowawczej”⁹².

Jako materialista i ateista Tadeusz Kotarbiński już w okresie międzywojnia opowiadał się wyraźnie za szkołą laicką, w której nie naucza się religii i nie wymaga od nauczycieli zgodności ich poglądów z dogmatami religijnymi⁹³. Polska Ludowa wcieliła w życie ten postulat, co niewątpliwie mu odpowiadało⁹⁴. Problem polegał jednak na tym, że „[...] kiedy się usunęło religię ze szkoły, usunęło się z niej również tym samym jedyną formę systematycznego nauczania zasad moralności”⁹⁵. Pojawiła się więc – zdaniem Kotarbińskiego – pilna potrzeba, aby etyka niezależna, głosząca koncepcję opiekuna spolegliwego, zapełniła lukę powstałą w szkołach po usunięciu z nich religii⁹⁶.

⁸⁷ Tenże, *Quod bonum, felix, faustum fortunatumque sit*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 463.

⁸⁸ Tenże, *Wychowanie i nauczanie*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 296.

⁸⁹ R. Banajski, *Spolegliwe opiekuństwo...*, dz. cyt., s. 94–95.

⁹⁰ T. Kotarbiński, *O szkole laickiej*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach...*, dz. cyt., s. 105–106.

⁹¹ *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego...*, dz. cyt., s. 31. Zob. też A. Lewicka-Strzałecka, *Tadeusza Kotarbińskiego...*, dz. cyt., s. 87.

⁹² T. Kotarbiński, *Tezy w sprawie...*, dz. cyt., s. 288.

⁹³ Tenże, *Wiktor Chrupek. O reformę wychowania moralnego w naszej szkole*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 507–508.

⁹⁴ Tenże, *O szkole...*, dz. cyt., s. 104.

⁹⁵ Tamże, s. 105.

⁹⁶ Tamże, s. 106.

W tym kontekście twórca reizmu pansomatycznego podjął polemikę ze zwolennikami nauczania religii w szkołach, głoszącymi tezę, że etyka religijna „[...] stanowi najlepszą z możliwych i jak dotąd niezastąpioną bazę wychowania moralnego w wieku dziecięctwa i pokwitania i chociaż później osobnik odchodzi nieraz od religii, zostaje w nim nieoceniony wynik religijnej edukacji w postaci umocnionego etycznego kręgosłupa”⁹⁷. Odpowiadając na ów argument, Kotarbiński zgodził się z tym, że wychowanie religijne młodych ludzi w wielu przypadkach przynosiło dobre rezultaty moralno-wychowawcze. Z drugiej jednak strony nie należy tych przypadków uogólniać i czynić z nich uniwersalnej zasady, trzeba bowiem pamiętać, że wychowanie religijne nie uchroniło społeczeństw chrześcijańskich od popełniania ewidentnych okropności, okrucieństwa, masowych mordów i prowadzenia wojen. Wychowanie w duchu etyki religijnej nie przynosi więc aż tak dobrych skutków, jak twierdzą jej zwolennicy. Poza tym etyka ta opiera się na protezie w postaci fikcyjnych konstrukcji ontologicznych, które trzeba później usuwać z umysłów wychowanków. Bywa też i tak, że fikcje religijne same załamują się w umysłach młodych ludzi niczym zamki postawione na lodzie, wywołując kryzys światopoglądowy⁹⁸. „W tych warunkach czyż nie jest uzasadnionym, jeśli zwolennicy laicyzmu przedsięwzięją próbę wychowania moralnego bez protezy, bez kompromisu z nieracjonalnością?”⁹⁹ – zapytywał retorycznie Kotarbiński.

Nauczanie etyki w szkołach powinno więc mieć formę laicką i nie opierać się na pozaświatowych przesłankach. W mniemaniu twórcy etyki niezależnej nie należy w trakcie wychowania odwoływać się do katechizmu, mimo że znajdziemy w nim zachętę do prowadzenia zacnego życia, przeczytamy o cnotach kardynalnych: roztropności, wstrzemięźliwości, sprawiedliwości i męstwie, a także napotkamy katalog czynów nagannych, od których człowiek porządny powinien stronić. Z podobną listą cnót i wad uczeń zetknie się jednak także w pismach filozofów czy psychologów. Wszak katechizmowe cnoty kardynalne zostały zapożyczone od Platona. Nie trzeba więc sięgać do katechizmu, aby zostać pouczonym o tym, w jaki sposób żyć moralnie. Ponadto katechizm dorabia do zawartej w nim etyki uzasadnienia oparte na oderwanych od rzeczywistości materialnej fantazjach, kreśląc irracjonalną wizję rzeczywistości. Z tych powodów należy poniechać jego lektury. Wypada zatem nauczać etyki

⁹⁷ Tenże, *Wyróżnione zagadnienie*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach...*, dz. cyt., s. 74.

⁹⁸ Warszawski Sokrates proponował, aby antidotum na kryzysy światopoglądowe dorastającej młodzieży szkolnej zamiast religii stanowiła filozofia. W okresie przedmaturalnym zaczynają nurtować młodych ludzi wątpliwości natury religijnej. Młodzież potrzebuje wtedy wiedzy z zakresu problematyki religijnej i światopoglądowej, dlatego też należy zaproponować jej naukę filozofii, która zastąpi edukację religijną (tenże, *Filozofia w szkole laickiej*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach...*, dz. cyt., s. 71–72). Dobrze byłoby nauczać młodzież również religioznawstwa (tenże, *O szkole...*, dz. cyt., s. 105).

⁹⁹ Tenże, *Wyróżnione...*, dz. cyt., s. 75.

osadzonej w realnym, doczesnym świecie, niezależnej od religijnej metafizyki. Pomocna w owym dziele może być odpowiednio nauczana literatura, która – obok wartości estetycznej – niesie ze sobą ważny przekaz moralny, chroniąc młodych od moralnej degrengolady i umacniając w nich dobrą wolę i dzielność. Wśród lektur szkolnych powinny pojawić się także teksty biblijne Starego i Nowego Testamentu, traktowane nie jako księgi objawione, lecz przejaw mądrości ludzkiej. Chodzi tu jednak tylko o te fragmenty Biblii, które taką mądrość zawierają i odznaczają się wartościowym przekazem moralnym, nie wszystkie bowiem miejsca w Piśmie Świętym są godne polecenia¹⁰⁰.

W okresie PRL-u sporo uwagi poświęcił Kotarbiński kwestii relacji między etyką niezależną a programem wychowania socjalistycznego. Jak sam twierdził, należy dokonać syntezy jednego z drugim¹⁰¹. Filozof uważał, że jest ona możliwa,

¹⁰⁰ Tenże, *Niektóre postulaty...*, dz. cyt., s. 71–72. Zob. też *Rozmowa Aleksandra Małachowskiego...*, dz. cyt., s. 33.

¹⁰¹ T. Kotarbiński, *Niektóre postulaty...*, dz. cyt., s. 71. W tym miejscu wypada wyjaśnić, że Kotarbiński zainteresował się socjalizmem (i materializmem) w okresie nauki w szkole średniej, a więc jeszcze przed pierwszą wojną światową, za sprawą zajęć z Ludwikiem Krzywickim, na jakie uczęszczał w ramach tajnych kompletów (tenże, *Słowo wstępne do książki Ludwika Krzywickiego „Takimi będą drogi wasze” (Sic itur ad virtutem)*, [w:] tenże, *Pisma...*, dz. cyt., s. 481–482; tenże, *Nauczyciele sztuki nauczania*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 15–16). Naturalną konsekwencją sympatii młodego Kotarbińskiego do socjalizmu było przyłączenie się przez niego w trakcie strajku szkolnego do stronnictwa lewicującej młodzieży (tenże, *Strzępy wspomnień z bojkotowych czasów*, [w:] *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, red. B. Nawroczyński, Nasza Księgarnia, Warszawa–Lwów 1934, s. 435). Z kolei podczas studiów w Krakowie chadzał Kotarbiński na spotkania socjalistów, deklarując się jako umiarkowany PPS-owiec (M. Jaworski, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 31). W okresie międzywojnia działał natomiast w lewicującym Związku Nauczycielstwa Polskiego, pełniąc w nim w latach 1937–1939 funkcję prezesa Sekcji Szkół Wyższych (J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 9). W świetle powyższych faktów należy stwierdzić, że w pozytywnych wypowiedziach Kotarbińskiego z czasów Polski Ludowej na temat socjalizmu oraz w pomysle połączenia etyki niezależnej z wychowaniem socjalistycznym nie należy doszukiwać się uległości Kotarbińskiego wobec rządzących naszym krajem komunistów, gdyż filozof na długo przed objęciem przez nich władzy w Polsce darzył sympatią koncepcje lewicowe. Nie oznacza to jednak, iż sympatia ta obejmowała również sposób, w jaki rządząli Polakami uzależnieni od Moskwy władcy PRL-u. Kotarbiński wielokrotnie dystansował się od ich poczynań (K. Kaźmierska, K. Waniek, A. Zysiak, *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografii wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 141–142). W swych listach do przyjaciół z troską wypowiadał się o sytuacji w Polsce, ograniczaniu wolności słowa i nieżyczliwym stosunku rządzących do Towarzystwa Kultury Moralnej, którym kierował (Z. Stankiewicz, *Nieznaną korespondencją Tadeusza Kotarbińskiego*, „Parerga” 2007, nr 1, s. 49–51). Zresztą Kotarbiński całkiem otwarcie mówił i pisał o potrzebie wolności słowa oraz o jej ograniczaniu w Polsce Ludowej. Jego poglądy w tej sprawie oraz zapatrywania filozoficzne i pedagogiczne były ostro atakowane przez prominentnych działaczy PZPR-u na czele z Wiesławem Gomułką, który publicznie podważał sens łączenia wychowania socjalistycznego z wychowaniem **porządnego człowieka**, jakie propagował Kotarbiński. Szczególnie zaciekle zwalczano ideały wychowawcze

ponieważ między etyką niezależną a koncepcjami socjalistycznymi istnieje wiele zbieżności. Zarówno etyka niezależna, jak i socjalistyczny program wychowania opiera się na materializmie oraz promuje laickość. Socjalizm i etykę niezależną łączy także podobne podejście do zagadnienia szczęścia. Etyka niezależna, w odróżnieniu od utylitaryzmu, nie angażuje się w maksymalizację szczęścia, ale stawia sobie bardziej realistyczny cel, czyli usunięcie cierpienia. Również „[...] socjalizm wyrósł z walki przeciwko nabrzmiałym formom zła, głównie przeciwko niegodnym warunkom egzystencji rzesz wyzyskiwanych. Nie o maksymalizację dobra szło tu i idzie nadal, lecz o uporanie się z nieznośnym brzemieniem”¹⁰². Ponadto zwolennicy wychowania w duchu socjalistycznym powinni być zainteresowani uformowaniem człowieka porządnego, o którego chodzi wszak etyce niezależnej. Człowiek ów, dzięki ciągłemu rozwojowi, może wspiąć się na szczyty doskonałości moralnej, osiągając stan czcigodności i bohaterstwa. Jeśli nawet nie znajdzie się na takich wyżynach, to będzie jednak prowadził życie godziwe, wypełniając choćby minimum wymagań moralnych¹⁰³. „Porządny człowiek – pisał Kotarbiński – to taki, na którym można polegać, na którego można liczyć, że nie zawiedzie ani przyjaciela w potrzebie, ani tych, których wziął w opiekę, ani sprawy, którą słusznie przyjął za swoją, ba, że i ci, z którymi musi walczyć, mogą być pewni, że dołoży starań, by nie wyrządzać im żadnego cierpienia ponad to, którego będzie się domagała obrona przyjaciela, podopiecznego, sprawy wyróżnionej. A jeśli tak, jeżeli trafnie interpretujemy głos sumienia, wspólny głos słuchaczy i czytelników tych słów, to jasne też jest, dlaczego wychowanie ludzi porządnych powinno być troską pedagogiki socjalistycznej”¹⁰⁴.

Kotarbiński zdawał sobie sprawę z tego, że między etyką niezależną a ideologią socjalistyczną oprócz podobieństw zachodzą również rozbieżności. Etyka niezależna zachęca do życzliwości wobec innych ludzi, podczas gdy socjalizm naucza o walce klasowej, która prowadzi do antypatii wobec wrogów. Kotarbiński sądził jednak, że istnieje szansa na pogodzenie walki klasowej z etyką niezależną, jeśli socjalista nie będzie żywił podczas niej nienawiści do osób, ale do ich antysocjalistycznych poglądów i ustrojów wyzyskujących ludzi¹⁰⁵.

Kotarbińskiego w okresie stalinizmu i za rządów Gomułki. Owa niechęć do filozofa łączyła się z faktem, iż w maju 1949 roku jego nazwisko znalazło się na liście osób, które „władza ludowa” postanowiła odsunąć od kierowniczych stanowisk w szkołach wyższych i zmarginalizować jako uczonych (B. Brzuska, „Zagrożone bastiony humaniorów”. *Profesor Tadeusz Kotarbiński o kształceniu klasycznym i wychowaniu porządnego człowieka*, [w:] *Głosy filologiczno-filozoficzne: na marginesie prac Profesora Juliusza Domańskiego w osiemdziesiątą piątą rocznicę jego urodzin*, red. J. Kwapisz, W. Olszaniec, Uniwersytet Warszawski, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2012, s. 382–383, 391, 394–399).

¹⁰² T. Kotarbiński, *Wychowanie moralne...*, dz. cyt., s. 303.

¹⁰³ Tamże, s. 302.

¹⁰⁴ Tamże, s. 303.

¹⁰⁵ Tamże, s. 304–305.

Argumentacja powyższa w wydaniu reisty pansomatycznego może nieco zaskakiwać, ponieważ odrywa ona poglądy od ludzi, którzy je głoszą, co jest niezgodne z ontologią reistyczną. Według reisty koncepcje społeczno-polityczne i ustroje nie istnieją przecież same z siebie, w jakimś niematerialnym świecie idei, ale są propagowane i ustanawiane przez konkretne osoby, dlatego też w praktyce wrogość do poglądów czy ustrojów wiąże się także z negatywnym nastawieniem wobec ich zwolenników. Kotarbiński najwyraźniej zdawał sobie sprawę z tego faktu, gdyż zauważył, że procesy walki klasowej powodują na ogół, że wysiłki bojowe koncentrują się, niestety, na ludziach¹⁰⁶. Jednak wyraził jednocześnie nadzieję, że po umocnieniu się ustroju socjalistycznego w danym kraju walka klasowa będzie stopniowo wygasać, gdyż „[...] ustaje z czasem potrzeba nastawień antagonistycznych względem członków własnego społeczeństwa spoza barykady społecznej, skoro sama barykada przestała istnieć. Można wtedy urabiać młodych w duchu solidarności uniwersalnej, jeżeli idzie o współobywateli takiego społeczeństwa”¹⁰⁷. Wydaje się więc, że Kotarbiński sądził, iż pełna synteza etyki niezależnej z wychowaniem socjalistycznym jest sprawą przyszłości.

Problem w dziele promowania etyki niezależnej w kraju socjalistycznym stanowi – według Kotarbińskiego – postawa ortodoksyjnych marksistów, twierdzących, że skoro byt określa świadomość, to dopiero głębokie zmiany polityczno-gospodarcze doprowadzą do powstania porządnego, socjalistycznego człowieka, dlatego też szkolne zabiegi wychowawcze odgrywają w tym przedsięwzięciu rolę podrzędną¹⁰⁸. Polemizując z takim przekonaniem, autor *Elementów* argumentował, że „[...] jeśli nawet prawdą jest [...], że życie rozstrzyga o wyrobieniu oblicza moralnego, nie szkolne perswazje, to prawdą jest również, że owo tak zwane życie nie urabia młodych automatycznie na porządnym ludzi i że zaprawa wychowawcza jest niezbędna jako czynnik pomocniczy, a refleksja etyczna – jako czynnik pomocniczy w działaniu czynnika pomocniczego. To zaś nadaje problemowi wychowania moralnego w szkole znaczenie kwestii dość ważnej”¹⁰⁹.

Mimo pewnych trudności w uzgodnieniu etyki niezależnej z wychowaniem socjalistycznym Kotarbiński uważał, że nie występują między nimi jakieś fundamentalne przeciwieństwa i w gruncie rzeczy etyka niezależna i socjalistyczny program wychowania dopełniają się, stojąc wspólnie na gruncie materializmu, realizmu epistemologicznego i praktycznego¹¹⁰.

Zupełnie jednak inaczej wygląda sytuacja w przypadku relacji między wychowaniem w duchu etyki niezależnej a pedagogiką wspierającą się na filozofii idealistycznej i światopoglądzie religijnym. Jak już zauważyliśmy powyżej,

¹⁰⁶ Tamże, s. 305.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ Tamże, s. 304.

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ Tamże, s. 303; tenże, *Niektóre postulaty...*, dz. cyt., s. 71. Zob. też M.B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński*, dz. cyt., s. 166–168.

Kotarbiński krytykował wychowanie religijne, gdyż uważał, że zasadza się ono na ludzkich fantazjach, a nie na naukowej wiedzy o świecie doczesnym. Zdaniem Kotarbińskiego podobnie mają się sprawy z filozofią idealistyczną, która odrywa wartości i normy moralne od rzeczywistości materialnej, przez co albo zwraca człowieka ku domniemanym bytom transcendentnym, albo ku jego subiektywności. Wychowanie oparte na takiej filozofii nie ukształtuje realisty praktycznego, ale osobę żyjącą w świecie fikcji. Przeświadczeniu temu dał wyraz Kotarbiński w recenzji książki Sergiusza Hessena pt. *Filozofia, kultura, wychowanie*. Twórca reizmu spytał w niej: „Co sądzić o ideałach wychowawczych Hessena?”. I stwierdził rzecz następującą: „Należy chyba w nich wyróżnić to, co się wiąże z jego znawstwem sztuki wychowawczego. To mądry człowiek i wiele można się od niego nauczyć, a obserwacje historyczno-krytyczne są bezcenne. Ale wszystko, co głosi Hessen, jest podszyte filozofią idealistyczną, kulminującą w owym unoszeniu się niejako naczelnych wartości nad rzeczywistością empiryczną. Czytając Hessena, trzeba się mieć na baczności: trzeba umieć oddzielić w myślach własną istotną mądrość od wielkiej ułudy”¹¹¹. Tak więc filozof idealistyczny nawet wtedy, gdy jawi się w oczach Kotarbińskiego jako człowiek mądry, jest jednak – zdaniem twórcy reizmu – rzecznikiem „wielkiej ułudy”. Idealizm nie nadaje się więc na filozofię, na której można by oprzeć proces wychowania.

8. Podsumowanie

Okazuje się, że podłoże ontologiczne koncepcji etycznych i wychowawczych było dla Kotarbińskiego rzeczą istotną. A był nim materializm w wersji reistycznej i antyidealizm. Trudno zrozumieć dogłębnie poglądy etyczne i wychowawcze Kotarbińskiego bez uwzględnienia ich materialistycznego kontekstu, a także sympatii filozofa do socjalizmu, która zrodziła się w nim jeszcze w czasach pobytu w szkole średniej. Choć Kotarbiński przekonywał, że etykę niezależną może przyjąć każdy, bo ma ona charakter uniwersalny, to jednak jej materialistyczne uzasadnienie – czyli pojmowanie przez Kotarbińskiego norm moralnych, sumienia i etosu opiekuna społecznego jako wyniku ewolucji świata materialnego – sprawia *de facto*, że etyka ta jest bardziej przystosowana do potrzeb światopoglądowych materialisty i ateisty niż idealisty oraz osoby wierzącej w Boga. Filozofia Kotarbińskiego jest stosunkowo spójnym systemem myślowym¹¹², w którym poszczególne człony splatają się ze sobą¹¹³. Z ontologii reistycznej Kotarbińskiego wynika zatem radykalny realizm epistemologiczny, stojący

¹¹¹ T. Kotarbiński, *Sergiusza Hessena idee wychowawcze*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach...*, dz. cyt., s. 213.

¹¹² Kotarbiński określał swoją filozofię mianem systemu (tenże, *Odpowiedź*, dz. cyt., s. 178).

¹¹³ J. Woleński, *Kotarbiński*, dz. cyt., s. 30.

w opozycji zarówno do idealizmu obiektywnego, jak i subiektywnego, ontologia i epistemologia polskiego filozofa prowadzą zaś do realizmu praktycznego. Wspomniane trzy elementy systemu filozoficznego Kotarbińskiego odzwierciedlają się z kolei w etyce i w refleksji wychowawczej polskiego filozofa. Z tego powodu osoba wychowywana w zgodzie z tezami etyki niezależnej formowana jest przy okazji na człowieka o zapatrywaniach materialistycznych, co stwarza także podatny grunt dla rozwoju w jej umyśle przekonań lewicowych. O powiązaniu wychowania w duchu etyki niezależnej z materializmem, antyidealizmem i socjalizmem, a także o konieczności poniesienia edukacji religijnej pisał zresztą Kotarbiński niejednokrotnie.

Czy człowiek wychowywany w sposób proponowany przez Kotarbińskiego może być jednak naprawdę osobą czcigodną lub przynajmniej porządną? Czy program wychowawczy, z którego eliminuje się wierzenia religijne, nie doprowadzi przypadkiem do demoralizacji wychowanka i wykreślenia z jego egzystencji wartości, na których opierają się cywilizowane społeczeństwa? Otóż choć niektórym może trudno jest się z tym pogodzić, to jednak godziwe życie i wartościowa twórczość Kotarbińskiego dobitnie dowodzą, że osobą czcigodną może być nie tylko pobożny chrześcijanin, ale także człowiek będący jednocześnie materialistą, ateistą oraz sympatykiem socjalizmu. Wychowanie oparte na etyce laickiej jest zatem w stanie ukształtować czcigodnego człowieka, oczywiście, pod warunkiem, że będzie to etyka podobna do tej, którą promował Kotarbiński, a więc uwzględniająca jakiś katalog norm i wartości potrzebnych do sprawnego funkcjonowania społeczeństwa oraz formowania osób mądrych i cnotliwych.

Bibliografia

- Augustynek Z., *Zdarzenia, rzeczy, procesy*, [w:] *Co istnieje? Antologia tekstów ontologicznych z komentarzami*, t. 1, red. J.J. Jadacki, T. Bigaj, A. Lissowska, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1996, s. 248–262.
- Banajski R., *Spolegliwe opiekuństwo jako moralne wyzwanie współczesności*, [w:] *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałecka, Polska Akademia Nauk: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 92–98.
- Borzym S., *Filozofia polska 1900–1950*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- Brzozowska A., *Człowiek etyczny Tadeusza Kotarbińskiego*, „Parerga” 2007, nr 1, s. 21–29.
- Brzuska B., „Zagrożone bastiony humaniorów”. *Profesor Tadeusz Kotarbiński o kształceniu klasycznym i wychowaniu porządnego człowieka*, [w:] *Głosy filologiczno-filozoficzne: na marginesie prac Profesora Juliusza Domańskiego w osiemdziesiątą piątą rocznicę jego urodzin*, red. J. Kwapisz, W. Olszaniec, Uniwersytet Warszawski, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2012, s. 381–399.
- Grygianiec M., *Aksjomatyczna rekonstrukcja reizmu według Cz. Lejewskiego*, „Filozofia Nauki” 2001, R. 9, nr 4, s. 5–17.

- Grygianiec M., *Reistyczna koncepcja czasu*, „Filozofia Nauki” 2004, R. 12, nr 2, s. 111–126.
- Grygianiec M., *Reizm liberalny*, „Filozofia Nauki” 2003, R. 11, nr 2, s. 5–22.
- Hempoliński M., *Materializm współczesny – materia i świadomość, konkrety i uniwersalia*, [w:] *Ontologia. Antologia tekstów filozoficznych*, red. M. Hempoliński, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 172–175.
- Hessen S., *Pisma pomniejsze*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Jakubiak M. B., *Tadeusz Kotarbiński*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.
- Jaworski M., *Tadeusz Kotarbiński*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1971.
- Karczewski L., *Tadeusza Kotarbińskiego ideał opiekuna społecznego i orientalny ideał bodhisattwy*, [w:] *Myśl Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałecka, Polska Akademia Nauk: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 112–117.
- Każmierska K., Waniek K., Zysiak A., *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Kolarzowski J., *Supremacja prawdy: filozofia Tadeusza Kotarbińskiego w poszukiwaniu wspólnego fundamentu dla reizmu i etyki niezależnej*, [w:] *Myśl Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałecka, Polska Akademia Nauk: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 27–34.
- Kotarbiński T., *Analiza materializmu*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 117–120.
- Kotarbiński T., *Dobra robota w filozofii*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 3–7.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1990.
- Kotarbiński T., *Filozof*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 57–67.
- Kotarbiński T., *Filozofia w szkole laickiej*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 70–73.
- Kotarbiński K., *Franciszek Brentano jako reista*, „Studia Filozoficzne” 1967, nr 2, s. 31–43.
- Kotarbiński T., *Główny postulat pracowników naukowych szkoły wyższej*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 51–52.
- Kotarbiński T., *Humanistyka bez hipostaz*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 159–169.
- Kotarbiński T., *Jak i dlaczego powstała etyka niezależna z wzorcem naczelnym społecznego opiekuna?*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 194–195.
- Kotarbiński T., *Jak zacząłem filozofować, jak filozofuję i jak innym radzę to czynić*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 26–33.
- Kotarbiński T., *Kurs logiki dla prawników*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 273–433.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 361–420.
- Kotarbiński T., *Myśli o nauce*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 53–65.
- Kotarbiński T., *Nauczyciele sztuki nauczania*, [w:] *Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 11–20.

- Kotarbiński T., *Niektóre postulaty humanistyki*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 68–76.
- Kotarbiński T., *Odpowiedź*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 170–182.
- Kotarbiński T., *O istocie oceny etycznej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 106–110.
- Kotarbiński T., *O postawie reistycznej, czyli konkretystycznej*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 149–158.
- Kotarbiński T., *O różnych znaczeniach słowa „materializm”*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 121–131.
- Kotarbiński T., *O szkole laickiej*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 104–107.
- Kotarbiński T., *O urabianiu poglądów na świat i życie*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 104–105.
- Kotarbiński T., *Podstawowy postulat konkretyzmu*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 209–217.
- Kotarbiński T., *Problematyka dobrej roboty w dziedzinie wychowania, szkolnictwa i oświaty*, [w:] tenże, *Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 192–196.
- Kotarbiński T., *Problematyka etyki niezależnej (1)*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 164–169.
- Kotarbiński T., *Problematyka etyki niezależnej (2)*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 170–178.
- Kotarbiński T., *Próba charakterystyki oceny etycznej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 115–123.
- Kotarbiński T., *Przemiany obyczajowe dwudziestolecia*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 311–313.
- Kotarbiński T., *Przykład indywidualny kształtowania się postawy wolnomyślicielskiej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 203–208.
- Kotarbiński T., *Quod bonum, felix, faustum fortunatumque sit*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 463–464.
- Kotarbiński T., *Realizm praktyczny (1)*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 124–133.
- Kotarbiński T., *Reizm: problemy i perspektywy rozwoju*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 218–232.
- Kotarbiński T., *Sergiusza Hessena idee wychowawcze*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 213–215.
- Kotarbiński T., *Słowo wstępne do książki Ludwika Krzywickiego „Takimi będą drogi wasze” (Sic itur ad virtutem)*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 481–483.
- Kotarbiński T., *Sprawa istnienia przedmiotów idealnych*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 101–116.
- Kotarbiński T., *Strzępy wspomnień z bojkotowych czasów*, [w:] *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, red. B. Nawroczyński, Nasza Księgarnia, Warszawa–Lwów 1934, s. 431–440.
- Kotarbiński T., *Sztandarowe hasła*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 46–50.
- Kotarbiński T., *Tezy etyki niezależnej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 196–197.

- Kotarbiński T., *Tezy w sprawie podniesienia etyki osobistej i moralności w społeczeństwie polskim*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 286–289.
- Kotarbiński T., *Utylitaryzm a etyka liłości*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 85–88.
- Kotarbiński T., *Uwagi na temat reizmu*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 132–136.
- Kotarbiński T., *Wiktor Chrupek. O reformę wychowania moralnego w naszej szkole*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 507–510.
- Kotarbiński T., *Wychowanie i nauczanie*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 296–300.
- Kotarbiński T., *Wychowanie moralne w programie socjalistycznym*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 301–310.
- Kotarbiński T., *Wypowiedź w dyskusji o etyce zawodowej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 467–469.
- Kotarbiński T., *Wyróżnione zagadnienie*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 74–75.
- Kotarbiński T., *Zasadnicze myśli pansomatyzmu*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 139–148.
- Kotarbiński T., *Zagadnienia etyki niezależnej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 140–149.
- Kotarbiński T., *Zasady etyki niezależnej*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 185–193.
- Kotarbiński T., *Zasady reizmu*, [w:] tenże, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 137–138.
- Lejewski Cz., *O dramatycznej fazie rozwojowej pansomatyzmu Kotarbińskiego*, „Filozofia Nauki” 1994, R. 2, nr 1, s. 23–36.
- Leszczyński R.M., *Czas człowieka z perspektywy ontologii reizmu pansomatycznego*, [w:] *Biografia i badanie biografii*, t. 5: *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 49–62.
- Leszczyński R.M., *Główne problemy i kierunki w filozofii*, Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2010.
- Leszczyński R.M., *Οι κυριότερες θεωρίες πανσωματισμού του Tadeusz Kotarbiński*, „Parerga” 2007, nr 1, s. 5–11.
- Lewicka-Strzałecka A., *Tadeusza Kotarbińskiego wzorzec wychowania i cnót nauczycielskich*, [w:] *Myśl Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałecka, Polska Akademia Nauk: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 85–91.
- Pelc J., *Przedmowa*, [w:] T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. IX–XXIII.
- Pelc J., *Tadeusz Kotarbiński (1886–1981)*, [w:] *Wielcy filozofowie polscy. Sześć studiów*, red. A. Majkowska-Sztange, IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 31–54.
- Podrez E., *Etyka Kotarbińskiego w oczach jego krytyków*, [w:] *Myśl Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałecka, Polska Akademia Nauk: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 107–111.
- Przedpełski B., *Inspiracje Dekalogu w laickiej etyce niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego*, „Rocznik Teologiczny” 2003, nr 45, z. 2, s. 105–112.
- Przełęcki M., *Argumentacja reisty*, „Filozofia Nauki” 1993, R. 1, nr 2–3, s. 347–364.

- Rozmowa Aleksandra Małachowskiego z Tadeuszem Kotarbińskim, [w:] T. Kotarbiński, *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 28–35.
- Smoczyński P. J., *Przedmowa*, [w:] T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 9–21.
- Stankiewicz Z., *Nieznana korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego*, „Parerga” 2007, nr 1, s. 47–69.
- Woleński J., *Kotarbiński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Woleński J., *Reizm jako naturalizm*, [w:] *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, red. R. Banajski, W. Gacparski, A. Lewicka-Strzałecka, Polska Akademia Nauk: Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa 2006, s. 20–25.

Abstract

Tadeusz Kotarbiński on philosophy and education

The article presents philosophical and educational concepts of Tadeusz Kotarbiński. It discusses the Polish philosopher's ontology – reism (pansomatism) – and his realistic epistemology. According to Kotarbiński, there are only individual bodily objects; therefore, one should not assign attributes of being to the properties of things, relations and events. The object of cognition is, therefore, constituted by only material things and not mental contents and sensory data. Accepting the above thesis, a follower of reism becomes a practical realist, who considers the realities of the material world and maintains that the material world is the only existing reality. These concepts influenced Kotarbiński's so-called independent ethics and his educational views. He believed that moral norms and conscience are a product of the evolution of the material world. Evolution developed the people's belief that a respectable man (a reliable guardian) is a person who protects others from suffering and alleviates the pain of fellow human beings. The aim of education should be to instil the qualities of a reliable guardian in pupils. As part of upbringing, one does not have to refer to religion, but only to independent ethics, based on human conscience and a natural sense of good and evil.

Abstrakt

Tadeusz Kotarbiński o filozofii i wychowaniu

W artykule przedstawione zostały koncepcje filozoficzne i wychowawcze Tadeusza Kotarbińskiego. Omówiona została ontologia polskiego filozofa, czyli reizm (pansomatyzm) oraz jego realistyczna epistemologia. Według Kotarbińskiego istnieją tylko jednostkowe obiekty cielesne, dlatego nie należy nadawać cech bytu właściwościom rzeczy, relacjom i zdarzeniom. Przedmiotem poznania są więc jedynie materialne rzeczy, a nie treści psychiczne i dane zmysłowe. Akceptując powyższe tezy, zwolennik reizmu staje się realistą praktycznym, który liczy się z realiami świata materialnego i uważa go za jedyną istniejącą rzeczywistość. Koncepcje te wpłynęły na tzw. etykę niezależną Kotarbińskiego i jego poglądy wychowawcze. Uważał on zatem normy moralne i sumienie za wynik ewolucji świata materialnego. Ewolucja wykształciła w ludziach przekonanie, że człowiekiem godnym szacunku (opiekunem społecznym) jest osoba broniąca innych przed cierpieniem i łagodząca ból bliźnich. Celem wychowania powinno być zaszczepienie w wychowanku cech opiekuna społecznego. W trakcie wychowania nie trzeba odwoływać się do religii,

a jedynie do etyki niezależnej, opartej na sumieniu człowieka i jego naturalnym poczuciu dobra i zła.

Keywords: Tadeusz Kotarbiński, reism, pansomatism, ontology, epistemology, radical realism, independent ethics, upbringing, reliable guardian

Słowa kluczowe: Tadeusz Kotarbiński, reizm, pansomatyzm, ontologia, epistemologia, realizm radykalny, etyka niezależna, wychowanie, opiekun spolegliwy

Poglądy Tadeusza Kotarbińskiego – inspiracje dla współczesnej filozofii edukacji w społeczeństwie demokratycznym*

1. Wstęp

Jakiej filozofii edukacji potrzebujemy dla budowania i umacniania zasad demokratycznego społeczeństwa w Polsce? Jest to pytanie na tyle ważne, że odpowiedź na nie wymaga zebrania licznych danych o aktualnym stanie naszego społeczeństwa w zakresie edukacji, o sukcesach i problemach, o koniecznych wyzwaniach stojących przed nauką i oświatą polską w ważnym kontekście zglobalizowanego i stechnicyzowanego świata. Co istotniejsze, znalezienie odpowiedzi wymaga podjęcia wielokierunkowej refleksji, zaangażowanego namysłu szerokiego grona profesjonalistów z dziedzin nauk społecznych i humanistycznych. Niniejszy tekst jest więc jedynie jednym z kroków, by naszkicować zarys odpowiedzi na pytanie o to, jaki ma być współczesny wymiar i kształt filozofii edukacji, jakie mają być podstawy etyczno-filozoficzne obecnego systemu oświaty i codziennej praktyki edukacyjnej w szkołach i innych instytucjach wychowania. W tym celu przedstawiona zostanie refleksja bazująca na myśli filozoficznej o społeczeństwie demokratycznym, o edukacji, zainspirowana tekstami Tadeusza Kotarbińskiego, którego postać była przedmiotem szczególnej uwagi na VIII Zjeździe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej. Ponadto w celu zarysowania kierunku zmian w zakresie filozofii edukacji – takiej, która odpowiadałaby aktualnym potrzebom społeczeństwa demokratycznego – zostanie zaakcentowanych kilka istotnych problemów współczesnego pokolenia. Są to ważne

* Tytuł wystąpienia na VIII Zjeździe TPF: *Spoleczeństwo demokratyczne – jakiej filozofii edukacji potrzebujemy?*

informacje, ponieważ dzięki analizie aktualnych problemów możliwe jest sprecyzowanie maksymalnie adekwatnych wytycznych dotyczących teoretycznych i praktycznych rozwiązań w obszarze edukacji.

Niezbędnym warunkiem kształtowania społeczeństwa demokratycznego jest zapewnienie wszystkim jej członkom edukacji demokratycznej, czyli takiej, gdzie równoważą się w procesach wychowawczych podmiotowe „Ty” i zaangażowane „My”, dostarcza się niezbędnej wiedzy i zachęca do samodoskonalenia, by kształtować świątłych obywateli, a cele edukacji są wyznaczane przez takie wartości, jak: wolność i wolny wybór, racjonalność, dobro, solidarność, tolerancja, miłość, braterstwo, zaufanie, sprawiedliwość, odpowiedzialność i współodpowiedzialność. Demokracja oznacza, mówiąc najbardziej jasno: współegzystencję opartą na wzajemnym szacunku, kooperacji i zestawie wspólnie wypracowanych, indywidualnie zaś przestrzeganych reguł. Mając na uwadze społeczeństwo demokratyczne, warto przytoczyć za Ewą Nowak, etykiem i filozofem, trafne spostrzeżenie: „człowiek nie potrafi żyć demokratycznie, dopóty jego umysłowość nie jest dostatecznie wystarczająco demokratyczna – demokracja zaczyna się zatem w ludzkim umyśle i, jako taka, zakłada istnienie czegoś w rodzaju demokratycznej osobowości”¹. Ewa Nowak powołuje się przede wszystkim na prace i badania Georga Lind, twórcy edukacyjno-rozwojowej teorii demokracji. Pojawia się tu pojęcie zintegrowanej osobowości demokratycznej, czyli takiej, kiedy „dana osoba rozwinęła spójne relacje [struktury kognitywne, uzup. E.N.] między różnymi orientacjami moralnymi, wartościami i celami”². Według Jürgena Habermasa „ten rodzaj integracji obejmującej operacje kognitywne i stany emocjonalne właściwy jest osądowi moralnemu dojrzałemu zarówno co do funkcji uprawomocniającej (*in its justificational function*), jak i co do stosowania norm”³. Fundamentalnym zadaniem szkoły w budowaniu społeczeństwa demokratycznego jest więc kształtowanie u uczniów umiejętności zarówno kognitywnych, jak i afektywnych w procesie dokonywania osądu moralnego w ramach edukacji humanistycznej, zwłaszcza etycznej i filozoficznej.

Jest to także zadanie polegające na uwrażliwieniu młodego pokolenia na najważniejsze **cnoty demokratyczne** (*virtues of democracy*), wśród których wymienić można cnoty uniwersalne: wiedza/mądrość/racjonalność; męstwo/odwaga/dzielność; prawość/sprawiedliwość/praworządność; lojalność; oraz cnoty społeczne: niezależność; tolerancja; odpowiedzialność; szacunek; godność; kooperacja; gotowość do uczestniczenia w dialogu publicznym. Inny podział, za Williamem

¹ E. Nowak, *Demokracja zaczyna się w umyśle. Rozwijając osobowość demokratyczną*, „Principia” 2013, t. LVII–LVIII, s. 399.

² Tamże, s. 399.

³ J. Habermas, *Philosophical Notes on mMoral Judgment Theory*, [w:] G. Lind, H.A. Hartmann, R. Wakenhut (Eds.), *Moral Judgments and Social Education*, Transaction Publishers, New Brunswick and London 1981/2010, s. 13.

Galstonem, który warto w tym miejscu przywołać, to cztery kategorie cnót obywatelskich, do krzewienia których może i powinien przyczynić się proces edukacji szkolnej:

- 1) cnoty uniwersalne: męstwo, praworządność, lojalność;
- 2) cnoty społeczne: niezależność, tolerancja;
- 3) cnoty gospodarcze: etyka pracy, zdolność do rezygnacji z natychmiastowego zaspokojenia pragnień, zdolność do przystosowania się do zmian ekonomicznych i technologicznych;
- 4) cnoty polityczne: zdolność do rozróżniania i respektowania uprawnień innych obywateli, zdolność do zachowania umiaru w roszczeniach, zdolność do oceny osiągnięć osób sprawujących urzędy, gotowość do uczestniczenia w dialogu publicznym⁴.

Wymienione cnoty są kluczowe dla społeczeństwa demokratycznego. Korespondują z **kompetencjami kognitywnymi**, gdyż to w umyśle rodzi się demokracja.

Kompetencje kognitywne właściwe dla osobowości demokratycznej to między innymi:

- zdolność do racjonalno-dyskursywnej konstrukcji własnych i cudzych uczuć bądź intuicji;
- zdolność decydowania i zdolność wyborcza;
- zdolność podejmowania odpowiedzialności;
- zdolności kooperacyjne;
- zdolność reprezentowania innych osób (np. wyborców);
- zdolność przywództwa (*leadership*).

Cnoty demokratyczne i kompetencje kognitywne – pożądane cechy obywatela społeczeństwa demokratycznego – są podobnie opisywane również przez Tadeusza Kotarbińskiego jako cnoty etyczne, co będzie przedstawione w dalszej części niniejszego tekstu.

2. Edukacja demokratyczna

Jürgen Habermas pisał o edukacji demokratycznej „w ramach teorii «idealnej wspólnoty komunikacyjnej»” wolnej od przemocy i użycia władzy oraz ograniczonej przez uniwersalne principia etyczne, a Lawrence Kohlberg o „wspólnocie sprawiedliwości” w latach 80. XX wieku⁵. Zgodnie zarówno z myślą tych dwóch

⁴ W.A. Galston, *Cele liberalizmu*, tłum. A. Pawelec, Znak, Kraków 1999, s. 242–245.

⁵ E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz, *Przedmowa do tomu zbiorowego*, [w:] *Edukacja demokratyczna*, red. E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz, Wydawnicwo Naukowe IF UAM, CoOpera, Poznań 2009, s. 8.

myślicieli, jak i współcześnie doświadczanej demokracji możemy założyć, że podstawą jest zrównoważona koncentracja na jednostce i grupie społecznej, a dbałość o jakość wykształcenia każdego członka społeczeństwa to dbałość o jakość życia publicznego. Cel edukacji demokratycznej to – po pierwsze – nieustanne pogłębianie wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości, rozwijanie zdolności, a po drugie – wykształcenie w młodym człowieku zapału do wejścia w dorosłe życie i czynnego uczestnictwa w sferze publicznej. Dwie dekady później akcentuje się istotny wkład teorii Jürgena Habermasa i Lawrence’a Kohlberga w poszerzanie demokratycznej świadomości, na gruncie polskiej myśli filozoficznej reprezentowanej między innymi przez polskich badaczy: Ewę Nowak, Karolinę M. Cern oraz Piotra W. Juchacza.

Edukacja demokratyczna i obywatelska „nie może polegać na indoktrynacji na rzecz określonych ideologii politycznych ani na przekazywaniu wiedzy podręcznikowej na temat konstytucji demokratycznej, procesu formowania woli demokratycznej, hierarchii władz, instytucji rządowych i pozarządowych itp.”⁶. Istota demokratycznych oddziaływań edukacyjnych jest „ściśle związana z dynamiczną koncepcją obywatela⁷, zdolnego działać i umiającego działać według zasad demokratycznych”⁸. Proces kształcenia tych kompetencji będzie efektywny, jeśli zapewnione zostanie „żywe, regularne doświadczenie partycypacji w demokratycznym dyskursie, spełniającym przynajmniej tak podstawowe wymogi i reguły, jak wzajemne poszanowanie odmiennych stanowisk, równy udział w dyskusji, wolność od przemocy i autorytaryzmu”⁹.

3. Problemy młodego pokolenia – znaczenie edukacji

Bezspornie jednym z priorytetów społeczeństwa demokratycznego jest dbanie o jakość edukacji wszystkich jej członków. Wymaga to podejmowania nieustannych rozważań nad teorią edukacji i jej praktycznymi implikacjami. Ważna jest tu współpraca zarówno między naukowcami – badaczami, nauczycielami, politykami, jak i innymi osobami społecznego zaufania, które sprawują odpowiedzialne funkcje kierownicze w państwie demokratycznym. Potrzebna jest tu wysoce kompetentna kooperacja w przekazywaniu informacji i dzieleniu się pomysłami dla wypracowania najlepszych rozwiązań aktualnych problemów. Jakie są to problemy, które zmuszają do refleksji i zmian? Są to między innymi:

⁶ Tamże, s. 8.

⁷ T.H. McLaughlin, *Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective*, „Journal of Moral Education” 1992, t. 21, nr 3, s. 235–251.

⁸ E. Nowak, K.M., Cern, P.W. Juchacz, *Przedmowa do...*, dz. cyt., s. 8–9.

⁹ Tamże, s. 9.

- osamotnienie, depresja, samobójstwa;
- egoizm, egocentryzm, nadmierny indywidualizm;
- chciwość, skąpstwo, zazdrość, zawiść;
- pogłębiające się nierówności społeczne i ubóstwo – brak wrażliwości – obojętność;
- ignorowanie zasad społeczeństwa obywatelskiego – bierność;
- siecioholizm i fonoholizm.

Ze względu na ograniczone wymiary niniejszej publikacji zostaną zasygnalizowane tylko niektóre z nich. Szczególnie istotne wydaje się, aby nadmienić, że w kontekście szybkiego rozwoju środków komunikacji technologicznej i rozprzestrzeniania się kultury masowej pojawiają się specyficzne nowe problemy młodych ludzi, ich wychowawców i nauczycieli, takie jak **siecioholizm i fonoholizm**, zaliczane obok alkoholizmu, narkomanii, hazardu czy zakupoholizmu do uzależnień behawioralnych. Uzależnienia te charakteryzują się koniecznością (przymusem) wielokrotnego powtarzania czynności w celu dostarczenia przyjemności i ulgi¹⁰. Niestety, w znacznym stopniu zaburzają życie człowieka¹¹. Fonoholizm najkrócej zdefiniować można jako dysfunkcyjny sposób korzystania z telefonu komórkowego¹². W Chinach pod koniec lat 90. ubiegłego wieku w literaturze medycznej pojawiło się pojęcie „syndromu nadmiernej zależności od telefonu komórkowego” (*mobile phone dependence syndrome*)¹³. Przed skutkami fonoholizmu starano się przestrzegać w Stanach Zjednoczonych. W tym celu została tam przeprowadzona kampania *It can wait*, która trwa zresztą do dzisiaj¹⁴.

W Polsce badania nad uzależnieniem od telefonów komórkowych podejmują różne ośrodki. Jeszcze w 2011 roku w ramach kampanii *Uwaga! Fonoholizm* szeroko zakrojone badania społeczne przeprowadził TNS OBOP¹⁵. W 2014 roku w Bydgoszczy wydane zostało opracowanie *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe wśród młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*

¹⁰ B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia behawioralne – podstawy teoretyczne*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 15–29.

¹¹ Tamże, s. 15–29.

¹² J. Jarczyńska, A. Orzechowska, *Siecioholizm i fonoholizm zagrożeniem współczesnej młodzieży*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 131.

¹³ Tamże, s. 130.

¹⁴ <https://www.itcanwait.com/pledge> [dostęp: 10.02.2019]. Za pośrednictwem tej strony zainteresowani mogą złożyć oświadczenie, iż nie będą – dla bezpieczeństwa swojego i innych – korzystać z telefonu podczas prowadzenia samochodu.

¹⁵ Zob. P. Ilska, *Fonoholizm – skala zjawiska wśród polskich nastolatków*, <http://www.uzależnieniabehawioralne.pl/raporty-z-badan/fonoholizm-skala-zjawiska-wsrod-polskich-nastolatkow/> [dostęp: 10.02.2019].

pod redakcją Jolanty Jarczyńskiej, którego autorzy bez cienia wątpliwości stwierdzają wzrastające wciąż wśród polskiej młodzieży nadużywanie telefonów komórkowych¹⁶. Raport z najnowszych badań dotyczących omawianego tu problemu opublikował w 2016 roku Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa Uniwersytetu Gdańskiego¹⁷.

Wymienione wyżej problemy, z jakimi boryka się współczesne społeczeństwo, są bardzo silnym bodźcem, by z jednej strony podjąć działania o charakterze naprawczym – terapeutycznym, a z drugiej strony – rozważyć źródła problemów i sposoby przeciwdziałania im, a także dokonać modyfikacji i innowacji systemu aktywności społeczno-edukacyjnych o charakterze profilaktycznym. W tym ostatnim rodzaju działań niezwykle cenny budulec i inspirację otrzymujemy, korzystając z bogactwa poglądów filozoficznych i pedagogicznych, z filozofii edukacji. W tym celu zostaną omówione wybrane elementy myśli filozoficznej Tadeusza Kotarbińskiego, takie jak: „etyka niezależna”, rola „opiekuna społecznego”, „realizm praktycznym”.

4. Poglądy Tadeusza Kotarbińskiego

Jakiej filozofii edukacji potrzebujemy obecnie, by wychowywać dobrych, mądrych i twórczych członków społeczeństwa demokratycznego? Odpowiedź na to pytanie staje się łatwiejsza w wyniku lektury wybranych tekstów Kotarbińskiego, takich jak: *Traktat o dobrej robocie* (1969, wyd. IV), *Medytacje o życiu godziwym* (1967), *Życie zaczyna* (1989). Społeczeństwo demokratyczne wymaga spełnienia kilku warunków w procesie jego budowania, utrzymywania i konstruktywnych przemian, a są nimi w obszarze kapitału ludzkiego po pierwsze teoria edukacji – jej filozoficzne podstawy, a po drugie – praktyka edukacji. Teoria i praktyka edukacji wzajemnie na siebie wpływają i przenikają się, dzięki czemu możliwy jest proces progresywnych zmian oświatowych. Prakseologiczne poglądy Kotarbińskiego mogą inspirować zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i praktycznych dotyczących edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Ustrój demokratyczny wymaga od wszystkich obywateli, by posiadali wiedzę i świadomość dotyczącą praw i obowiązków, co więcej – fundamentalne znaczenie ma zarówno ich aktywne i zaangażowane uczestnictwo w życiu lokalnym, jak i czynne zainteresowanie sprawami całego społeczeństwa, problemami narodowymi, jak i globalnymi.

¹⁶ Zob. B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia...*, dz. cyt. s. 15–29.

¹⁷ Zob. *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, <https://dbamomojzasieg.com/wp-content/uploads/2016/04/Nałogowe-korzystanie-z-telefonow-komorkowych.pdf> [dostęp: 10.02.2019].

Rozważania Kotarbińskiego inspirują, kiedy pisze o „etyce niezależnej”, o „opiekunie spolegliwym”, o „realizmie praktycznym”, o medytacjach, jak żyć godziwie, jak żyć zacie, wreszcie o podejściu prakseologicznym – zwłaszcza w procesie wychowywania młodego pokolenia i w kształceniu zinstytucjonalizowanym.

5. Etyka niezależna

Według Tadeusza Kotarbińskiego etyka niezależna to taka, która nie jest religijnie ugruntowana, bez uzasadnień odnoszących się do jakiegokolwiek religii. Jest niezależna również od światopoglądu filozoficznego – etyka rzetelna to etyka niezależna od filozofii (rozumianej jako systemy światopoglądowe)¹⁸. Ponadto „etyka niezależna jest niezależna jeszcze w tym sensie, że własnego głosu sumienia niepodobna zastąpić cudzym”¹⁹. Kryterium etyczności są następujące działania: dokonywanie racjonalnych wyborów, by czynić dobro i przeciwdziałać złu, by minimalizować cierpienia i nieszczęścia oraz działać na rzecz innych poprzez między innymi sprawowanie odpowiedzialnej opieki nad młodym pokoleniem. Jest to więc etyka aktywnego życia, która uwidocznia się przede wszystkim w działaniu i jego konsekwencjach. Jej podstawy wytycza między innymi tolerancja dla różnorodności przekonań religijnych, światopoglądów, jak i indywidualnych wyborów dokonanych zgodnie z głosem własnego sumienia. Potrzebne jest tu przyjęcie podejścia empirycznego, doświadczalnego, opartego na obserwacji i refleksji, aby znaleźć odpowiedź na pytanie: „Co trzeba czynić, a czego nie czynić, aby być porządnym i zacnym człowiekiem?”. Takie podejście uznaje Kotarbiński za metodę etyki niezależnej. Jej podstawą jest świadomość istoty dobra i zła moralnego, uwzględniając „głos naszego własnego obecnego sumienia”²⁰.

6. Cnoty etyczne

Kotarbiński opisuje cnoty etyczne, a są to: odwaga przeciwstawieniu się złu i tym samym działaniu na rzecz dobra, dobroć dla innych i ofiarność, „prawość – jako postępowanie sprawiedliwe, wypowiedanie się prawdomówne, jako dotrzymanie danego słowa, dalej opanowanie i silna wola oraz szlachetność”. Mamy więc „linie oscylacji ocen etycznych:

¹⁸ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1967, s. 186–187.

¹⁹ Tamże, s. 198.

²⁰ Tamże, s. 184.

- 1) męstwo – tchórzostwo;
- 2) dobre serce – zły człowiek;
- 3) prawość, prawdomówność – nierzetelność;
- 4) godność własna, panowanie nad sobą – brak woli;
- 5) szlachetność motywacji – niskie motywy²¹.

Są to także kryteria oceny „opiekuna społecznego”, czyli osoby godnej szacunku, na którą można liczyć w razie potrzeby, „człowieka dobrego, [...] wrażliwego na cudze potrzeby i skłonnego do pomagania”²². Autor przywołuje w tym miejscu postać Janusza Korczaka i jego bohaterskie oddanie życia „by do końca wypełnić zadanie dobrego piastuna dzieciarni”²³. Sztuką życia jest „umiejętność racjonalnego doboru i układu działań własnych”²⁴ – mowa tu o aktywnym życiu, działaniu i odpowiedzialności za efekty tych działań, inaczej o „technice sprawnego działania (skutecznej i ekonomicznej), potem o szczęściu i nieszczęściu, w końcu o sprawach sumienia”²⁵. Przedstawione przez Kotarbińskiego podejście do zagadnień etyki, zwanej przez niego etyką niezależną, wpisuje się w nurt myślenia o świeckich zasadach społeczeństwa demokratycznego. Jest to więc jeden ze sposobów postrzegania etyki na potrzeby budowania demokracji, zgodnie z respektowaniem zasad życia społecznego i osiąganiem piękna moralnego, inaczej mówiąc – rozszerzanie i pogłębianie świadomości etycznej w codziennym życiu.

7. Realizm praktyczny

Podstawą jest tu – z jednej strony – wiedza i świadomość, ich rozszerzanie i pogłębianie, a z drugiej – realizm praktyczny, który według Kotarbińskiego jest „wyrazem obrony przed złem”, niesprawiedliwością, wybieraniem mniejszego zła w sytuacjach koniecznych i rozważaniem konsekwencji podjętych decyzji, a także jest „działaniem stale i przede wszystkim wedle hierarchii ważności spraw”, „poprzestawianiem na tym, co się ma, w sytuacjach, kiedy zryw ku zmianie trąci fantasmagorią”, nie jest zasadniczym konserwatyzmem, a „przeciwnie – domaga się zmiany umyślnej, jeżeli stan informacji wskazuje na to, że obstawanie przy istniejącym status quo prowadziłoby do pogorszenia sytuacji”²⁶. Jest to także zarówno kierowanie się sumieniem, jak i „rachunek możliwości” bez lekceważącego ryzykanctwa. Ważne jest też ustosunkowanie się autora do miejsca kultury

²¹ Tamże, s. 185.

²² Tamże, s. 196–199.

²³ Tamże, s. 169.

²⁴ Tamże, s. 159.

²⁵ Tamże, s. 162.

²⁶ Tamże, s. 41.

i sztuki w życiu społecznym: „Muzyce, plastyce i poezji zostawia miejsce w programie działań, lecz miejsce nie naczelne, i wartość sztuki główną widzi nie w tym, że wzbudza ona swoiste wzruszenia (choć to jest cenne i to bardzo cenne), lecz w tym, że ludziom walczącym z nawałą zła w różnych jego postaciach daje chwilowe odprężenie i ukojenie”²⁷. Współcześnie rola kultury i sztuki jest zdecydowanie bardziej dookreślona i nie spełnia tylko wyżej wymienionych funkcji, lecz jest chociażby istotna dla tworzenia więzi międzyludzkich i tożsamości poszczególnych jednostek. Jednak ten realizm praktyczny, stanowiący ideę główną w poglądach Kotarbińskiego, może być pozytywnie zaadaptowany do aktualnych edukacyjnych problemów społeczeństwa demokratycznego w tym sensie, że skupia uwagę na działaniu i aktywności człowieka i jej konkretnych wytworach (konkretyzm) – spożytkowanych zarówno dla dobra jednostki, jak i społeczeństwa.

8. Prakseologia

Tadeusz Kotarbiński opisywał prakseologię jako zasady sprawnego działania. Pierwszy prąd to ogólna nauka „o skuteczności i sprawności działań celowych najrozmaitszego rodzaju”²⁸. „Drugi prąd – to nauka o organizacji pracy w przemyśle i o kierownictwie wieloosobowych jednostek gospodarczych”²⁹. Zadaniem prakseologii jest przede wszystkim wyposażenie „w pojęcia dość wyklarowane, w przeglądy możliwości, zapobiegające przeoczeniom stron ważnych poszczególnego zadania i ułatwiające opanowanie go całościowe, syntetyczne. [...] zespół dyrektyw ogólnych, zawczasu jak najostrożniej i jak najwnikliwiej – *pro virili parte* – przemyślanych”.

Zdaniem Kotarbińskiego „prakseologia jako nauka zwierająca najbardziej ogólne tezy dotyczące nauki o organizacji i kierownictwie, [...] dostarcza wiele

²⁷ Tamże, s. 42.

²⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, wyd. IV, 1965, s. 333. „Jako głównego inicjatora cytuje się tu zazwyczaj Alfreda Espinasa, profesora Uniwersytetu w Bordeaux, wynalazcę terminu «prakseologia», autora artykułu pt. *Technologie générale*, ogłoszonego w paryskiej «Revue Philosophique» w r. 1890. O dalszych losach tego prądu można się dużo dowiedzieć z artykułu Jana Jordana pt. *Metody badań nad działaniem*” (zob. także „Ruch Filozoficzny” 1962, t. XXI, nr 1).

²⁹ Tamże, s. 334. Jej początki przyjęto wiązać z nazwiskami Amerykanina Fryderyka Taylora, który w r. 1893 rozpoczął badania miernicze nad skrawaniem stali, a nieco wcześniej próby ulepszania organizacji stanowisk roboczych, i Henryka Fayola, autora artykułu pt. *Administration industrielle et générale*, opublikowanego w r. 1916 we Francji w wydawnictwie „Bulletin de la Société de Industrie minérale”. Kontynuację tego drugiego prądu stanowi u nas wieloletnia żywa działalność badawcza, nauczycielska i wydawnicza Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa.

tez prakseologicznych, dotyczących usprawniania w każdej dziedzinie działań [...] ważnych też w dydaktyce, wychowawstwie, administracji szkolnej i w całej w ogóle praktyce pedagogów”³⁰. Prakseologiczne podejście Kotarbińskiego jest w tym sensie przydatne również współcześnie.

Kotarbiński wyraża wielokrotnie w swoich pismach nadzieję, że „pożyteczne jest uprawiać prakseologię w różnych obszarach edukacji, zwłaszcza jako przedmiot nauczania w szkolnictwie zawodowym, ogólnokształcącym, a przede wszystkim w szkolnictwie przeznaczonym głównie dla przyszłych nauczycieli”³¹. „Każdy bowiem nauczyciel winien być nauczycielem dobrej roboty, a jako taki – winien być prakseologicznie wykształcony”³². Zdaniem Kotarbińskiego „dobrą robotę ma się praktykować na lekcjach wszystkich przedmiotów [...], a więc wskazań prakseologicznych, powinni nauczać okazjynie nauczyciele wszystkich przedmiotów szkolnych, sami oni przeto powinni być dobrymi ich znawcami”³³. Podsumowując swoje rozważania na temat problemów nauczania prakseologii, czyli nauki o dobrej robocie jako takiej, autor stwierdza, że „należy się miejsce obowiązkowe i poczesne w programach wszystkich uczelni kształcących przyszłych nauczycieli”³⁴. Postulat ten jest nadal aktualny. Mimo wielu pozytywnych zmian w jakości przygotowania zawodowego nauczycieli, praktyka życia szkolnego wskazuje na potrzebę innowacyjnych form doskonalenia zarówno obecnych, jak i przyszłych pedagogów za pomocą wykorzystania kreatywnych metod aktywizacji, z naciskiem na praktykę kształcenia i warsztatowe formy edukacji etycznej nauczycieli. Ich jakość wykształcenia przekłada się w sposób znaczący na jakość edukacji młodego pokolenia.

Myśl Kotarbińskiego ma swoje znaczące współcześnie zastosowanie w pierwszej kolejności w udoskonalaniu jakości przygotowania zawodowego nauczycieli. Jest to równocześnie istotny element w budowaniu społeczeństwa demokratycznego. Bez dobrych nauczycieli, wykonujących „dobrą robotę” – jakby to powiedział T. Kotarbiński – nie ma odpowiednich warunków dla demokracji, dla doświadczenia i praktykowania cnót demokratycznych (*virtues of democracy*). Wydaje się więc, że zarówno prakseologia, jak i etyka niezależna mogą więc okazać się inspirujące dla zarysowania kształtu współczesnej filozofii edukacji. To hasło „dobrej roboty” – zdaniem autora – „obejmuje apel nie tylko do sprawności, lecz także do godziwych, społecznie cennych motywów; nie tylko dokładności i ekonomiczności się domaga, ale i sumienności, np. rzetelnego stosunku do zobowiązań”. A są to już pojęcia pozaprakseologiczne, pojęcia z dziedziny etyki i wychowania moralnego i obywatelskiego.

³⁰ Tamże, s. 463–464.

³¹ Tamże, s. 376.

³² Tamże, s. 335.

³³ Tamże, s. 491.

³⁴ Tamże, s. 491.

Kultura prakseologiczna nie wyczerpuje bynajmniej wszelkich zadań dobrej roboty. Stanowi jednak element jej istoty, gdyż wszelka dobra robota musi być sprawna, obca przywarom nieporadności, posłuszna wezwaniom mistrzostwa³⁵. W *Traktacie o dobrej robocie* Kotarbiński, tłumacząc, czym owa robota jest, przytacza słowa Arystotelesa: „Tego, co winniśmy robić, uprzednio się nauczywszy, uczymy się robić dopiero robiąc to właśnie”, lub jak owa słynna sentencja Bacona, głosząca, że przyrodę opanowuje się tylko wtedy, jeśli się jej ulega. Przypomnijmy na tym miejscu lapidarne powiedzonko Lemańskiego z bajki pt. Grobla: „Mozolne budowanie, ale snadne psucie”³⁶.

Z powyższych rozważań wyłania się kilka wskazówek, co należy do zadań współczesnego nauczyciela – wychowawcy:

1. Bycie uważnym obserwatorem – tak jak to określał również Kotarbiński, pisząc o poszukiwaniu informacji do rozwiązywania problemów: poprzez zbieranie danych i sugestii z „obserwacji rzeczywistej praktyki podejmowania usprawnień, zarówno udanych, jak i nieudanych, gdyż ostatnie również pouczają” o tym, co trzeba czynić przez ukazywanie tego, jak nie trzeba było postępować” – jest to zadanie „obserwowania dynamiki rozwoju usprawnień”³⁷.

2. Teoretyczne opracowanie zebranych informacji – „prakseologizacja (*sit venia verbo*) problemów, pojęć i twierdzeń zarysowanych w postaci embrionalnej jako osiągnięcia prowizoryczne mądrości praktycznej, do której doszedł *homo faber*, człowiek, jako konstruktor i działacz, namyślając się nad prawidłowościami własnego działania. Mnóstwo zawiera się spostrzeżeń o charakterze zasadniczo prakseologicznym w skarbcach przysłów różnych ludów świata, w pouczeniach bajkopisarzy, w ogóle zresztą twórców dzieł z dziedziny tzw. literatury pięknej, moralistów, pedagogów, autorów systemów etycznych. Prakseolog ma przed sobą zadanie wydobycia tych myśli z utworów, w które są wmontowane, oczyszczenia ich z nieistotnych ozdobników, zastąpienia obrazowej formy wypowiedzi formą dojrzałą teoretycznie, a w tym postulacie mieści się również postulat doprowadzenia każdej z takich tez do właściwego jej tematowi poziomu ogólności”³⁸.

3. Bycie opiekunem godnym zaufania – postępującym zgodnie z etyką niezależną.

Są to więc postulaty w zakresie: zdobywania profesjonalnej wiedzy i umiejętności, przyjmowania aktywnej postawy badawczej oraz rozwijania kompetencji etycznych. W tym miejscu warto zaznaczyć inne ważne zadania, między innymi kształtowanie kompetencji motywacyjnych i kompetencji komunikacyjnych w procesie zdobywania kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli, a następnie w procesie edukacji szkolnej uczniów. Temat ten jest na tyle

³⁵ Tamże, s. 335.

³⁶ Tamże, s. 10.

³⁷ Tamże, s. 486.

³⁸ Tamże, s. 486–487.

współcześnie ważny, że wymaga oddzielnego, dokładnego opracowania. Zdaniem Kotarbińskiego „w toku praktyki nauczycielskiej, nadal trafne jest powiedzenie starożytnych: *docendo discimus*. Nauczyciele prakseologii, jak wszyscy inni, muszą współkształtować swoją specjalność przez jej nauczanie”³⁹.

9. Wskazania etyczne

Kontynuując zasygnalizowane w pierwszej części tekstu tego artykułu zagadnienie kompetencji etycznych, które są istotne dla rozwoju społeczeństwa demokratycznego, warto nadmienić, że Kotarbiński wskazuje na zachowania niekorzystne dla życia społecznego, których należy się wystrzegać (wskazania etyczne): „Unikaj wykroczeń pięciorga: tonu, miny, sarkazmu, ironii, przytyku. Bez tych powściągów współżycie istna katorga”⁴⁰. Ich przeciwieństwem są zachowania wzmacniające relacje międzyludzkie: to okazywanie szacunku i życzliwość w kontakcie z drugim człowiekiem. To tolerancja wobec odmiennego zdania, postawy, światopoglądu. Dzięki tolerancji, jak słusznie podkreśla Kotarbiński, możliwa jest wymiana poglądów i przedstawienie kontrargumentów, jest to też szansa na doskonalenie własnych poglądów i jednocześnie możliwość przeciwdziałania złu, „które wynika z możliwości dokonania przez kogoś niedobrego czynu – niedobrego w naszym, a nie jego rozumieniu, [...] przeciwdziałania w formie argumentacji przekonywania, perswazji”⁴¹. Tolerancja to także dbanie, by nie przyczynić się do „wszystkich złych następstw ograniczenia cudzej swobody”⁴². Co więcej, w tak tolerancyjnie prowadzonej rozmowie znaczące są te wypowiedzi wskazujące na pozytywne cechy rozmówców, które wzmacniałyby jednocześnie więzi społeczne. Przy czym równowaga i umiarkowanie w wydawaniu ocen „od pełni pogardy do czci najwyższej”⁴³, to wstrzemięźliwość w wymaganiach stawianych młodym – postawa, która jest cechą opiekuna określanego przez Kotarbińskiego jako spolegliwego, na którym można by było polegać w trudnych okolicznościach, czyli godnego zaufania. Są to więc wskazania do życia społecznego w ogóle, a nie tylko – choć przede wszystkim – dla osób profesjonalnie zajmujących się edukacją i wychowaniem młodego pokolenia.

³⁹ Tamże, s. 490–491.

⁴⁰ T. Kotarbiński, *Życ zacnie*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1989, s. 165.

⁴¹ Tamże, s. 165. Zob. także: T. Kotarbiński, *Zgodliwe współdziałanie*, [w:] tenże, *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, „Nowa Szkoła” 1957, s. 191–193; T. Kotarbiński, *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1970.

⁴² T. Kotarbiński, *Życ...*, dz. cyt., s. 158, 165.

⁴³ Tamże, s. 156.

10. Uniwersalny patriotyzm

Kotarbiński określa patriotyzm jako „wyróżniającą gotowość w dążeniu do pomysłności własnego społeczeństwa, co się sprowadza w ostatecznym obrachunku do wyróżniającej gorliwości w dopomaganiu współobywatelom kraju w ich potrzebach, a do tych potrzeb należy istnienie i sprawne funkcjonowanie instytucji dobra publicznego”⁴⁴. Oznacza to, że osoba uważająca się za patriotę „dba o naukę w swym kraju, technikę i gospodarkę, i o to wszystko, co różne narodowości łączy, a nie dzieli”⁴⁵, jest życzliwie ustosunkowana i współpracuje z innymi, również z mniejszościami narodowymi dla wspólnego dobra. Autor określa ten postulowany rodzaj patriotyzmu jako uniwersalny, który sprzyja integracji i współpracy oraz postępowi cywilizacyjnemu, w odróżnieniu od patriotyzmu nacjonalistycznego, który „prowadzi do ekskluzywizmu, do eliminacji ze społeczeństwa wielu sił współtwórczych i do utrudnień na drodze ujęcia globu ziemskiego jako wspólnej ojczyzny ludzi bez względu na różnice w dziedzictwie krwi i w dziedzictwie przeszłości dziejowej”⁴⁶. Powyższa myśl Kotarbińskiego na temat prawdy i na temat patriotyzmu o charakterze uniwersalnym wpisuje się we współczesny model społeczeństwa demokratycznego w zglobalizowanym świecie.

Można założyć, że zaakcentowane w niniejszym tekście poglądy Kotarbińskiego mogą okazać się pomocne w rozwiązywaniu edukacyjnych problemów współczesnej kultury, zasygnalizowanych w części pierwszej tekstu. Ich duża przydatność wynika z tego, że zgodnie z myślą Kotarbińskiego na temat etyki niezależnej oraz prakseologii możliwe staje się realizowanie celów edukacji, wyznaczanych przez takie wartości, jak np.: wolność i wolny wybór, odpowiedzialność i współodpowiedzialność, solidarność, racjonalność. Na podstawie etycznych i prakseologicznych refleksji Kotarbińskiego można sformułować wytyczne dotyczące teoretycznych i praktycznych rozwiązań problemów sieciologizmu i fonologizmu, a mianowicie przeciwdziałanie zarówno samotności młodego człowieka poza wirtualnym światem oraz przeciwdziałanie jego obojętności i bierności wobec innych ludzi spotykanych w najbliższym otoczeniu, jak i problemów bardziej odległych kręgów społecznych czy narodowych. Staje się to możliwe, jeśli codzienna praktyka edukacyjna będzie realizowana zgodnie z zasadami realizmu i praktyki komunikacyjnej opierającej się na szacunku do drugiego człowieka, tolerancji, jak również w uświadomieniu wspólnego dla wszystkich celu – równoważenia warunków dla doświadczania dobra indywidualnego i dobra wspólnego. Te warunki to nieustanna deliberacja na temat aktualnych

⁴⁴ Tamże, s. 163.

⁴⁵ Tamże, s. 164.

⁴⁶ T. Kotarbiński, *Wypowiedź na temat prawdy i na temat patriotyzmu*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 124–125.

problemów młodego pokolenia (takich jak fonoholizm, egoizm, osamotnienie) oraz wspólnych celów zgodnie z podejściem racjonalnym, prakseologicznym oraz na podstawie rozwijania obok kompetencji kognitywnych również tych afektywnych – dzięki którym empatia i współczucie wobec innego człowieka czy mniejszości kulturowej są sposobem przeciwdziałania obojętności i bierności społecznej, niebezpiecznej dla życia w społeczeństwie demokratycznym. Postulowane przez Kotarbińskiego kompetencje racjonalne wdrażane w codzienną praktykę edukacyjną, jak również kierowanie się zarówno etyką nieakceptującą zła, jak i zaangażowaną postawą wobec wspólnotowości i życia publicznego – są możliwe dzięki profesjonalnemu przygotowaniu nauczycieli i wychowawców zgodnie z zasadami prakseologii, takimi jak zaangażowanie, profesjonalizm i rzetelność wykonywanej pracy oraz komunikacyjne i etyczne kompetencje społeczne. Niezmienny od wieków sposób wpływania na drugiego człowieka poprzez przykład, proces modelowania i codzienną zaangażowaną praktykę bezpośredniej, aktywnej komunikacji – zarówno na poziomie kognitywnym, jak i afektywnym – jest w obecnej sytuacji osamotnienia i uwikłania młodego człowieka w uzależnienia od wirtualnej rzeczywistości i massmediów – jednym z najlepszych sposobów rozwiązania współczesnych problemów natury edukacyjnej i wychowawczej. Jest to możliwe na gruncie edukacji humanistycznej, w tym etycznej, poprzez codzienne praktyczne działania edukacyjne: dyskusje, projekty działań i ich realizacje na rzecz wspólnoty lokalnej i globalnej, wspólnie wykonywane przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela – wspierającego wiedzą i kompetencjami merytorycznymi, ale także kompetencją dokonywania ocen etycznych, kompetencjami miękkimi zgodnymi z etyką niezależną: tolerancją, szacunkiem i wrażliwością na innego, empatią, nastawieniem na dobro wspólne społeczeństwa demokratycznego. Dlatego też podejście Kotarbińskiego dotyczące reizmu i prakseologii w pracy nauczycieli i wychowawców może okazać się pomocne w uporaniu się z problemem fonoholizmu, sieciolizmu, samotności i zagubienia młodego człowieka. Ponadto teksty Kotarbińskiego inspirować do podjęcia określonego sposobu dbania o współpracę szkoły z rodzicami i społecznością lokalną. Polega on na zaplanowaniu i podejmowaniu wspólnych działań i aktywności rodziców, uczniów i nauczycieli poza już znanymi, które by odwzorowywały realizację potrzeb indywidualnych i społecznych. Te konkretne wytwory – konkretyzm, o którym pisał Kotarbiński – spożytkowane zarówno dla dobra jednostki, jak i społeczeństwa – to np. organizowane na terenie placówek oświatowych, nie tylko szkoły, wielopokoleniowe grupy edukacyjne o tematyce np. komunikacji w massmediach i realu – projekty edukacyjne, a także grupy wsparcia dla nauczycieli, uczniów i ich rodzin borykających się ze współczesnymi problemami w relacjach międzyludzkich. Wymaga to kooperacji i sieci wsparcia profesjonalistów z różnych dziedzin, w tym zarówno informatyki, etyki, pedagogiki, jak i terapii oraz wsparcia psychologicznego. Jest to edukacyjne zadanie w procesie budowania społeczeństwa demokratycznego, w którym

każdy członek społeczności, tak jak to postulował Kotarbiński, kieruje się wiedzą/mądrością/racjonalnością, ale także odwagą i rzetelnością w działaniu oraz dobrym sercem, motywami nastawionymi na równowagę między dobrem jednostki i dobrem wspólnym.

11. Podsumowanie

W kontekście rozważań nad współczesnym kształtem edukacji w społeczeństwie demokratycznym możemy wskazać trzy główne zagadnienia wyłonione z tekstów T. Kotarbińskiego – są to: **etyka niezależna, podejście prakseologiczne i uniwersalny patriotyzm**. Mamy więc zarys elementów filozofii edukacji, jaki prezentuje się inspirowany poglądami Kotarbińskiego. W tym podejściu, zgodnie z prakseologiczną myślą Kotarbińskiego, proces edukacji, wychowania i kształcenia w szkole w społeczeństwie demokratycznym polega na:

- 1) dbaniu o „podmioty działające” – uczniów przy wspierającym działaniu „opiekunów spolegliwych” – nauczycieli (realizowanie zasad etyki niezależnej, dbanie o cnoty etyczne);
- 2) kształtowaniu „tworzywa” – rozwój zdolności racjonalnego i praktycznego rozumowania, zdobywanie wiedzy i umiejętności praktycznego jej wykorzystania;
- 3) wykorzystaniu „środków i metod” kształcenia i wychowania: zarówno tych tradycyjnych, jak i innowacyjnych w kreatywnym działaniu na rzecz społeczności klasowej, lokalnej szkolnej i dalej szerszego kręgu środowiskowego, podążając w kierunku zglobalizowanej społeczności obywateli świata;
- 4) wykorzystywaniu „wytworów” – efektów działań ludzkich dla dobra jednostki i społeczeństwa w celu przeciwdziałania złu.

Współcześnie możemy powyższą kwestię rozumieć tak, jak pisze Ewa Nowak: „Kompetencje moralne, dyskursywne i demokratyczne należy zatem wspierać po to, by obywatele tworzyli żywą demokrację: by liczyły się nie tylko anonimowe głosy, lecz przede wszystkim konkretna kooperacja na rzecz zmian. Edukacja demokratyczna powinna więc zapewnić warunki umożliwiające jak najwcześniejsze ćwiczenie owych kompetencji”⁴⁷. W procesie budowania demokracji niezbędne jest dbanie o taką jakość edukacji, aby każdy młody człowiek doświadczył w praktyce słów Kotarbińskiego, że „w wolności najcenniejsza jest świadomość”⁴⁸. Taki też jest cel edukacji demokratycznej: nieustanne pogłębianie wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości, rozwijanie zdolności kognitywnych

⁴⁷ E. Nowak, *Demokracja...*, dz. cyt., s. 24.

⁴⁸ T. Kotarbiński, *Życ...*, dz. cyt., s. 170.

i kompetencji społecznych, a także wykształcenie u młodego człowieka zapału do wejścia w dorosłe życie i czynnego uczestnictwa w sferze publicznej. W edukacji demokratycznej ważna jest także zrównoważona koncentracja na jednostce i grupie społecznej – dbałość o jakość wykształcenia poszczególnych ludzi to dbałość o jakość życia publicznego. Dla jakości edukacji demokratycznej w szkole ma znaczenie całokształt wpływów (program kształcenia, „ukryty” program szkoły), szczególnie takie przedmioty, jak: język polski, wiedza o społeczeństwie, historia, lekcje wychowawcze, a przede wszystkim lekcje **etyki i filozofii, podczas których jest zdecydowanie większa możliwość realizowania prakseologicznych i etycznych wskazań Kotarbińskiego oraz kształtowania wrażliwości na system wartości demokratycznych – na cnoty demokratyczne**. Ponadto mając na uwadze zasygnalizowane w niniejszym tekście problemy młodego pokolenia, całkowicie uzasadnione jest wprowadzenie do obowiązkowego programu nauczania etyki i filozofii na etapie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej.

Myśl Kotarbińskiego jako prakseologa, interesującego się teorią sprawnego działania, jest wciąż nowatorska, kiedy myślimy o tym, jak uczyć i nauczać młode pokolenie XXI wieku, by czynnie, z zaangażowaniem, uczestniczyło w codziennym życiu społecznym, politycznym, kulturalnym czy ekonomicznym społeczeństwa demokratycznego. Czy współczesna szkoła uczy i naucza racjonalności toku działań: stopniowości w nabywaniu mistrzostwa? Co na to wskazuje? Czy jest to w ogóle jeden z podstawowych celów uczenia się i nauczania we współczesnej szkole? Czy taki cel powinien być i czy jest warunkiem budowania społeczeństwa demokratycznego?

Odpowiedzi na te pytania wymagają dalszej dokładnej analizy, a przede wszystkim zebrania danych o rzeczywistości szkolnej oraz wskazują na potrzebę systematycznej ogólnopolskiej deliberacji w gronie profesjonalistów na szczeblu szkolnym, uczelnianym i przede wszystkim ministerialnym o kształt edukacji, jakiej współczesne społeczeństwo potrzebuje. Teksty Tadeusza Kotarbińskiego inspirują do działań praktycznych i teoretycznych zarazem w co najmniej kilku zakresach:

- 1) kształcenia i doksztalcenia nauczycieli – potrzebne reformy systemu oświaty w tym zakresie;
- 2) programu nauczania – potrzebne rekonstrukcje programów szkolnych (m.in. wprowadzenie obowiązkowych przedmiotów: etyka i filozofia) i innowacje zwłaszcza w unowocześnieniu sposobów realizacji zajęć szkolnych w całościowych oddziaływaniach wychowawczych szkoły, zgodnie z aktualnymi potrzebami i problemami młodego pokolenia;
- 3) współpracy szkoły z rodzinami i społecznością lokalną – innowacyjne rozwiązania dla różnych form aktywnego uczestnictwa młodych ludzi w sprawach państwa demokratycznego.

Są to wyzwania dla przygotowania kolejnych publikacji i jednocześnie podjęcia praktycznych działań systemowych.

Bibliografia

- Habermas J., *Philosophical Notes on Moral Judgment Theory*, [w:] *Moral Judgments and Social Education*, red. G. Lind, H.A. Hartmann, R. Wakenhut, Transaction Publishers, New Brunswick and London 1981/2010, s. 3–20.
- Galston W.A., *Cele Liberalizmu*, tłum. A. Pawelec, Znak, Kraków 1999, s. 242–245.
- Ilska P., *Fonoholizm – skala zjawiska wśród polskich nastolatków*, <http://www.uzaleznienia-behawioralne.pl/raporty-z-badan/fonoholizm-skala-zjawiska-wsrod-polskich-nastolatkow/> [dostęp: 10.02.2019].
- Jarczyńska J., Orzechowska A., *Siecioholizm i fonoholizm zagrożeniem współczesnej młodzieży*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 121–146.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.
- Kotarbiński T., *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1970.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, wyd. IV, 1965.
- Kotarbiński T., *Wypowiedź na temat prawdy i na temat patriotyzmu.*, [w:] *tenże, Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 124–125.
- Kotarbiński T., *Zgodliwe współdziałanie*, [w:] *tenże, Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, „Nowa Szkoła” 1957, s. 191–193.
- Kotarbiński T., *Życie zaczyna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Lelonek-Kuleta B., *Uzależnienia behawioralne – podstawy teoretyczne*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 15–29.
- Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, <https://dbamomojzasieg.com/wp-content/uploads/2016/04/Nałogowe-korzystanie-z-telefonow-komorkowych.pdf> [dostęp: 10.02.2019].
- McLaughlin T.H., *Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective*, „Journal of Moral Education” 1992, t. 21, nr 3, s. 235–251.
- Nowak E., *Demokracja zaczyna się w umyśle. Rozwijając osobowość demokratyczną*, „Principia” 2013, t. LVII–LVIII, s. 397–421.
- Nowak E., Cern K.M., Juchacz P.W., *Przedmowa do tomu zbiorowego*, [w:] *Edukacja demokratyczna*, red. E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, CoOpera, Poznań 2009.
- Strona internetowa kampanii *It can wait* – <https://www.itcanwait.com/pledge> [dostęp: 10.02.2019].
- Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria. Diagnoza. Profilaktyka. Terapia*, red. J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Uzależnienia behawioralne – fonoholizm*. <file:///C:/Users/Dana/Downloads/Fonoholizm-wsrod-polskiej-mlodziezy-Fundacja-Dom-Nadziei.pdf>, <https://www.domnadziei.pl/materialy-edukacyjne/> [dostęp: 10.02.2019].

Abstract**The views of Tadeusz Kotarbiński – inspiration for contemporary philosophy of education in a democratic society**

Taking care of the quality of education is one of the priorities of a democratic society. What kind of philosophy of education do we need today to prepare members of a democratic society to be better, wiser and more creative? The attempt to answer this question will be presented in the context of the consumptionism, neoliberalism and the problems of the young generation caused by rapid and profound political, social and economic transformations of a global character. The history of philosophical reflection about education is one of the sources of inspiration, especially including the significant contribution of Tadeusz Kotarbiński and his thoughts on independent ethics, praxeology, practical realism and universal patriotism. The other sources of inspiration, which provide us with important information, are the analysis of current problems of young people, such as loneliness, phonoholism, consumerism, egoism, depression, high suicide rates, deepening social inequalities and poverty. These two perspectives: philosophical reflection and life experiences of the young generation as well as educational practice may be important determinants for defining the direction of innovative changes in the Polish education and in the democratic society. These include cognitive, communication and ethical competences, which are important in the process of gaining professional qualifications by teachers and in the process of the school education of students – ethical and philosophical education viewed as an area of realizing Kotarbiński's praxeological and ethical guidelines and developing sensitivity to the system of democratic values and the virtues of democracy.

Abstrakt**Poglądy Tadeusza Kotarbińskiego – inspiracje dla współczesnej filozofii edukacji w społeczeństwie demokratycznym**

Dbanie o jakość edukacji jest jednym z priorytetów społeczeństwa demokratycznego. Jakiej filozofii edukacji obecnie potrzebujemy, by wychowywać dobrych, mądrych i twórczych członków społeczeństwa demokratycznego? Próba odpowiedzi na to pytanie została przedstawiona w kontekście dominującej kultury konsumpcyjnej, technicyzacji, neoliberalizmu, w kontekście szybkich i wielkich przemian polityczno-społeczno-ekonomicznych o charakterze globalnym, wywołujących nowe problemy dla młodego pokolenia. Z jednej strony źródłem inspiracji jest historia rozwoju myśli filozoficznej o edukacji, w tym znaczący wkład Tadeusza Kotarbińskiego w rozważaniach nad etyką niezależną, prakseologią, realizmem praktycznym i uniwersalnym patriotyzmem. Z drugiej strony ważnych informacji dostarcza analiza aktualnych problemów młodych ludzi, takich jak: osamotnienie, fonoholizm, konsumpcjonizm, egoizm, depresja, wysoki odsetek samobójstw, pogłębiające się nierówności społeczne i ubóstwo. Te dwie perspektywy: zarówno filozoficzny namysł oraz doświadczenia życiowe obecnego młodego pokolenia, jak i praktyka edukacyjna mogą stanowić ważne wyznaczniki dla dookreślenia kierunku innowacyjnych zmian w polskiej oświacie demokratycznego państwa. Jednym z nich jest kształtowanie kompetencji kognitywnych, komunikacyjnych i kompetencji etycznych w procesie zdobywania kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli, a następnie w procesie edukacji szkolnej uczniów – edukacji etycznej i filozoficznej jako obszaru realizowania prakseologicznych i etycznych wskazań

Kotarbińskiego oraz kształtowania wrażliwości na system wartości demokratycznych – na cnoty demokratyczne.

Keywords: problems of the young generation, philosophy of education, democratic education, virtues of democracy, cognitive competences, ethical and philosophical education, independent ethics, praxeology, practical realism, universal patriotism

Słowa kluczowe: problemy młodego pokolenia, filozofia edukacji, edukacja demokratyczna, cnoty demokratyczne, kompetencje kognitywne, edukacja etyczna i filozoficzna, etyka niezależna, prakseologia, realizm praktyczny, uniwersalny patriotyzm

„Człowiek porządny” – ideał wychowania moralnego. Na kanwie rozważań etycznych Tadeusza Kotarbińskiego

1. Wprowadzenie

Znaczną część koncepcji etycznej Tadeusza Kotarbińskiego stanowi deskrypcja określonej wizji człowieka, tak zwanego „porządnego”. Termin ten, utrwalony w języku potocznym, znalazł swe miejsce również w terminologii naukowej, zatem warto najpierw przeanalizować go pod względem leksykalnym, nim zostanie poddany refleksji filozoficznej oraz pedagogicznej. W deskrypcji głównego ideału wychowania¹ moralnego, jakim jest „porządny człowiek”, skorzystano z metod hermeneutycznych – rekonstrukcji i twórczej interpretacji poglądów etycznych zawartych w treści dzieł Tadeusza Kotarbińskiego.

Tekst stanowi zatem próbę udzielenia odpowiedzi na kilka pytań badawczych (korzystając z dziedzictwa naukowego wspomnianego filozofa):

1. Jak zdefiniować „porządnego człowieka”; za pośrednictwem jakich cech charakteru, właściwości osobowości bądź zachowania? W celu udzielenia odpowiedzi zostaną przywołane takie kategorie, jak: godność, dzielność,

¹ **Ideał wychowania** (w ujęciu teoretyków wychowania) stanowi syntezę celów i wartości wychowawczych. Bywa przedstawiany jako ukształtowana osobowość dojrzałego człowieka – uogólnienie pozytywnych cech abstrakcyjnej jednostki ludzkiej. Odnosi się więc do najwyższego punktu hipotetycznej skali mierzącej doskonałość osobową człowieka. To również finalny etap dążeń wychowawczych, czyli opis dojrzałej osobowości, jaka ma zostać ukształtowana pod wpływem oddziaływań wychowawczych. Takie pojmowanie ideału wychowania dzieli między innymi Aleksander Nalaskowski. Zob. A. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

zaradność, przedsiębiorczość, odpowiedzialność, solidarność, prawdomówność, życzliwość, czujność etyczna.

2. Jaki udział w wychowaniu „porządnego człowieka” ma „sumienie” określone jako najwyższa instancja w zakresie oceny etycznej?
3. Jak, w myśl stanowiska intelektualnego – minimalizmu etycznego, rozstrzygane są przez „porządnego człowieka” kwestie cierpienia, krzywdy czy niesprawiedliwości?
4. Na czym polega wychowanie moralne (człowieka porządnego) w środowisku wychowawczym: szkole, rodzinie, społeczeństwie?

2. „Człowiek porządny” – termin istotny w nauce

Przed podjęciem refleksji etycznych warto dokonać analiz leksykalnych, gdyż stanowią one nie tylko cenny przekaz tradycji językowej, ale również inspirację do rzetelnej interpretacji. Jeśli mówimy, że coś jest porządne, to oceniamy to pozytywnie pod pewnymi względami: wyglądu, wartości, przydatności itp. Określenie „porządny” stosuje się w języku polskim w odniesieniu do cech:

- przedmiotów (jak choćby w zdaniach: *Meble za bezcen oddałem, a były jeszcze całkiem porządne; Kiedy wreszcie pojedziemy na porządne wakacje?*), zwłaszcza o dużych rozmiarach (jak w zdaniach: *W ciągu dnia uszła porządny kawał drogi; Kupiła porządny bochen chleba*) lub znacznej intensywności (*Przez miasto przeszła porządna ulewa; Porządny mróz zniszczył zabudowę*);
- czynności (jak w zdaniach: *Lubię porządną robotę, a nie fuszerkę*);
- ludzi, którzy dbają o porządek (jak w zdaniu: *Piotrek nie jest zbyt porządny, ale książki ma zawsze poukładane*);
- ludzi, którzy postępują zgodnie z przyjętymi normami, zwłaszcza sprawiedliwie (jak w zdaniach: *Myszę, że jestem porządnym facetem, nikomu nie zrobiłem nic złego; Wychowałem się w porządnej rodzinie*). Przysłówek „porządnie” może wspierać to pojmowanie człowieka porządnego (jak w zdaniu: *Na ogół zachowuje się porządnie, a nawet nobliwie*)².

Pomijając pierwszy, drugi i trzeci wariant semantyczny jako niezwiązane z analizowaną w tekście problematyką, przedmiotem uwagi uczynię człowieka porządnego (ujętego w czwartym wariantcie), czyli nie tego, który jedynie dba o porządek w swym otoczeniu, ale uporządkowanego wewnętrznie, zintegrowanego, inaczej – przyzwoitego, zacnego, prawego, uczciwego. To, że człowiek ten dba jednocześnie o porządek zewnętrzny (zaprowadza ład) ma w tym

² Zob. *Inny słownik języka polskiego PWN. P-Ż*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2017, s. 195–196.

wypadku mniejsze znaczenie, stanowi raczej naturalną konsekwencję spójności psychicznej. Człowieka porządnego nazywa się potocznie człowiekiem, który jest „w porządku” w stosunku do innych i siebie. Ów porządek wynika jednak z jego dojrzałości moralnej, a nie perfekcjonistycznej tendencji do utrzymywania porządku wśród przedmiotów znajdujących się na ogół w bliskim otoczeniu (na przykład domostwa czy miejsca pracy), choć między wspomnianymi odmianami uporządkowania mogą zachodzić powiązania (które należałoby potwierdzić za pośrednictwem badań empirycznych).

Termin „człowiek porządny”, stanowiąc podwalinę etyki normatywnej, wydaje się użyteczny nie tylko w naukach humanistycznych czy społecznych, ale można uznać go za wspólny dla wszystkich dyscyplin naukowych, a nawet za spajający je. Trudno bowiem odmówić innym naukom, na przykład medycznemu czy technicznemu, realizacji zadania – troski o przetrwanie i jakość życia ludzi tzw. porządnym.

3. Etyka jako forma obrony tak zwanego porządnego człowieka

Zainteresowania etyczne Tadeusza Kotarbińskiego sięgają pierwszych lat jego twórczości filozoficznej, a kształtowały się pod wpływem przewartościowań tradycji umysłowej XIX wieku, idei tolerancji zakorzenionej w polskiej umysłowości (której dał wyraz w przyjęciu określonego nazewnictwa dla swej koncepcji etycznej – „etyki niezależnej”³) oraz refleksji nad historią myśli etycznej. Ostateczny kształt nadała Jego etyce głęboko przeżyta i przemyślana współczesność, zarówno wojenna, jak i powojenna⁴. Nietrudno zrozumieć, dlaczego Kotarbiński w początkowym okresie swego profesjonalnego uprawiania filozofii podjął się krytyki utylitaryzmu (który w swych wyjściowych założeniach był kontynuacją hedonizmu i eudajmonizmu w etyce)⁵.

³ Por. J. Dudek, *Etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997. Próbując krytycznie odnieść się do koncepcji „etyki niezależnej” (termin przyjęty w Polsce, natomiast w innych krajach Europy upowszechnił się termin „etyka autonomiczna”), warto nadmienić, że nawet jej autorowi nie udało się zachować niezależności, o jaką zabiegał w etyce. Nadmierna trudność zadania ujawniła się w wyrażanej przez Kotarbińskiego aprobacie dla panującego wówczas w Polsce ustroju społeczno-politycznego i związanego z nim światopoglądu.

⁴ Zob. W. Tulibacki, *Tadeusza Kotarbińskiego propozycja etyki niezależnej*, [w:] *Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*, red. Z.J. Czarnecki, S. Soldenhoff, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989.

⁵ Por. T. Kotarbiński, *Utylitaryzm a etyka liitości*, „Nowe Tory” 1914, nr 1–2; T. Kotarbiński, *Utylitaryzm w etyce Milla i Spencera*, Akademia Umiejętności, Kraków 1915.

Wiele wyjaśnia również pierwotny zamiar filozofa, by **uprawiać nie tyle etologię, ile etykę** (stanowczo zalecając ich odróżnianie). Funkcję obrony porządnego człowieka spełnia wyłącznie etyka jako system zasad bądź norm pozwalających ukierunkować jego postępowanie, etologia takiej funkcji nie spełnia. Kotarbiński pisze: „Nie idzie nam o to, by opisywać, co kiedy uważano za dobre lub złe, lecz o to nam idzie, by ująć istotę dobra i zła moralnego, rozumianego w tym sensie, w jakim my je tutaj i teraz rozumiemy. Idzie o to, by uwyraźnić głos naszego własnego obecnego sumienia [...]. Niepodobna nauczać etyki jako ustalonej [...] dyscypliny. Owszem, jest możliwa i prosperuje etologia, czyli znawstwo opisowe, przyczynowe i krytyczne danych w dziejach układów nastawień etycznych, norm i systemów, lecz etologia – nauka o moralności, nauka historyczno-socjologiczna – to nie etyka, nie całość odpowiedzi na pytanie, jak trzeba działać, by zasłużyć na szacunek, a nie zasłużyć na pogardę ze strony ludzi godnych szacunku”⁶.

W innej rozprawie filozof wypowiedział się na temat **zadań etyki** następująco: „Etyka, zrazu indywidualna – poprzez pedagogikę przechodzi w mądrość społeczną. Urządzić życie zbiorowe sprawiedliwie a z życzliwością wzajemną – oto zadanie etyki społecznej. Umoralnić prawo, które zostaje w tyle za sumieniem”⁷. Oprócz tego Kotarbiński pisze: „Odpowiedzialność prawną ponosi się nie tylko za własne czyny, lecz także za brak czynu w sytuacjach, które się domagają czynu. Sumienie burzy się nieraz, z różnych powodów, przeciwko wyrokom sądów. Z pewnością coś tu wymaga gruntownego ulepszenia. Ale problemy to trudne i jest takich w prawie sporo. Nie brak konfliktów tradycji i praktyki prawnej z sumieniem [...]. Sama aktywność nie wystarcza, potrzebna jest nadto czujność”⁸. Interesujące w postrzeganiu zadań etyki wydaje się oddziaływanie etyki na prawo i pedagogikę, za której pośrednictwem następuje wzrost mądrości społecznej. Z kolei postawę mądrości (pamiętając, że każda postawa zawiera trzy komponenty: poznawczy, emocjonalno-uczuciowy i behawioralny) można uznać już za wyróżnik człowieka porządnego. Człowiek wyróżniający się postawą mądrości wie, czym jest mądrość, przejawia poczucie związku emocjonalnego z taką wartością, jak mądrość, a także postępuje zgodnie z nią – mądrze.

Określona percepcję etyki (jako nauczania mądrości życiowej; teorii stosowanej) konsekwentnie realizuje, budując model **struktury filozofii praktycznej**, uwzględniający trzy działy:

1. Felicytologię jako teorię kształtowania życia szczęśliwego, w ramach której możliwy jest namysł nad tym, jak żyć, aby być szczęśliwym i nie popaść w stan przeciwny szczęśliwości; preferuje się oceny hedonistyczne wyznaczone przez kategorie przyjemności i przykrości.

⁶ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 154, 165.

⁷ T. Kotarbiński, *Kultura filozoficzna*, „Wiedza i Życie” 1935, nr 6.

⁸ T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1986, s. 210–211.

2. Prakseologię⁹ jako dziedzinę dotyczącą sprawności i skuteczności działania; preferuje się oceny prakseologiczne mające charakter techniczny i zastosowanie w sytuacji porównywania efektywności różnych działań.
3. Deontologię, czyli etykę właściwą, obejmującą problematykę jak żyć (co należy zrobić, a czego nie należy), aby być tzw. człowiekiem porządnym; preferuje się oceny etyczne uzależnione zwłaszcza od spełnienia obowiązków moralnych. Ten dział etyki i przypisane mu przedmioty poznania: sumienie, godność, przyzwoitość, szlachetność, zacność, uczciwość¹⁰ człowieka, stanowią w przekonaniu Kotarbińskiego zasadniczą część etyki, wspierając ludzi na co dzień w uskutecznianiu ideału człowieka porządnego.

W modelu tym choć wyodrębniono trzy działy etyki, zdaniem Kotarbińskiego, każde zagadnienie czy problem zakwalifikowane do moralnych, należy rozpatrywać jednocześnie jako zagadnienie bądź problem deontyczny, prakseologiczny i felicytologiczny. „Cokolwiek zamierzamy czynić, jeśli zamierzenie ma być rozumne, winniśmy czynić, dobierając odpowiednie środki do akceptowanych celów [...]. Już w samej treści problemów dotyczących szczęścia względny tego rodzaju dochodzą do głosu, gdy na przykład słyzy się od mędrców starożytnych zalecenie umiaru jako warunku powodzenia w czymkolwiek: umiaru w wydatkowaniu sił i zasobów bez popadania w skąpstwo lub w rozrzutność, umiaru w przedsięwzięciu czynów niebezpiecznych bez popadania w ryzykanctwo czy w przesadną łęklność. Tak samo rozważania ściśle etyczne zajązają się z kwestiami dotyczącymi skuteczności działań, chociażby w przypadku stale nękaącego problemu formułowanego w postaci pytania, czy cel uświęca środki [...]. Po rozważeniu wzajemnych zajązbień wyróżnionych trzech działów etyki [...] odrzucimy pokusę roztrząsania każdego z tych działów w oderwaniu od pozostałych”¹¹.

4. Zachowanie i cechy „człowieka porządnego” – zgodnie ze stanowiskiem minimalizmu etycznego

Przystępując do namysłu nad istotą, czyli **zachowaniem i specyficznymi cechami** bądź **właściwościami** tzw. **porządnego człowieka**, w jednej z rozpraw Tadeusz Kotarbiński pisze: „Któż to jest ten «porządny człowiek»? Czy nie takim i tylko takim ludziom przysługuje ów predykat, którzy nie zasłużyli na pogardę sumienia

⁹ Por. T. Kotarbiński, *Dzieła wszystkie. Prakseologia*, część 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.

¹⁰ Zob. A. Żywczok, *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 69–70.

¹¹ T. Kotarbiński, *Trzy główne problemy*, [w:] tenże, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 16, 17.

mimo naporu sił z głosem sumienia niezgodnych, takich jak podszept łatwizny, urok pokusy, strach przed cierpieniem lub zagładą. Ale różna bywa miara utrudnień pokonanych, a więc i miara spodziewanych [...] przewyciężeń. Rozległa jest przeto skala szacunku moralnego należnego ludziom porządnym, zwłaszcza że wzmagą się wielkość czci należnej zależnie od tego, co sobie kto wysłużył ponad okazaną odporność [...]. Porządny człowiek – to każdy, kto spełnia minimum niezbędne warunków uznania moralnego. Kto zaś ich nie spełnia, jest istotą godną złych wyroków sumienia, też niejako ciężkich. Wahają się one od charakterystyki indywiduum jako zera moralnego aż do potępienia go jako kreatury znajdującej się na dnie upadku. Wzwyż natomiast, od poziomu człowieka porządnego, wznosi się skala czcigodności coraz znakomitszej, prowadząc ku szczytom doskonałości moralnej, której tradycja religijna daje nazwę świętości, a dla której w terminologii laickiej słowa takiego brak, chociaż zbliża się do intencji właściwej termin «bohaterstwo»¹². Kotarbiński na określenie człowieka niespełniającego nawet moralnego minimum użył niefortunnego terminu „zero moralne”. Nie miał jednak na myśli kogoś, kto nie uosabia żadnych pozytywnych cech, gdyż tacy ludzie nie istnieją. Chodziło mu raczej o unaocznienie za pośrednictwem tego terminu przeciwieństwa człowieka porządnego.

Chcąc usytuować człowieka porządnego na hipotetycznej skali, konieczny okazał się opis gradacji przydatnej w ocenie etycznej ludzkich czynów: od zła moralnego (które uosabia człowiek niegodny powszechnego szacunku), przez minimum etyczne (reprezentowane przez tzw. porządnego człowieka) aż do doskonałości moralnej (którą reprezentuje człowiek czcigodny, bohaterski, święty). Warto zaznaczyć, że stanowisko intelektualne filozofa określa się mianem minimalizmu etycznego¹³, gdyż ten nie postuluje (i nie wymaga od ludzi) heroizmu, ani nie ubiega się o maksymalizację dobra w świecie, lecz upomina się o elementarną życzliwość, przyjazną współpracę i solidaryzowanie się ludzkości w obliczu nieszczęść (klęsk żywiołowych, wojen, epidemii i innych zagrożeń) potęgujących ludzkie cierpienie. Jego koncepcja etyczna zawiera zatem podstawowe imperatywy, zadania i zalecenia dotyczące tego, jak żyć godnie (bądź godziwie) i nie popaść w stan przeciwny. Stanowi więc nie tylko koncepcję etyczną, ale także realistyczny program wychowania moralnego – ofertę użyteczną również dla współczesnych pedagogów. Próbując jednak odnieść minimum etyczne (takie, jak pojmował je Kotarbiński) do postrzegania minimum przez współczesnych ludzi, rodzi się wątpliwość: czy wciąż obowiązuje tak nakreślone minimum? Czy to, co uznawano niegdyś za „minimum etyczne” nie stanowi dziś – w powszechnym mniemaniu – etycznego „maksimum”? Czy czcigodność prowadząca wprost do doskonałości jest jeszcze cnotą pożądaną i praktykowaną? Obawę budzi to,

¹² T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 112.

¹³ Stanowiącego przeciwieństwo zaproponowanego przez Jeremiasza Benthama maksymalizmu etycznego, który wyraża zasada: maksimum szczęścia dla maksymalnej liczby ludzi.

że założenia minimalizmu etycznego powstałe w XX wieku okazują się bardzo trudne realizacyjnie już w wieku następnym, postrzegane wręcz jako niewykonalny wymóg etyczny. Czyżby świadczyło to o globalnym impasie etycznym? Jako egzemplifikację warto podać współczesną inercję takiej cechy, jak wspaniałomyślność. Wczuwanie się i wyczuwanie istotnych potrzeb innych ludzi, trafne ich rozpoznawanie, a następnie zaspokajanie należało jeszcze w niedawnej przeszłości (np. przed II wojną światową, a także w jej toku) do podstaw postępowania etycznego. Dziś, kiedy współczesne zasady komunikacji interpersonalnej zdominowała zasada asertywności, psycholodzy twierdzą, że potrzeby innych ludzi są zasadniczo nierozpoznawalne dla otoczenia, dlatego należy je komunikować werbalnie, a nie oczekiwać na próżno zrozumienia. W takich warunkach wspaniałomyślność nie stanowi dziś już cechy pożądanej, atrybutu człowieka porządnego, lecz raczej świadectwo zakłóconej komunikacji międzyludzkiej opierającej się na domysłach i rodzącej nieporozumienia. Diagnostykę w tym zakresie proponuję zlecić niezwłocznie etykom, pozostającym w stałym kontakcie z pedagogami mającymi poczucie odpowiedzialności za wychowanie kolejnych pokoleń.

Kontynuując przemyślenia dotyczące podstawowych (więc koniecznych) pozytywnych właściwości człowieka, filozof twierdzi, że „Porządny człowiek – to taki, na którym można polegać, na którego można liczyć, że nie zawiedzie przyjaciela w potrzebie ani tych, których wziął w opiekę, ani sprawy, którą słusznie przyjął za swoją, ba, że i ci, z którymi musi walczyć, mogą być pewni, że dołoży starań, by nie wyrządzać im żadnego cierpienia ponad to, którego się będzie domagała obrona przyjaciela, podopiecznego, sprawy wyróżnionej”¹⁴. W przekonaniu Kotarbińskiego porządny człowiek ma życzliwy stosunek do ludzi, wystrzega się nastawienia antagonistycznego, choćby antypatii, wrogości, a zwłaszcza nienawiści: „[...] porządny człowiek – to człowiek dobry w tym nieprzesadnym rozumieniu słowa, przy którym dobry człowiek nie kultuwuje [nie pielęgnuje, nie podtrzymuje – uzupełnienie A.Ż.] w sobie motywacji nienawistnej względem kogokolwiek ani nie pozwala na czyny podyktowane przez taką motywację”¹⁵. Program minimum etycznego oznacza więc również to, że w pierwszej kolejności należy zaniechać emocji i uczucia wrogości wobec innych. „Zanim ludzkość nauczy się niebiańskiego uśmiechu, musi się naprzód oduczyć szczerzenia zębów”¹⁶, pisze nie bez racji Kotarbiński.

Co zatem trzeba czynić, a czego nie czynić, aby być człowiekiem porządnym? – zadaje pytanie Kotarbiński i niemal natychmiast odpowiada, akcentując znaczenie aktów wyboru i podejmowania trafnych decyzji. Oto fragment dzieła odzwierciedlający analizowany dylemat: „W tej arcytrudnej sytuacji jedno

¹⁴ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 113.

¹⁵ Tamże, s. 115, 118.

¹⁶ T. Kotarbiński, *O tak zwanej miłości bliźniego*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. J.P. Smoczyński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1987, s. 40.

przynajmniej wydaje się jasne. Nie chcąc dopuścić do marazmu, nieuchronnej konsekwencji zubożenia, trzeba się zdobyć na akt wyboru i zsolidaryzować się z jakimś gronem podstawowym, przy którym będzie się stało mocno w przypadku antagonizmu z podmiotami spoza tego grona. I ludzie dokonują takich wyborów [...]. Ciągłe musimy poświęcać jakąś sprawę jednych, leżącą nam na sercu, by móc doprowadzić sprawę jakichś innych do pomyślnego końca... I oto w takich okolicznościach uświadamia się nam i narzuca pewne dodatkowe kryterium etycznego postępowania: oszczędzać, ile się da, tych, którzy się znaleźli po przeciwnej stronie barykady, ani jednego ciosu ponad bojową konieczność. Tu gotów nam ten i ów przerwać i zaprotestować. Jak to – powie być może – [...] czy sumienie nie domaga się od nas właśnie wymierzania kar zbrodniarzom, czy pobłażliwość dla sadyistów, grabieżców, oszustów, łotrów wszelakiego rodzaju nie jest wprost przestępstwem etycznym? [...]. Rzecz jasna, że pobłażanie sadyzmowi, rozbojom, malwersacjom – to pewna postać uczestniczenia w nich, a więc zachowanie się wprost przeciwne postawie rzetelnego opiekuna [porządnego człowieka – uzupełnienie A.Ż.] w stosunku do ofiar takich wyczynów. Mając do wyboru *aut-aut* [sytuacja typu wóz-przewóz – uzupełnienie A.Ż.]: solidarność z gołębiem lub solidarność z jastrzębiem – wybierzemy oczywiście tę pierwszą solidarność w stosunkach międzyludzkich, zaopiekujemy się maltretowaną żoną i brutalnie traktowanym dzieckiem, a nie znęcającym się nad nimi mężem i ojcem, pijakiem i awanturnikiem¹⁷.

Akty wyboru i podejmowania odpowiednich decyzji wymagają od porządnego człowieka wielu zalet, zwłaszcza zaś dzielności (która nie jest jedynie sprawnością moralną, ale połączeniem sprawności w czynach godziwych z dążeniami godnymi szacunku), zaradności i przedsiębiorczości (wymagających osiągnięcia pewnego poziomu „kultury inicjatywy”). Liczy się również „zgodliwe współdziałanie”¹⁸, czyli gorliwa działalność zbiorowa zachodząca dzięki zjednoczeniu porządnym ludzi w takich choćby formach, jak stowarzyszenie, związek, klub. Ludzie zrzeszeni mogą nie tylko przejawiać wzajemnie troskę o swych członków, ale w podejmowanych inicjatywach podzielać staranie o dobro publiczne.

5. Uzasadnienie wysunięcia ideału człowieka porządnego

Oprócz podania komponentów analizowanego ideału moralnego warto zadać pytania (jednocześnie podając w wątpliwość następujące kwestie): czy jest dostateczny powód, by poszukiwać takiej charakterystyki człowieka porządnego? Czy ów ideał moralny ma wystarczające osadzenie w tradycji naukowej

¹⁷ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 162–163.

¹⁸ Zob. T. Kotarbiński, *Zgodliwe współdziałanie*, „Od Nowa” 1957, nr 2.

(przynajmniej takie, jak w języku potocznym), by zadać sobie trud wnikliwości badawczej i zaprezentować wymierne rezultaty?

Uzasadniając wysunięcie ideału moralnego, jakim jest człowiek porządny, Kotarbiński pisze: „Dlaczego rozumną ma być rzeczą właśnie dbać o cechy porządnego człowieka w życiu własnym. Czy nie byłoby rozumniej zobojętnieć na ocenę etyczną. Żyłoby się wtedy jakoś swobodniej, bez chronicznego, uciążliwego skrępowania, ba, i sprawniej jakoś, gdyż porządny człowiek ciągle cofa się przed czymś na drodze do swych celów, by kogoś nie skrzywdzić, a [człowiek – uzupełnienie A.Ż.] amoralny maszeruje wprost do celu dziarskim krokiem, deptając po drodze i serca, i skrupuły. Jak ponętnie brzmią takie podszepty, jak szatańsko zręcznie przymilają się one upodobaniom ludzi energicznych! Ale zastanówmy się bliżej nad ich treścią, a może pozbędziemy się złej ułudy. Czy to istotnie apel do rozumu? Czy nie do pewnych uczuć raczej? [...]. Chcą nam wmówić, że mylimy się, stawiając wyżej zasługę etyczną od bujności doznań i rozkoszy ekspansji [...]. Zamiast pytania, co szanowniejsze, wysuwa się pytanie: z czym ci będzie lepiej? Na to pytanie jedyna narzuca się odpowiedź: dla każdego, kto ma [...] sumienie¹⁹, największym jest nieszczęściem – być z nim w niezgodzie. Jest to nieszczęście nieporównywalne z żadną inną stratą”²⁰.

W opisywanej sytuacji konfliktu wewnętrznego (bądź dysonansu poznawczego) ów ideał zachęca do podejmowania trafnych decyzji moralnych (co już wcześniej sygnalizowałam). Ideał, nawet jeśli nie spełnia funkcji wyraźnej sugestii, pozwala ukierunkować postępowanie tego, kto uznaje ów ideał za cenny. Posiadanie ideałów ma więc w odniesieniu do zachowania człowieka znaczenie regulatywne. „Cóż jednak widzimy w rzeczywistości? Wężowisko wrogich ząbów... Trzeba wybierać! Trzeba się opowiedzieć po którejś stronie [...]. Łatwo by było wybierać, gdyby po jednej stronie znajdowali się sami dobrzy i dzielni, a po drugiej sami nędznicy, żywiący nieczne zamierzenia. W rzeczywistości wszelako zwykle bywa inaczej... Stają naprzeciw siebie grupy o walorach mieszanych. I wtedy sumienie ludzi dobrych i dzielnych utyka na rozdrożu, roztopia się w jakimś bezkształtnym «wszystko jedno». Trudno dziwić się tym, którym nie wystarcza w tej sytuacji kryterium ilościowe: że niby co dobre dla większości, to dobre, choćby mniejszość srogo za to płaciła”²¹ – oto fragment wypowiedzi Kotarbińskiego skłaniający do refleksji.

¹⁹ Sumienie pojmuje Tadeusz Kotarbiński jako całokształt intuicyjnych przeświadczeń o tym, co haniebne, a co czcigodne oraz jakie odmiany motywacji i zachowania zasługują na etyczną pochwałę, a jakie na naganę. Sumienie jest „sędzią nad sędziami”, gdyż wydaje w każdej sprawie moralnej osąd surowy, bezwzględny, ostateczny. Pozostaje w ludziach niezmiennie, niezależnie od okresu dziejów i rodzaju kultury. Sumienie określa również jako wstyd przed pogardą. Zob.: T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 15; T. Kotarbiński, *Ideały*, „Wiedza i Życie” 1934, nr 6–7; Por. T. Kotarbiński, *Sprawy sumienia*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1956.

²⁰ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 159–160.

²¹ Tamże, s. 162.

Filozof przestrzega więc zarówno przed zobojętnieniem na ocenę, jak i samoocenę (głos sumienia) etyczną²², prowadzącym czasem do „amoralnego witalizmu”, czyli działania sprawnego, jednak pozbawionego wrażliwości emocjonalnej i moralnej. Postępowanie takie przypomina również makiawelizm, praktykowany zwłaszcza dziś w dobie gospodarek wolnorynkowych, w których aprobuje się stosunki antagonistyczne, takie jak starcia pracowników korporacji i mniejszych firm bądź instytucji służące realizacji partykularnych celów, między innymi ekonomicznych.

Kolejnym powodem wysunięcia ideału człowieka porządnego jest przekonanie Kotarbińskiego o niskim poziomie kultury moralnej w społeczeństwie polskim. Filozof pisze: „Wyraźny upadek etyki osobistej i moralności w życiu naszego społeczeństwa czyni jak najbardziej pilną i konieczną mobilizację wszystkich zdrowych sił Narodu do walki o odrodzenie etyczne i moralne zarówno jednostek, jak też najszerszych mas. Wysoka kultura moralna społeczeństwa jest nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju Narodu i Kraju oraz ładu wewnętrznego i szczęścia obywateli [...]. Prawdy i zasady etyczno-moralne, uznane ogólnie jako dorobek ludzkości w dziedzinie współżycia społecznego, winny obowiązywać jednakowo wszystkich obywateli, zarówno w życiu prywatnym, jak też we wszystkich formach życia społecznego, a zwłaszcza w życiu publicznym”²³.

Ideał człowieka porządnego jako przeciwieństwo nieprawości służy zapobieganiu obniżenia się w danej społeczności poziomu etycznego, stanowi naturalną blokadę stosunków antagonistycznych, wspierając zbiorowe uporanie się z wrogością (której przejawami są tendencja do reagowania zemstą czy aktami nienawiści). Ideał ten można uznać również za rodzaj wezwania do poszukiwania harmonii wewnętrznej (bądź spójności psychicznej) zwieńczonego sukcesem w wielu dziedzinach swej aktywności, choćby w sferze osobistej i publicznej.

6. Rola wychowania moralnego w środowisku, zwłaszcza szkoły i rodziny, w zakresie kształtowania człowieka porządnego

Podjmując się rozważenia problematyki wychowania moralnego, nie sposób pominąć **wychowania szkolnego**. „Wszak interesuje nas dzisiaj w obecnym gronie w sposób wyróżniony problem publiczno-wychowawczy, osobliwie zaś problem

²² Por.: T. Kotarbiński, *Istota oceny etycznej*, „Etyka” 1966, nr 1 (przedruk); T. Kotarbiński, *Próba charakterystyki oceny etycznej*, „Etyka” 1988, nr 24.

²³ Zob. T. Kotarbiński, *Tezy w sprawie podniesienia etyki osobistej i moralności w społeczeństwie polskim*, [w:] tenże, *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach...*, dz. cyt., s. 151, 152.

wychowania szkolnego. Nie idzie o to, jak wychowywać elitę bohaterów, lecz o to, jak wychowywać ogół młodzieży na ludzi porządných. Cel to umiarkowany, przeto realny. Ująć go można bodajże najsmadniej w terminach akcji zapobiegawczej. Tak młodego usposobić, takie w nim wzbudzić decydujące opory, by nie zasługiwał na pogardę sumienia. A nie zasłuży na nią, jeśli nie będzie znajdował radości w zadawaniu innym cierpień, jeżeli nikt nie będzie miał prawa powiedzieć mu, że jest tchórzem, jeżeli nie będzie zaniedbywał zaciągniętych własnowolnie zobowiązań, jeżeli ze wstrętem odrzuci podszept uczestnictwa w fałszywym oskarżeniu itd.”²⁴, pisze Kotarbiński, podtrzymując twierdzenie, że główną realistyczną wytyczną wychowania moralnego stanowi niedopuszczenie do ukształtowania się w wychowanku nastawień etycznie ujemnych.

Jednak w przypadku **skomplikowanych problemów wychowawczo-moralnych** (dziś powiedzielibyśmy – problemów resocjalizacyjnych) wśród podopiecznych i konieczności zastosowania przez wychowawców określonych sankcji, Kotarbiński poddaje pod rozwałę kilka kwestii: stosunku do represji karnej, do wymierzania niektórych kar (zwłaszcza śmierci i pozbawienia wolności) oraz traktowania zwierząt. Uważa, że respekt wobec prawa i związana z nim konieczność zastosowania w niektórych sytuacjach represji karnej nie pozostają bez wpływu na styl i proces wychowania. Obowiązujące prawo i etyka oddziałują bowiem na rozwiązywanie w danej społeczności problemów wychowawczych i resocjalizacyjnych. Filozof pisze: „Jak pogodzić istotę kary, a zwłaszcza karę śmierci, karę robót ciężkich, karę pozbawienia wolności ze wskazaniem etycznymi porządnego człowieka, oto przykłady zagadnień nurtujących sumienia ludzkie wszędzie, niezależnie od typu polityczno-ekonomicznego danego społeczeństwa. A niby echo pedagogiczne tych zagadnień etyczno-prawnych odzywa się w sercach nauczycielstwa odpowiednie zagadnienie etyczno-wychowawcze: jakie urabiać nastawienia i motywacje u młodych w stosunku do instytucji kary we wszelkich jej, straszliwie groźnych nieraz, aspektach [...]. Po pierwsze, pragniemy zaapelować do moralistów i wychowawców, by zechcieli rozwałżyć hasło, które by można było nazwać hasłem «cywilizacji» represji karnej. Polegałaby ona na traktowaniu kary wedle schematu odszkodowania, nakazywanego w orzeczeniach sądowych o charakterze cywilnym. Wyrzec się wszystkich elementów zemsty w wymiarze kar, zrezygnować z zadawania cierpień, [natomiast – uzupełnienie A.Ż.] aby innych odstraszyć od popełniania przestępstw – jedynie zmuszać świat przestępczy do odrabiania w tej mierze, w jakiej to jest wykonalne, krzywd innym wyrządzonych. Po drugie, dopóki będzie istniała wadliwa zasadniczo instytucja kary śmierci, niechaj by jej wykonanie odbywało się pod narkozą. Wszak porządných ludzi obowiązuje praktykowanie sprawiedliwości bez okrucieństwa, bez zadawania cierpień zbędnych dla istoty zabiegu o charakterze represji. Po trzecie, skoro mowa o okrucieństwie,

²⁴ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 112–113.

niepodobna nie poruszyć zagadnienia stosunku do zwierząt. Jest to, naszym zdaniem, kwestia wychowawcza bardzo doniosła: uczyć każdego od maleńkości [dzieciństwa – uzupełnienie A.Ż.], by dbał o minimalizację cierpień, które człowiek musi zadawać pozaludzkiemu istotom żywym, uprawiając racjonalną gospodarkę; i oczywiście, by nie [miał – uzupełnienie A.Ż.] satysfakcji ze znęcania się nad zwierzętami, lecz przeciwnie, nauczył się okazywać im życzliwość w granicach życiowych konieczności²⁵.

W jednej ze swych rozpraw, wyjaśniając złożoną **relację między karnością (i posłuszeństwem) a samodzielnością** (choćby w głoszeniu własnego zdania) w procesie wychowania dzieci i młodzieży, Kotarbiński skorzystał z dwóch historycznie usankcjonowanych wzorców oraz nawiązał do treści pedeutologicznych. Wypowiedział się następująco: „W obliczu tej podstawowej dysharmonii ukształtowały się i uwydatniły praktycznie dwa przeciwstawne wzorce wychowawcze. Jeden z nich – to wzorzec armii walczącej, a dobrze wiadomo, co charakteryzuje dyscyplinę wojskową. Trzeba słuchać rozkazu, nie ma tu miejsca na spory. Nie jest zadaniem żołnierza obmyślanie odpowiedzi na problemy dowództwa, dawanie wyrazu osiągnięciom własnego namysłu, postępowanie wedle treści tych osiągnięć. Drugi wzorzec zarysowują ideologowie humanizmu [...], głosząc tezę [...] rozkwitu indywidualności ludzkich, wyzwolonych z pęt ucisku i sidła chaosu gospodarki kapitalistycznej [...]. Trudno mieć wątpliwości co do tego, który z tych dwóch wzorców bliższy jest pedagogom. Zapewne zdarzają się przypadki, kiedy prowadząc akcję wspólną, trzeba zaciśnąć zęby i robić, co każą, w milczeniu i posłuszeństwie. I trzeba umieć zrezygnować na ten czas z kształtowania, głoszenia [...] własnego sądu, i tak bywa w zapasach na polu bitwy, w doraźnej akcji ratowniczej, w strajku ogłoszonym przez związek zawodowy itp. Ale pedagog nie zgodzi się na to, by urabiać młodych na chętnych i sprawnych wykonawców zleceń, czyniących to niezależnie od własnego, na osobistym przemyśleniu opartego, akcentu. Podobnie to jasne, jak to, że pedagog nie zechce wyrabiać w młodych psychiki militarnej, choć uzna, że w wyjątkowych chwilach zagrożenia bywa koniecznością sprawny udział w potrzebie bojowej i że trzeba się wtedy umieć zdobyć na akt fizycznej przemocy. Drugi więc z uprzytomnionych wyżej wzorców będzie miarodajny w wychowaniu moralnym młodzieży [...], i to jasne, że szkoła dużo tu zdziałać potrafi, rozbudzając myśl dociekliwą, zaprawiając świat uczniowski do racjonalności i samowiedzy we wszelkich poczynaniach, ucząc cenić godność człowieka samodzielnie myślącego [...], utwierdzając wreszcie młodych w trudnej cnocie prawdomówności, gdyż na drodze do stosunków istotnie sprawiedliwych [...] zdarzają się wyboje i rozpadliny czyhające na tych, co idą prosto przed siebie. Skoro zaś stanęło nam w myśli pojęcie prawdomówności, to chce się o nim powiedzieć jeszcze, że osobiście ważna jest prawdomówność w wychowaniu

²⁵ Tamże, s. 117–118.

nauczycieli i że bardzo szkodliwe musiałyby być przeto wszystkie takie cechy stroju szkolnego, które by się kłóciły z moralnym [wymogiem – uzupełnienie A.Ż.] prawdomówności nauczyciela”²⁶.

W kształtowaniu oblicza moralnego porządných ludzi **realizacja „[...] funkcji szkoły** [podkreślenie – A.Ż.] może tworzyć tylko moment składowy – o wadze wprawdzie poważnej, wszelako nie najważniejszej. **Atmosfera życia publicznego** [podkreślenie – A.Ż.], stosunki domowe (tryb życia starszych, od których dzieci i młodzież zależą na co dzień) to daje niezmiernie dużo. A w szkole – najważniejsze wychowawczo jest chyba samo życie szkoły, jego tok właściwy, i żeby w nim był ład i skład, i uczciwy rozkład odpowiedzialności, i napięcie pracy; bezcenny bywa przykład i autorytet osobisty samych wychowawców. I dopiero przy takim zapleczu mogą dawać dobre skutki także uświadomienia etyczne, np. w postaci refleksji nad problemami sumienia i systemami etycznymi – na co przyjdzie czas w klasach przedmaturalnych – oraz w postaci przemyśleń, do których dostarczają materiału przejmujące utwory znakomitych pisarzy”²⁷. Kotarbiński wyznacza szkole również zadanie odpowiedniego zagospodarowania czasu wolnego ucznia, ostrzegając że „[...] jeśli się nie zadba w skali publicznej i przy pomocy szkoły o należyte zapełnienie tak zwanego wolnego czasu, to ów czas wolny może być użyty bardzo źle: nic nie warto są godziny puste”²⁸.

Tym, którzy odmawiają większego **znaczenia kunsztowi pedagogicznemu w zakresie edukacji moralnej (również szkolnej)** i przejawiają wobec niej postawę obojętności, filozof odpowiada: „Wszelako obojętność to nieuzasadniona, gdyż jeśli nawet prawdą jest [...], że «życie» rozstrzyga o wyrobieniu oblicza moralnego, a nie szkolne perswazje, to prawdą jest również, że owo tak zwane życie nie urabia młodych automatycznie na porządných ludzi i że zaprawa wychowawcza jest niezbędną jako czynnik pomocniczy, a refleksja etyczna – jako czynnik pomocniczy w działaniu tego czynnika pomocniczego. To zaś nadaje problemowi wychowania moralnego w szkole znaczenie kwestii dość ważnej”²⁹. Pedagodzy (oraz etycy) należą do profesjonalistów, w przekonaniu Kotarbińskiego, najbardziej troszczących się o wychowanie ludzi porządných, od których zależą losy ludzkości.

Odnosnie do **kształtowania porządnego człowieka w środowisku rodzinnym** filozof wypowiedział się w rozprawie zatytułowanej *Wzorzec miłości matczynej*, w której szczegółowo scharakteryzował specyfikę miłości matki do potomstwa. Akcentując **trwałość matczynej wierności i oddania swemu dziecku oraz**

²⁶ Tamże, s. 121–122; por. A. Żywczok, *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

²⁷ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym...*, dz. cyt., s. 113.

²⁸ Tamże, s. 124.

²⁹ Tamże, s. 114, 115.

wynikającego z nich poczucia sensu życia, Kotarbiński pisze: „Ciekawe to zadanie [...] wypatrywać przykładów osób, których nie tylko nie dręczy pytanie, dla jakich celów warto żyć, lecz które, przeciwnie, mają całkowitą [...] świadomość takich uznanych przez się celów. Gdy się tak rozglądamy, uderza nasz wzrok badawczy zjawisko samą już częstością znamienne, a przy tym niewątpliwe, bezsporne: fakt, że są matki oddane swoim dzieciom, pracujące dla nich, w tym upatrujące główne uzasadnienie wszystkiego, co czynią, i najważniejsze źródło radości własnej. Urzeczywistnia się w ich postawie jedno z naczelných wskazań mędrców wszech czasów: by nie zabiegać o szczęście własne wprost, ot tak, jak kiedy się pali w piecu, by ogrzać izbę, z myślą przejętą tym celem dobierając środki odpowiednie, lecz raczej liczyć na uszczęśliwienie siebie samego pośrednio. Przyjdzie ono drogą okólną, jako nagroda za oddanie się czemuś innemu, np. jakiejś cudzej sprawie, przy odwróceniu myśli od troski o własne szczęście. Tak właśnie są usposobione matki oddane swym dzieciom. Zrazu panuje wyłączna troska o utrzymanie wiotkiego organizmu dziecięcego przy życiu i w dobrym zdrowiu, potem dołączają się czynności przedsiębrane dla zapewnienia młodej istocie nauki i zaspokojenia jej różnych potrzeb emocjonalnych oraz intelektualnych w miarę budzenia się jej zainteresowań, z czasem matka zaczyna dbać również o to, by syn lub córka nie popełnili omyłki w wyborze towarzysza pożycia małżeńskiego, rozwija starania, by pomóc synowi lub córce uzyskać odpowiednią posadę i w ogóle pozycję społeczną, i bardzo często matka prowadzi gospodarstwo domowe w domostwie żonatego syna lub zamężnej córki, zwłaszcza gdy oboje pracują poza domem, i opiekuje się w domu ich progeniturą. Wreszcie, jakże pospolicie się zdarza, że pod skrzydła matki wraca po radę, pomoc, pociechę, po dar serca – syn lub córka, którym się nie powiodło w życiu poza domem rodzicielskim? A matka żyje tymi sprawami swych dzieci i to jest dla niej rzecz główna”³⁰.

We wspomnianej rozprawie filozof dokonał również **porównania wzoru moralnego matki i ojca**, które niektórzy współcześni ojcowie uznaliby z pewnością za kontrowersyjne. Oto reprezentatywna wypowiedź: „Ale dlaczego mówimy ciągle o matce, tak jak gdyby ojca nie było, jak gdyby nie można było z równą racją powoływać się na miłość ojcowską jako siłę opiekuńczą. Bo rzeczywiście nie ma tu ani jakościowej, ani wielkościowej [ilościowej – uzupełnienie A.Ż.] tożsamości w skali zdarzeń masowych. Rzadkie bywają przypadki, kiedy ojciec byłby gotów wyznać szczerze, iż żyje po prostu dla dzieci własnych i to jest dla niego głównym źródłem radości [...]. Porządny człowiek czuje się odpowiedzialny za dzieło własne, za rodzinę, którą założył, uważa sobie jej powodzenie za własny punkt honoru, jakże często jednak jednocześnie za pewne obciążenie własnego żywota, własnych twórczych, intelektualnych, społeczno-organizacyjnych aspiracji lub wreszcie własnych, często namiętnych pozarodzinnych

³⁰ Tamże, s. 67–68.

upodobań. Ojciec bywa nie mniej potężnie niż matka rozmiłowany we własnym dziecku, [lecz zasadniczo – uzupełnienie A.Ż.] póki to małe stworzenie tuli się do jego mocnej piersi ufnie i pieściwie [...]. W sumie dobre uczucia ojcowskie to coś innego niż miłość matki do własnego dziecka”³¹. Kotarbiński uważa więc, że choć wzorzec życia matki oddanej dzieciom należy do najbardziej wypróbowanych i najczcigodniejszych, trudno go zalecić powszechnie, gdyż mężczyźni nie zdołają go urzeczywistnić. Wprawdzie rodzicielstwo dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn, lecz macierzyństwo stanowi przywilej wyłącznie kobiet.

7. Podsumowanie

Nie siląc się na rejestrację wszystkich form rugowania cierpień i zła moralnego, lecz raczej akcentując ideał moralny i wzorzec człowieka porządnego, daje się sformułować następujące wnioski zbudowane na podstawie zaprezentowanych poglądów (tworzących, jak sądzę, część koncepcji etycznej Tadeusza Kotarbińskiego):

1. Filozof, będąc przekonanym o niebezpieczeństwie sprowadzenia zadań etyki do przekazu treści historycznych (na przykład wiedzy o systemach etycznych) i zaniedbywania namysłu nad postępowaniem (zwłaszcza wartościowaniem ludzkich motywów i czynów), zalecał wyraźne odróżnianie etologii od etyki. Nazywając etykę filozofią praktyczną, zaproponował jej trójdzelną strukturę, którą tworzyły deontologia (jako dział etyki propagujący ideał człowieka porządnego i dzięki temu przyczyniający się do jego realizacji), felicytologia i prakseologia. Każde zagadnienie etyczne bądź problem moralny proponuje rozpatrywać łącznie, jako zagadnienie bądź problem zarazem deontyczny, prakseologiczny i felicytologiczny.
2. Deskrypcja ideału człowieka porządnego zawiera liczne odwołania Kotarbińskiego zarówno do cnót moralnych (takich jak: godność, dzielność, zaradność, przedsiębiorczość, odpowiedzialność, solidarność, prawdomówność, życzliwość, czujność etyczna), jak i sumienia jako najwyższej instancji w zakresie osądu bądź oceny etycznej. Dlatego zadaniem profesjonalistów etyków pozostaje troska o trwałość ideału człowieka porządnego, natomiast zadaniem pedagogów – zwłaszcza zajmujących się procesem wychowania moralnego – praktyczna realizacja (w środowisku wychowawczym) poszczególnych komponentów tego ideału, w postaci cech ludzkich, oraz uwrażliwianie sumienia (dbałość o tak zwany spokój bądź czystość sumienia) jako najwyższej instancji w zakresie oceny etycznej (inaczej – osądu etycznego).

³¹ Tamże, s. 68–69.

3. Ideał człowieka porządnego, podobnie jak spolegliwego opiekuna, przypomina etos rycerski³² i jest przejawem klasycznej prostoty dawnych wzorców, próbą ich przeniesienia do wszystkich dziedzin życia³³, zwłaszcza do codziennych powinności obywatelskich.
4. Ideał ten jako przeciwieństwo nieprawości służy zapobieganiu, obniżeniu się w danej społeczności poziomu etycznego i kultury moralnej, stanowi naturalną blokadę stosunków antagonistycznych, wspierając zbiorowe uporanie się z wrogością (której przejawami są tendencja do reagowania zemstą czy aktami nienawiści). Ideał człowieka porządnego można uznać również za rodzaj wezwania do poszukiwania harmonii wewnętrznej (bądź spójności psychicznej) zwieńczonego sukcesem osobistym i publicznym. Znaczenie analizowanego ideału trudno dziś przecenić.

Bibliografia

- Dudek J., *Etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1997.
- Inny słownik języka polskiego PWN. P-Ż*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2017.
- Kotarbiński T., *Dzieła wszystkie. Prakseologia*, część 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.
- Kotarbiński T., *Idealy*, „Wiedza i Życie” 1934, nr 6–7, s. 449–458.
- Kotarbiński T., *Istota oceny etycznej*, „Etyka” 1966, nr 1 (przedruk), s. 7–12.
- Kotarbiński T., *Kultura filozoficzna*, „Wiedza i Życie” 1935, nr 6.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Kotarbiński T., *Mistrzostwo i humanizm. Rozmowa „Studiów Filozoficznych” z profesorem Tadeuszem Kotarbińskim*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1986, s. 334–345.
- Kotarbiński T., *O tak zwanej miłości bliźniego*, [w:] tenże, *Pisma etyczne*, red. J.P. Smoczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1987.
- Kotarbiński T., *Próba charakterystyki oceny etycznej*, „Etyka” 1988, nr 24, s. 7–17.
- Kotarbiński T., *Sprawy sumienia*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1956.
- Kotarbiński T., *Tezy w sprawie podniesienia etyki osobistej i moralności w społeczeństwie polskim*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1986, s. 151–155.
- Kotarbiński T., *Trzy główne problemy*, [w:] tenże, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 13–17.

³² Por. M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

³³ Zob. T. Kotarbiński, *Mistrzostwo i humanizm. Rozmowa „Studiów Filozoficznych” z profesorem Tadeuszem Kotarbińskim*, [w:] tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach...*, dz. cyt., s. 342.

- Kotarbiński T., *Utylitaryzm a etyka litości*, „Nowe Tory” 1914, nr 1–2.
- Kotarbiński T., *Utylitaryzm w etyce Milla i Spencera*, Akademia Umiejętności, Kraków 1915.
- Kotarbiński T., *Zgodliwe współdziałanie*, „Od Nowa” 1957, nr 2.
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, PWN, Warszawa 1986.
- Tulibacki W., *Tadeusza Kotarbińskiego propozycja etyki niezależnej*, [w:] *Człowiek i wartości moralne. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*, red. Z.J. Czarnecki, S. Soldenhoff, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989, s. 231–257.
- Żywczyk A., *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Żywczyk A., *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

Abstract

“A decent human being” – the ideal of moral upbringing. Reflections inspired by the ethical views of Tadeusz Kotarbiński

The author of the text performed a reconstruction and a creative interpretation of the ethical views of Tadeusz Kotarbiński, especially those related to the principal ideal of the moral upbringing, i.e. the shaping of the so-called decent human being. The text is an attempt at providing answers to several research questions, including:

1. How to define “a decent human being”? What traits of character, personality or behavior should be used? The following will be considered: dignity, valor, resourcefulness, entrepreneurship, responsibility, solidarity, truthfulness, honesty, kindness, ethical alertness.
2. What part does the field of moral sensitivity, referred to as “conscience,” play in the upbringing of “a decent human being”?
3. How, in the context of intellectual ethical minimalism, does “a decent human being” perceive suffering, wrongs or injustice?
4. What is moral upbringing (of “a decent human being”) in the upbringing environment (school, family, society)?

Abstrakt

„Człowiek porządny” – ideał wychowania moralnego. Na kanwie rozważań etycznych Tadeusza Kotarbińskiego

Autorka tekstu dokonała rekonstrukcji i twórczej interpretacji poglądów etycznych Tadeusza Kotarbińskiego, zwłaszcza dotyczących głównego ideału wychowania moralnego, jakim jest człowiek tak zwany porządny. Tekst stanowi zatem próbę udzielenia odpowiedzi na kilka pytań badawczych:

1. Jak zdefiniować „porządnego człowieka”; za pośrednictwem jakich cech charakteru, właściwości osobowości bądź zachowania? W celu udzielenia odpowiedzi zostaną przywołane takie kategorie, jak: godność, dzielność, zaradność, przedsiębiorczość, odpowiedzialność, solidarność, prawdomówność, uczciwość, życzliwość, czujność etyczna.
2. Jaki udział w wychowaniu „porządnego człowieka” ma „sumienie” określone jako najwyższa instancja w zakresie oceny etycznej?
3. Jak, w myśl stanowiska intelektualnego – minimalizmu etycznego, rozstrzygane są przez „porządnego człowieka” kwestie cierpienia, krzywdy czy niesprawiedliwości?

4. Na czym polega wychowanie moralne (człowieka porządnego) w środowisku wychowawczym: szkole, rodzinie, społeczeństwie?

Keywords: a decent human being, moral upbringing, ideal, moral virtue, conscience, independent ethics, ethical minimalism

Słowa kluczowe: człowiek porządny, wychowanie moralne, ideał, cnota moralna, sumienie, etyka niezależna, minimalizm etyczny

Sławomir Sztobryn

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

ORCID 0000-0003-3439-9200

Projekt antropagogii. Przesłanki filozofii wychowania Kotarbińskiego

Rozmyślałem nad jakimś trafnym cytatem, który w kilku słowach streszczałby projekt antropagogii Kotarbińskiego, najlepiej jego słowami. Wybór okazał się niezwykle trudny, ponieważ teksty Kotarbińskiego skrzę się niezłośliwym dowcipem i jednocześnie mądrością. W tej sytuacji zasadne jest bezpośrednio przejście do analizy jego twórczości. Kotarbiński stawiał pytania o edukację w perspektywie swojej koncepcji reizmu, prakseologii i etyki. Jego odpowiedzi mogą w wielu środowiskach wywoływać kontrowersje. Wyznawcom religii nie przypadnie do gustu jego konsekwentny ateizm, graczom społecznym, ideologom czy politykom, których nie brakuje w pedagogice nie będzie odpowiadał jego materialistyczny punkt widzenia i koneksje z marksizmem, ludziom słabym i amoralnym nie będzie odpowiadała jego pedagogia (etyka) wysiłku¹. Warto więc przyjrzeć się temu niepowtarzalnemu myślicielowi, który kwestiom edukacji poświęcił znaczącą część swojego życia i twórczości. Jako nauczyciel akademicki i pierwszy rektor Uniwersytetu Łódzkiego był również tym, który wyznaczał ścieżki polskiej edukacji po wojennej zapaści w równie trudnych realiach.

Celem poniższych rozważań jest przywołanie i krytyczne zinterpretowanie dziś zapoznanej idei Kotarbińskiego – **antropagogii**. Pojęciem tym posłużył się w krótkim artykule zatytułowanym *Perspektywy myśli pedagogicznej*, gdzie wskazał na wiele problemów, jakie nękały ówczesną – a z mojego punktu widzenia, także współczesną – pedagogikę. Zanim jednak do tego przejdę,

¹ T. Kotarbiński przyjmował obecne także współcześnie rozróżnienie dwu pojęć. Przez „pedagogię rozumiał uprawianie wychowania, natomiast przez pedagogikę [...] wiedzę o wychowaniu należytem”. T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, [w:] red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 87.

warto hermeneutycznie odczytać sens zdań wyjaśniających, czym jest owa antropagogia. Oto wykładnia Kotarbińskiego: „sam termin «pedagogia» przypominający swym brzmieniem świat dziecka, przestał być w pełni stosowny do celu, któremu miałby służyć. Zaczyna się mówić raczej o «andragogii» lub lepiej «**antropagogii**» [podkreślenie – S.S.], ponieważ pragnie się objąć tak przemianowaną pedagogią także umiejętność racjonalnego wpływania na treść duchową i dyspozycje sprawcze ludzi dorosłych. Pedagog w takim rozumieniu ma ambicję rozumnego ingerowania w tok kształtowania się usposobień dopóki jaźnie ludzkie zachowują plastyczność”². Tak szerokie rozumienie oddziaływań wychowawczych miało dotyczyć różnych sfer ludzkiej egzystencji, nie tylko świadomych i celowych działań instytucji edukacyjnych, ale także oddziaływań pośrednich, wszystkich tych, które w jakimś stopniu prowadzą człowieka i wpływają kształtująco na jego sposób myślenia i postawy. Kotarbiński wymieniał tu wydawałoby się tak odległe kwestie, jak ustrój polityczno-ekonomiczny i powiązaną z nim administrację publiczną, formy działalności gospodarczej, system płac i jakość zaopatrzenia w dobra konsumpcyjne, a także wymiar sprawiedliwości. We wskazanych tu elementach wyraźnie widać, że mimo pozornego, uniwersalnego charakteru tych czynników adresował swoje przemyślenia do jakości ustroju, w którym te procesy miały specyficzny charakter. Ważna z dzisiejszego punktu widzenia była myśl, że te czynniki mogą sprzyjać procesowi wychowania postrzeganemu jako wzrost duchowy jednostek i zbiorowości, ale także że niosą one w sobie niebezpieczeństwo wykołejania tychże. Inaczej mówiąc, demoralizacja może tkwić jak drzazga w złym, niesprawiedliwym prawie, w antyspołecznej działalności gospodarczej, w strukturze ustroju politycznego, który dzieli ludzi na lepszy i gorszy sort, zamiast harmonizować dążenia społeczne. Myśli te wyrażone blisko pół wieku temu brzmią zadziwiająco aktualnie i niepokojąco, świadcząc o tym, że owe mechanizmy społeczne oraz silne grupy interesu nie podążają w tym samym kierunku, co postulaty edukacyjne Kotarbińskiego. Zatem wychowanie w rodzinie, szkole, kościele – nawet jeśli zintegrowane – ma ograniczone możliwości przeciwstawienia się procesom ukrytym w owych czynnikach.

Antropagogia dla Kotarbińskiego jest wyjściem poza tradycyjny, ograniczony do wąskiej grupy wiekowej oraz tradycyjnych instytucji wychowawczych, jak rodzina i szkoła, sposób wychowywania. Tym wyjściem jest dla niego – i jak sądzę ma to związek ze znajomością myśli pedagogicznej oraz osobistą przyjaźnią z Sergiuszem Hessenem³ – filozofia kultury, jaką ma wypracować

² T. Kotarbiński, *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970, nr 1, s. 4. Dekadę później pojęciem antropagogiki posłużył się S. Kunowski w *Podstawach pedagogiki współczesnej*, wyd. 2, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 13.

³ Filozofia reizmu Kotarbińskiego i pedagogiczny idealizm Hessena nie mają punktów wspólnych. Obaj jednak byli zdania, że kultura jako źródło wartości, przez każdego z nich

pedagogika. Ważnym aspektem analizowanej tu antropagogii jest podkreślenie przez Kotarbińskiego konieczności postawienia na pierwszym miejscu wartości przekraczających lokalne tradycje, on nazywał je uniwersalnymi, w tym sensie, że dotyczą wszystkich ludzi. Wśród nich wymieniał walkę z analfabetyzmem i „kształcenie ludzi na ludzi rozumnych”. Globalny charakter zjawisk społecznych był już dobrze rozpoznawalny i dlatego pomysły antropagogiczne prowadziły jego myślenie do zarzucenia dawnej, ale historycznie długo obecnej w naszej kulturze tendencji do kształcenia encyklopedycznego. Propozycja Kotarbińskiego była w tym zakresie bardzo interesująca, ponieważ chciał uczynić z określonej specjalności zawodowej, w której jednostka zdobyła biegłość, narzędzie znawstwa całej rzeczywistości. Oznaczało to posiadanie umiejętności racjonalnego i krytycznego myślenia rozszerzającego horyzonty poznawcze i otwartość na inne zjawiska niż te, które są związane z wyuczoną specjalnością. Przyspieszenie kulturowo-cywilizacyjne, jakie dziś obserwujemy, wymusza na współcześnie żyjących pokoleniach konieczność rozważenia projektów Kotarbińskiego prowadzących do odejścia od jednowymiarowej i zagwoźdźającej edukacji⁴.

O ile wiem, pojęcie antropagogii nie pojawiło się już w innych publikacjach Kotarbińskiego⁵ dotyczących sfery edukacji, jej filozofii, etyki czy prakseologii, co nie oznacza, że tej filozofii nie znajdziemy w pozostałej twórczości. Warto w związku z tym przyjrzeć się elementom antropagogicznym obecnym w jej przesłankach etycznych. Etykę definiował jako kierowanie życiem duchowym człowieka, co już wyraźnie wskazuje na cel edukacyjny (autoedukacyjny). Kotarbiński, mówiąc o niezależności swojej etyki, jednoznacznie podkreślił potrzebę innej etyki niż religijna, choć nie na zasadach konkurencji, bowiem – jak sam twierdził – w propagowaniu wartościowego życia miała ona elementy wspólne z etyką religijną, choć uzasadnienie różne. Jej niezależność miała także

inaczej pojmowanych, jest czynnikiem kształtującym osobowość i światopogląd ludzi w niej żyjących. Stanowisko Kotarbińskiego odnośnie do kultury było realistyczne w tym sensie, że widział w niej „ogół udanych wyników działań”, a kulturę duchową definiował jako „ogół udoskonaleń psychiki”. T. Kotarbiński, *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970, nr 1, s. 5.

⁴ Praktyka edukacji akademickiej – w ramach znanej nam specjalności – wskazuje na procesy idące w kierunku przeciwnym. Ekonomizacja studiów zmuszająca do oszczędności przekładających się zarówno na liczebność grup studenckich, jak i drastyczne ograniczenie czasu na studia realizowane w ramach uczelni, przekształcanie uniwersytetów w korporacje pragmatycznie realizujące „potrzeby gospodarki”, redukcja podmiotowości wszystkich uczestników procesu kształcenia hasłowo zamknięta w pojęciu „kapitału ludzkiego”, to tylko niektóre aspekty utraty dostojeństwa uniwersytetu (K. Twardowski) wyrażające odchodzenie od projektu antropagogii.

⁵ Wyjątek stanowi tu praca z 1973 r. zatytułowana *Wychowanie i nauczanie* opublikowana w „Polityce” 1973, nr 2(223), gdzie odnosił się krytycznie do tego pojęcia, uważając je za nadmiernie rozwlekłe. Sugerował dalsze poszukiwania terminologiczne, których uzasadnieniem były zmiany w obszarze wiedzy w ogóle i w zakresie ludzkich umiejętności. Miały być kształtowane także dyspozycje psychiczne dorosłych.

wynikać z dystansowania się wobec systemów światopoglądowych, które niosą w sobie – jak pisał: „fantastykę pochodzenia filozoficznego, światopoglądowego”⁶. Będąc niezależną w tych dwóch zakresach okazywała się dla Kotarbińskiego czymś niezbędnym w „wychowaniu masowym”. Antropagogia w tym kontekście oznaczała etyczny bagaż/wyposażenie jednostki i siłę nośną dużych grup społecznych. Jeśli etyka jest składnikiem antropagogii, to w ramach owej etyki występują trzy obszary szczególnie interesujące Kotarbińskiego, a pogłębiające rozumienie antropagogii. Są to: felicytologia⁷, prakseologia i etyka właściwa, przez którą rozumiał namysł nad życiem godziwym. W etyce właściwej podkreślał pięć wymiarów bycia porządnym człowiekiem: moralne bohaterstwo, ofiarność, prawość, opanowanie, szlachetność⁸. Kotarbiński, poruszając tę tematykę, miał świadomość degrengolady moralnej naszego społeczeństwa, jego więc propozycja antropagogii opartej na trzech podporach była nie tylko wizją teoretyka prezentującego własną koncepcję, ale wskazaniem środka, który przyczyniłby się do naprawy życia społecznego. Jego postulat: „postępujmy tak, by w społeczeństwie przez nas kształtowanym wzbudzać, rozwijać i utrzymywać motywację, charakterystyczną dla dobrego opiekuństwa”⁹ był jednoznacznie adresowany do wychowawców, by taką zdolność rozwijać w młodym pokoleniu. Jednocześnie walor tego opiekuństwa miał być uniwersalny, tzn. obejmujący także wrogów z pełną świadomością tego, że opieka nad kimś wrogo usposobionym może być dla nas szkodliwa. To bardzo wymagająca etyka, odległa niestety od empirycznej codzienności.

W jego opinii „nauki pedagogiczne należą bez wątpienia do nauk humanistycznych”¹⁰. W latach 70. ubiegłego wieku takie przekonanie było czymś oczywistym, dzisiaj jednak usiłuje się wpisać pedagogikę w orbitę nauk społecznych, co nie wydaje się ani krokiem rozszerzającym obszar zainteresowań pedagogiki, ani pogłębieniem badań teoretycznych i wyprowadzonych z nich postulatów praktycznych prowadzących do lepszego zakorzenienia jednostek w świecie wartości i silniejszego zaakcentowania rozwoju Człowieczeństwa,

⁶ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 157.

⁷ Warto w tym miejscu zauważyć, że felicytologią zajmował się także inny znakomity uczeń K. Twardowskiego – W. Tatarkiewicz.

⁸ W tekście z 1958 r. Kotarbiński wymienia tę piątkę wartości etycznych konstytuujących morale spolegliwego opiekuna, pokazując to w formie dychotomii: dobroć–okrucieństwo, uczciwość–nieuczciwość, bohaterstwo–tchórzostwo, dzielność–opieszalność, opanowanie–uleganie pokusom. T. Kotarbiński, *Zasady etyki niezależnej*, „Studia Filozoficzne” 1958, nr 1, s. 5. W tekście z 1968 r. są to męstwo–tchórzostwo, dobre serce–zły człowiek, prawość–nierzetelność, panowanie nad sobą–brak woli, szlachetność–niskie motywy. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 155.

⁹ T. Kotarbiński, *Zasady etyki niezależnej*, dz. cyt., s. 11.

¹⁰ T. Kotarbiński, *Perspektywy myśli pedagogicznej*, dz. cyt., s. 3. Zwracam także uwagę na to, że w tytule jest zawarta sugestia, iż rdzeniem nauk pedagogicznych jest myśl pedagogiczna, której zdefiniowaniu poświęciłem osobną rozprawę.

czy – jak pisał Kotarbiński – w odniesieniu do własnych postulatów etycznych do wykreowania osobowości spolegliwego opiekuna. Współcześnie dominujący jest technokratyczny i pragmatyczny punkt widzenia, który wiedzie raczej w przeciwną stronę ku osobowości sprawnej zawodowo i płytko zakorzenionej w aksjosferze. Kotarbiński mocno eksponował społeczne znaczenie pedagogiki pozwalające jej konkurować z naukami technicznymi. Poza wskazaniem bolączek natury socjalnej, jak feminizacja zawodu, niski jego prestiż chciałbym – za Kotarbińskim – zwrócić uwagę na rzecz bardziej podstawową, a mianowicie na podniesioną przez niego ogólnikowość jej własnych doktryn. Ta myśl, wypowiedziana przez jednego spośród licznych wybitnych reprezentantów Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, ma wielką merytoryczną wagę i jest zarazem dobrym punktem odniesienia do współczesności. Czy XXI-wieczna polska pedagogika przezwyciężyła tę słabość? Antoni Smołalski uważa, że wielu „żyje” na koszt osiągnięć z dalszej i bliższej przeszłości, niewiele wnosząc nowego¹¹. Dziś może zamiast o ogólnikowości należałoby mówić o idiograficzności i kompilacjach ze świeżo otwartej „biblioteki Zachodu” przy braku pełnego skonsumowania własnych tradycji.

Dla współczesnej humanistyki i w jej ramach pedagogiki filozoficznej niezwykle cenny jest filozoficzny punkt widzenia Kotarbińskiego określany przez reizm. Tym cenniejszy, im bardziej mamy do czynienia z metaforycznymi formami wypowiedzi oraz z nadawaniem pobocznych znaczeń pojęciom, które dotąd miały określony sens, a które w nowych ujęciach stają się niejednoznaczne, a czasem wręcz niezrozumiałe, szczególnie wówczas, gdy autorzy nie widzą potrzeby dookreślenia pojęć, którymi się posługują. Dla Kotarbińskiego sens miały tylko te pojęcia, które odnosiły się do rzeczy i unikały nazw pozornych. Ten sposób myślenia został ukształtowany pod wpływem Kazimierza Twardowskiego¹².

W Szkole Lwowsko-Warszawskiej Twardowski zmierzał do przezwyciężenia kryzysu filozofii przez powiązanie jej z naukami szczegółowymi. W tym sensie pedagogika znalazła się w orbicie zainteresowań tej Szkoły, która stała się swoistą podstawą rozwoju późniejszej polskiej filozofii, w tym samym sensie, jak uznaje się Kazimierza Twardowskiego za ojca polskiej filozofii współczesnej¹³. Tu warto dodać, że Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Sośnicki obok Kotarbińskiego byli żywo zainteresowani ewolucją tej dyscypliny naukowej i wnieśli poważny

¹¹ A. Smołalski, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Teson Agencja Poligraficzno-Wydawnicza Tekieli Andrzej, Wrocław 2009.

¹² Nie jest przypadkiem, że kolejne, opublikowane tomy „Pedagogiki Filozoficznej” obejmują biodoksografię także innych uczonych wywodzących się ze szkoły Twardowskiego.

¹³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1681/Teresa%20Hejnicka%20Bezwinska%20Kulturowe%20uwarunkowania%20wlaczenia%20pedagogiki%20w%20zakres%20zainteresowan%20Szkoły%20Lwowsko%20Warszawskiej.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].

wkład w jej rozwój. Odrzucenie metafizyki jako działu filozofii skutkowało w przypadku Kotarbińskiego oryginalną koncepcją reizmu, która respektowała ogólne wytyczne twórcy Szkoły¹⁴. Zbieżne z moimi historycznymi badaniami Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej wskazują na okres II RP jako czas awansu pedagogiki jako dyscypliny akademickiej i jest to również czas, w którym kształtowało się nią zainteresowanie Kotarbińskiego. Warto zauważyć, że w tej pierwszej fazie (także dzięki szkole Twardowskiego) pedagogika nie była odcięta od związków z filozofią, natomiast jej kolejne etapy, a szczególnie okres powojenny, wiązały paradygmat naukowości z wąsko pojętą empirią. Można więc powiedzieć, że współczesny rozwój pedagogiki filozoficznej i poszukiwanie jej źródeł m.in. w badaniach Kotarbińskiego stanowi pomost między przeszłością i przyszłością. Ten punkt widzenia popiera Piotr Kostyło, twierdząc, że Kotarbiński spośród grona filozofów Szkoły Lwowsko-Warszawskiej najczęściej wypowiadał się na tematy pedagogiczne¹⁵. Wydaje się, że skłaniały go do tego zainteresowania praktyczną stroną etyki, odniesienia do prakseologii powiązane z potrzebami gospodarczymi kraju, których nie da się zrealizować bez adekwatnej edukacji. Wreszcie, na co zwraca uwagę Przemysław Zientkowski, Kotarbiński chciał realizować klasyczny, antyczny ideał wychowania przez sztukę, gdy tworzył swoją poezję¹⁶. Wszystkie te wątki zbiegają się w jedną całość w pojęciu antropagogii.

Reizm – lub chętniej przez Kotarbińskiego stosowane pojęcie „konkretyzm” – zakładał pierwotność materii wobec ducha, tzn. w jego ujęciu człowiek jest wytworem ewolucji, w trakcie której zbudował sobie miraż Opatrzności, która nim kieruje. Stanowisko to jest zdecydowanie ateistyczne i Kotarbiński sam tak siebie definiował¹⁷. Bliskość reizmu i koncepcji materialistycznej była powodem krytyki jego koncepcji, a także zaniku pogłębionych studiów nad jego koncepcjami edukacyjnymi, ale trzeba przyznać, że w jego tekstach – jak u wielu autorów tamtego czasu – można spotkać coś, co nazywam ornamentem/umizgiem ideologicznym. W jednym z utworów napisał tak: „socializm

¹⁴ T. Hejnicka-Bezwińska wymienia tu: precyzję i jasność językową formułowania problemów, możliwość badania każdego problemu, poddającego się weryfikacji, krytycyzm i neutralność światopoglądową nauki, upowszechnianie racjonalnego stosunku do świata; tamże, s. 22. Przywołanie tych zasad współcześnie nie jest pozbawione sensu, ponieważ język pedagogiki – zamiast nabierać klarowności – gubi się w niejasnych, nasyconych czasem emocjami „wybuchowych” metaforach.

¹⁵ P. Kostyło, *Krytyka irracjonalizmu w Szkole Lwowsko-Warszawskiej i jej pedagogiczny wyraz*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1679/Piotr%20Kostylo%20Krytyka%20irracjonalizmu%20w%20Szkole%20Lwowsko%20Warszawskiej%20i%20jej%20pedagogiczny%20wyraz.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, s. 71 [dostęp: 19.01.2019].

¹⁶ P. Zientkowski, *Elementy pedagogiczne w poezji Tadeusza Kotarbińskiego*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1676/Przemyslaw%20Zientkowski%20Elementy%20pedagogiczne%20w%20poezji%20Tadeusza%20Kotarbinskiego.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].

¹⁷ T. Kotarbiński, L. Infeld, B. Russell, *Religia i ja*, Książka i Wiedza, Warszawa 1981, s. 7–18.

naukowy, prąd dzisiaj przewodni, wyraziciel nieodwracalnego bodaj kierunku myśli badawczej i konstrukcyjnej, związany jest zasadniczo z naukowym poglądem na świat¹⁸. W innym zaś tłumaczył w sposób następujący swoją postawę badawczą: „Nigdy nie starałem się o to, by być marksistą, ale ponieważ stale starałem się po prostu o prawdę w myśleniu, to doprowadziło jednak do przeświadczeń bliskich marksizmowi. Oto one: ateizm, ontologia materialistyczna, determinizm, akces do zasad rozwoju społecznego, zgodnie z którym uznaje się zależność prądów intelektualnych od sytuacji społecznej, rozumienie historii, przeświadczenie, że rozwój społeczny jest dysharmonijny¹⁹. W wielu jednak swoich rozprawach jasno i śmiało prezentował zdanie odrębne od obowiązującej ideologii. Gdy mówił np. o programach szkoły socjalistycznej, popierał żądanie nauczycieli domagających się respektowania powstrzymania deklarowania przez nich własnej solidarności z narzuconą doktryną. Gdy pisał o młodzieży, która wiedziała o bezprawiu władzy, która w „świecie prawa” umieszczała w więzieniach na podstawie fałszywych oskarżeń ludzi o wybitnych walorach moralnych, gdy mówił wprost, że władza publicznie kłamie, że usuwa ludzi kompetentnych, ale niewygodnych i zastępuje ich miernotami, to mam wrażenie, że czytam diagnozę współczesności. Rzecz jednak nie w diagnozie, lecz w tym, że realizował on swoimi publikacjami zasadę dzielności społecznego opiekuna. Za cenę poniesienia przykrych konsekwencji stawał w obronie życia prawnego i wartościowego.

Filozofia wychowania, jaką propagował Kotarbiński w swojej antropagogii, zmierzała – jestem przekonany – w innym kierunku niż realizacja jakiegokolwiek ideologii społecznej. Na pierwszym miejscu stała jego koncepcja społecznego opiekuna, którym mógł być także człowiek budujący ówczesny ustrój pod warunkiem jednak, że spełniał wymogi tej koncepcji. Widać to w dychotomiach, za pomocą których precyzował swoje stanowisko. Dostrzegał konflikt między marksistowską koncepcją walki klas, a swoją koncepcją uniwersalnie życzliwego człowieka, w kwestii zaradności wypowiadał wprost krytykę systemu, ponieważ twierdził, że „socjalizm występuje przeciwko praktykowaniu inicjatywy w ogóle²⁰. Nie pochwalał także partyjnych tendencji do przymuszania nauczycieli do sztucznego w ich odczuciu wzbudzania w młodym pokoleniu entuzjazmu do socjalizmu. Odważnie głosił, że w pierwszej kolejności muszą na to zapracować sami politycy. Nie jest to jedyna myśl Kotarbińskiego, która mimo dużej odległości w czasie doskonale definiuje także naszą teraźniejszość.

Każda generacja zastanawia się nad stanem moralnym młodego pokolenia i generalnie najczęstsze jest właśnie na nią utyskiwanie. Myśl

¹⁸ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 151.

¹⁹ T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 345.

²⁰ T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, dz. cyt., s. 100. Jest to przedruk artykułu z 1963 r.

Kotarbińskiego – spolegliwego opiekuna Polaków – szła w innym kierunku. Po pierwsze, uważał, że źle jest z morale przede wszystkim dorosłego społeczeństwa i to ono wymaga naprawy – tu zapewne osadzona jest myśl o antropagogii jako edukacji wszystkich, łącznie z dorosłymi. Po wtóre, twierdził, że cynizm młodzieży wynika z braku szacunku dla własnego społeczeństwa. Jeśli dorosła część społeczeństwa ma problem z respektowaniem wartości moralnych, to młodsze pokolenie, szczególnie w fazie pryncypializmu i idealizmu moralnego, patrzy na nie z niechęcią, a być może i pogardą²¹. Zadaniem edukacji w takiej perspektywie byłoby zharmonizowanie zantagonizowanych generacji. Pewną rolę w tym procesie mogą odegrać nauczyciele, którzy są merytorycznie najlepiej przygotowani do podejmowania takich działań. Kotarbiński jednak dostrzegał słabości edukacji nauczycielskiej, wskazywał na niewystarczający nacisk w ich edukacji na kulturę logiczną i ogólnofilozoficzną²². Antropagogia, gdyby patrzeć na nią oczyma współczesnego człowieka, staje przed ogromnym wyzwaniem. Ukształtować człowieka w świecie nasyconym daleko większą różnorodnością niż ta, z którą miał do czynienia Kotarbiński, w świecie rozwarstwionym ekonomicznie, w świecie ogromnych napięć religijnych, ideologicznych, politycznych, demograficznych, to zadanie niezwykle trudne, ale wydaje się, że klarowna koncepcja opiekuna spolegliwego, człowieka porządnego, zaangażowanego etycznie i jednocześnie intelektualnie samodzielnego może być inspiracją dla współczesnego myślenia o człowieku i jego wychowaniu. Inspiracja nie oznacza jednak możliwości sprawczych w tym zakresie, byłyby to swoisty pedagogizm²³.

Kotarbiński doceniał rolę prakseologii w edukacji szkolnej, ponieważ wносиła ducha praktycyzmu, sprawności organizacyjnej do działań, które realizowały określone wartości, mądrze rozpoznawane i służące podążaniu w kierunku bycia porządnym człowiekiem. To ostatnie pojęcie traktowałbym jako synonim spolegliwego opiekuna. Koncepcja prakseologii miała charakter ogólny w tym sensie, że dotyczyła wszelkiej dobrej roboty, natomiast Kotarbiński przedstawił także istotne z punktu widzenia antropagogii zasady dobrej roboty w pracy umysłowej²⁴. Prawdziwe kształcenie miało odwoływać się m.in. do Kartezjańskich zasad

²¹ D. Buksik, *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1997, nr 13, s. 162.

²² T. Kotarbiński, *Historia filozofii*, [w:] tenże, *Dziela wszystkie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1995, s. 18. Warto dodać, że w analizie polskiej historii filozofii T. Kotarbiński posługuje się pojęciem **pedagogiki filozoficznej**. Posłużył się nim przy precyzowaniu zainteresowań badawczych pedagoga – Z. Mysłakowskiego.

²³ Z. Kwieciński, *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*, [w:] <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/582/Zbigniew%20Kwiecinski%20Pedagogizm%20wariacje%20wokol%20rozumienia%20kategorii.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].

²⁴ Celną uwagę wnosi M. Rembierz, że „prakseologiczna rewizja» w spojrzeniu na funkcje pedagogiki, której dokonuje Kotarbiński w latach 60. XX wieku, jest zapowiedzią dzisiejszych dyskusji i koncepcji dotyczących zarządzania wiedzą w społeczeństwie uczącym się”;

poprawnego myślenia, miało opierać się na samodzielności myślenia, zdolności do dyskusji i wynikającej z tego tolerancji cudzych poglądów, wreszcie w duchu Kartezjusza odwoływał się do ćwiczeń analityczno-interpretacyjnych, które stanowiły „przeglądy kompletne, nie pomijając żadnej możliwości”²⁵. Używając współczesnego języka, Kotarbiński otwierał wychowanka na ambiwalencję myśli nierzadko ze sobą sprzecznych.

W publikacjach Kotarbińskiego jest wiele szczegółowych zaleceń prakseologicznych, tu zaś chciałbym zwrócić uwagę tylko na takie, które mają bardziej ogólny charakter przybliżający sens jego pomysłu antropagogii. Po pierwsze, chciał sensownego gospodarowania czasem. Po wtóre, widział potrzebę hierarchicznego kształcenia w tym sensie, że nowinki naukowe powinny być wtórne wobec gruntownego rozpoznania dotychczasowych zdobyczy²⁶. Był zwolennikiem zautomatyzowania „czynności pomocniczych”, nieistotnych. Ekonomiczność działania była dla niego bezpośrednio powiązana z jego prostotą, o ile prowadzi ono do założonego celu. Edukacja szkolna, tak jak praca uczonego, opiera się nie tylko na zakotwiczeniu pewnych danych w umyśle, ale także na sprawności odszukiwania informacji. Ta idea zresztą co innego oznaczała w czasach, w których powstawały prace Kotarbińskiego, a co innego oznacza dziś, w czasach komputerów i sieci repozytoriów, jednak jej waga rośnie, a nie maleje. Był również zwolennikiem teorii adekwatnych, które wyjaśniał w ten sposób, że są to sądy ogólne, syntetyczne, które umożliwiają podmiotowi uchwycenie wszystkich przedmiotów. Wiązał z tym zasadę metodologiczną polegającą na posługiwaniu się „schematami możliwych, poprawnych rozumowań konkretnych”, którą można wyjaśnić przez odwołanie do Hessenowskiej zasady dydaktycznej, aby w miejsce podawania engramów wiedzy pokazać wychowankom własną metodę rozwiązywania problemów. Dobra robota nie jest możliwa bez działania energicznego, które oznaczało dla niego przeciwieństwo lenistwa czy bezwładu, a zakładała dobre obmyślenie kolejności działań. Dobry plan to plan jednolity, przejrzysty i giętki. „Co charakteryzuje robotę dzielną? [...] – uporczywość, natężenie wysiłku, inicjatywa”. Ten trzeci filar obok etyki i konkretyzmu wnosił odideologizowane pojęcie pracy, której wartość była mierzona jej skutkami, a nie pozycją społeczną czy predyspozycjami psychofizycznymi wykonawcy.

Podsumowując, mamy do czynienia z oryginalną i głęboko filozoficznie osadzoną koncepcją antropagogii, która jest:

- 1) teorią skutecznego, sprawnego działania;

M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2008, t. 2, s. 341–342.

²⁵ T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 184.

²⁶ W kształceniu pedagogicznym oznacza to docenienie wartości kształcącej historii doktryn i myśli pedagogicznej, bez których nie jest możliwa sensowna interpretacja współczesnych teorii.

- 2) w realnym, konkretnym świecie;
- 3) z jasno sprecyzowanym etycznym modelem dojrzałego, pełnego człowieka.

Sam Kotarbiński nie scalił wszystkich licznych wątków pedagogicznych swoich pism w jedną zwartą całość, ale bogactwo jego spuścizny jest tak znaczące, że możliwa jest rekonstrukcja potencjalnego zamysłu filozofa, której zarys usiłowałem przedstawić²⁷. Wartością antropagogii jest także to, że jest to koncepcja rodzima, wyrastająca z kulturowych korzeni naszego narodu, naszej mentalności i przede wszystkim naszych problemów²⁸. Reizm/konkretyzm tej teorii jest swoistym uzupełnieniem koncepcji teonomicznych i postmodernistycznych. Język tej koncepcji – w duchu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej – jest wolny od pustych metafor i wieloznaczności. Jak każda prawdziwa filozofia jest ona osobistym wytworem, ale jednocześnie jest darem dla kolejnych pokoleń, o czym warto pamiętać w kontekście stulecia polskiej pedagogiki.

Bibliografia

- Buksik D., *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1997, nr 13.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1681/Teresa%20Hejnicka%20Bezwinska%20Kulturowe%20uwarunkowania%20wlaczenia%20pedagogiki%20w%20zakres%20zainteresowan%20Szkoły%20Lwowsko%20Warszawskiej.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].
- Kostyło P., *Krytyka irracjonalizmu w Szkole Lwowsko-Warszawskiej i jej pedagogiczny wyraz*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1679/Piotr%20Kostylo%20Krytyka%20irracjonalizmu%20w%20Szkole%20Lwowsko%20Warszawskiej%20i%20jej%20pedagogiczny%20wyraz.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].
- Kotarbiński T., *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Kotarbiński T., *Historia filozofii*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1995.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Kotarbiński T., *Mysli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.

²⁷ W zakresie szeroko rozumianej filozofii sam Kotarbiński uważał, że stworzył system, który narastał wraz z upływem czasu. Oburzał się, gdy posądzano go eklektyzm. Pisał: „To jest system [...]. Nazwijcie go niedorzecznym, nienaturalnym, źle zbudowanym, jak chcecie... [...]. Tylko nie wyzywajcie mnie od eklektyków [...]”. T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych*, dz. cyt., s. 61.

²⁸ W tym poglądzie jestem zgodny ze stanowiskiem M. Rembierza, który twierdził, że „Analizy Kotarbińskiego dotyczące edukacji wpisują się w polski styl filozofowania, który ma być nastawiony na praktykę”, M. Rembierz, *Ethos edukacji...*, dz. cyt., s. 339. Tam również znajdziemy przegląd polskiej recepcji filozofii Kotarbińskiego.

- Kotarbiński T., *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970, nr 1, s. 4.
- Kotarbiński T., *Wychowanie i nauczanie*, „Polityka” 1973, nr 2(223).
- Kotarbiński T., *Zasady etyki niezależnej*, „Studia Filozoficzne” 1958, nr 1, s. 5.
- Kotarbiński T., Infeld L., Russell B., *Religia i ja*, Książka i Wiedza, Warszawa 1981, s. 7–18.
- Kunowski S., *Podstawy pedagogiki współczesnej*, wyd. 2, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993
- Kwieciński Z., *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*, [w:] <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/582/Zbigniew%20Kwiecinski%20Pedagogizm%20wariacje%20wokol%20rozumienia%20kategorii.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].
- Rembierz M., *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2008, t. 2, s. 341–342.
- Smołański A., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Teson Agencja Poligraficzno-Wydawnicza Tekieli Andrzej, Wrocław 2009.
- Zientkowski P., *Elementy pedagogiczne w poezji Tadeusza Kotarbińskiego*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1676/Przemyslaw%20Zientkowski%20Elementy%20pedagogiczne%20w%20poezji%20Tadeusza%20Kotarbinskiego.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp: 19.01.2019].

Abstract

The project of anthropagogy. Premises of Kotarbiński's philosophy of education

The three areas that constitute specific vectors of T. Kotarbiński's research in the field of philosophy of education are reism, praxeology and ethics. The concept of anthropagogy developed by him on this basis included the theory of effective and efficient action, acting in a real, concrete world with a clearly defined ethical model of a mature man. Anthropagogy for Kotarbiński was a way out of the traditional mode of education, usually narrowed down to a small age group and typical educational institutions, such as family, school and church. His anthropagogical ideas led him to oppose the past but historically long-standing tendency in our culture of encyclopedic education. He also wanted to pursue the classical, ancient ideal of education through art when he was creating his poetry. The philosophy of education that Kotarbiński propagated in his anthropagogy was heading in a different direction than realizing any social ideology. His first concept was that of a reliable guardian, who could be any man building any social system. This was possible due to the specificity of his independent ethics, which included three areas that were of particular interest to Kotarbiński and that deepened the understanding of anthropagogy. These were: felicitology, praxeology and proper ethics, which he understood to be reflection on decent life. The philosophical foundation of anthropagogy consisted of, among others, atheism, materialistic ontology, determinism, analysis of principles of social development, understanding of history.

Abstrakt

Projekt antropagogii. Przesłanki filozofii wychowania Kotarbińskiego

Trzy obszary będące swoistymi wektorami badań T. Kotarbińskiego z zakresu filozofii wychowania stanowią reizm, prakseologia i etyka. Zbudowane przez niego na tej kanwie pojęcie antropagogii obejmowało teorię skutecznego, sprawnego działania, działania w realnym, konkretnym świecie z jasno sprecyzowanym etycznym modelem dojrzałego,

pełnego człowieka. Antropagogia dla Kotarbińskiego była wyjściem poza tradycyjny sposób wychowania, zawężany zazwyczaj do wąskiej grupy wiekowej oraz typowych instytucji wychowawczych, jak rodzina, szkoła i kościół. Pomysły antropagogiczne prowadziły jego myślenie do przeciwstawienia się dawnej, ale historycznie długo obecnej w naszej kulturze tendencji do kształcenia encyklopedycznego. Chciał także realizować klasyczny, antyczny ideał wychowania przez sztukę, gdy tworzył swoją poezję. Filozofia wychowania, jaką propagował Kotarbiński w swojej antropagogii, zmierzała w innym kierunku niż realizacja jakiegokolwiek ideologii społecznej. Na pierwszym miejscu stała jego koncepcja spolegliwego opiekuna, którym mógł być człowiek budujący dowolny ustrój społeczny. Było to możliwe ze względu na specyfikę jego niezależnej etyki, w ramach której występują trzy obszary szczególnie interesujące Kotarbińskiego, a pogłębiające rozumienie antropagogii. Są to: felicytologia, prakseologia i etyka właściwa, przez którą rozumiał namysł nad życiem godziwym. Na filozoficzną podbudowę antropagogii składają się m.in.: ateizm, ontologia materialistyczna, determinizm, analiza zasad rozwoju społecznego, rozumienie historii.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, Kotarbiński, anthropagogy

Słowa kluczowe: pedagogika, filozofia wychowania, Kotarbiński, antropagogia

Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0001-8263-6894

Postówie. Wielogłos filozofii wychowania

Trudno dziś się wahać w sprawie tego, czy współczesna myśl o wychowaniu ma zróżnicowany charakter. Wręcz niemożliwe jest jego zakwestionowanie, i to zarówno w pedagogice światowej (co wydaje się oczywiste), jak i w polskiej. Jednak co oznacza to zróżnicowanie i jak może ono wpływać na rozumienie zagadnień edukacyjnych nie jest już sprawą niebudzącą wątpliwości. Czy wielość podejść metodologicznych, różnorodność stylów myślenia i odmienność siatek pojęciowych poszczególnych stanowisk badawczych jest zaletą współczesnej pedagogiki, czy raczej wyrazem jej rozmycia i braku dyscyplinarnej spójności? Czy wyraźna dziś, jak sądzę, tendencja do uprawiania badań pedagogicznych w poprzek dotychczasowych podziałów dyscyplinarnych i luźny stosunek do taksonomii metodologicznych jest oznaką bogactwa i przesytu merytorycznego dyscypliny, wymagającego zastosowania podejścia interdyscyplinarnego, czy raczej oznaką miałkości i braku inspiracji badawczych w pedagogice?

Pytanie o wewnętrzne zróżnicowanie poszukiwań pedagogicznych wymaga uwzględnienia swoistości poszczególnych obszarów badań pedagogicznych. Bez wątplenia badania o charakterze filozoficznym w sensie metodologicznym nie są zbieżne z poszukiwaniami natury socjologicznej czy psychologicznej¹. Zasadnicza różnica dotyczy tu sposobu podejścia do tego, czym jest namysł nad edukacją.

¹ Por. P. Standish, *What's the Use of Philosophy of Education?*, [w:] *New Perspectives in Philosophy of Education. Ethics, Politics and Religion*, red. D. Lewin, A. Guilherme, M. White, Bloomsbury, London–New York 2016, s. 12; B. Skarga, *O nieużyteczności humanistyki*, [w:] *taż, O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 124–127; R. Godoń, *Filozofia edukacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 312–314.

W podejściu filozoficznym refleksja nie ma charakteru metodycznego, a prowadzący wywód nie obawia się wieloznaczności i niekonkluzywności swoich badań². W humanistycznym ujęciu problematyka pedagogiczna z istoty rzeczy otwarta jest na różne pytania, wątpliwości i sposoby dochodzenia do rozumienia. Inspiracją do refleksji może tu być zarówno zagadnienie praktyczne, czyli trudność, jaką badacz napotyka w praktyce pedagogicznej, jak i lektury, a w nich aporie myślenia, odsłaniane przez myślicieli i prowokujące do skupienia się na edukacji jako polu problemowym badań.

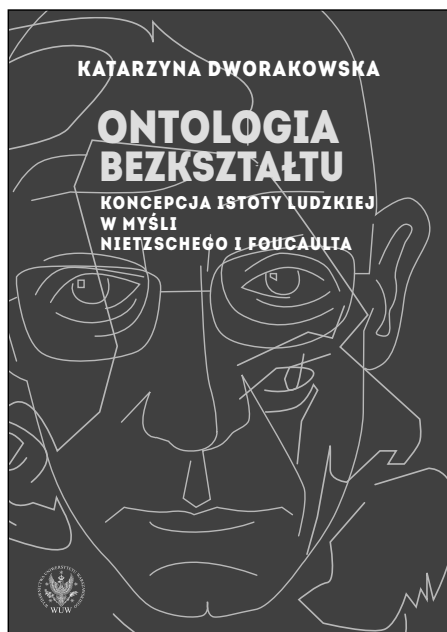
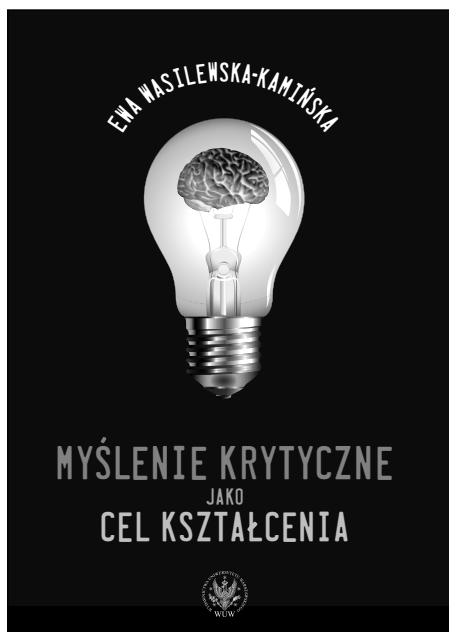
Antologia *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* ukazuje fragment – i to niezwykle skromny – tego, co w ciągu ostatnich stu lat „dokonało się” w myśli pedagogicznej. A wydarzyło się i wciąż wydarza niezwykle dużo. To przecież ostatnie stulecie tak dobitnie dowiodło, jak ważne jest odpowiedzialne i sprawiedliwe traktowanie dzieci, młodzieży i ich wychowania oraz kształcenia, i to nie tylko w praktykach społeczno-politycznych, lecz także w intelektualnym odnoszeniu się do świata. Dziś w kulturze Zachodu nie mamy raczej wątpliwości, że edukacja jest zarówno podstawowym prawem każdego nowo przybyłego na świat człowieka, jak i obowiązkiem nas, dorosłych, odpowiadających za świat, w którym żyjemy i który zostawimy następnym pokoleniom. Stwierdzenie to brzmi dość górnolotnie, ale przecież dobrze pamiętamy jeszcze takie praktyki społeczne, które na margines spychały problematykę dzieciństwa i edukacji, dając pierwszeństwo czysto spekulatywnym zagadnieniom, stroniącym od trudności życia codziennego. Dzieci, ich wychowanie i kształcenie nie zawsze mieściły się w głównym nurcie zainteresowań człowieka Zachodu, a nie umiały się one same upomnieć o należne im miejsce w życiu społecznym. Ta marginalizacja miała wyraźne odzwierciedlenie także w badaniach i debatach akademickich, gdzie dzieci były i wciąż nierzadko są traktowane ideologicznie, a nie naprawdę refleksyjnie. Tymczasem jak pokazuje ostatnie stulecie, dzieciństwo i związane z nim zagadnienia zasługują na wnikliwą refleksję i eksplorację badawczą. Podejście filozoficzne może być niezwykle pomocne zarówno w dążeniu do uchwycenia właściwej miary w stosunku do podejmowanych zagadnień badawczych, jak i w określeniu ich miejsca w przestrzeni intelektualnej aktywności człowieka. W obszarze pedagogiki filozoficznej pytania o edukację mają szansę odsłonić to, co rzeczywiście intelektualnie i egzystencjalnie problematyczne w codziennym doświadczaniu przez człowieka trudności wrastania w świat i zawiązywania więzi z innymi ludźmi. Wydaje się, że ten odsłaniany obszar trudności nie ma granic, i to nie tylko w praktyce.

Wybiórczość prezentowanych w tej książce zagadnień była zatem nie do uniknięcia. Ale nie musi to wcale oznaczać słabości antologii. Wprost przeciwnie. Zdając sobie sprawę z tego, jak dalece problematyka pedagogiczna może zachęcać

² R. Godoń, *Filozofia edukacji*, dz. cyt., s. 315.

do refleksji nad ludzką kondycją, nie powinniśmy deprecjonować wypowiedzi, które odsłaniają zawilości wychowania i kształcenia, nawet jeśli wskazują one tylko częściowo na bogactwo tradycji pedagogicznej. Rzecz bowiem nie w tym, aby w wyczerpujący sposób, encyklopedycznie przedstawić pedagogikę ostatnich stu lat, lecz aby odsłonić choćby niektóre z jej miejsc wartych poważnego namysłu. A trzeba wprost powiedzieć, że dziś przekonanie czytelnika, także tego „profesjonalnego”, do tego, że sprawy edukacji mogą „dawać do myślenia”, nie jest wcale łatwe. Dlatego autorzy podejmujący takie starania sięgają po wsparcie i inspiracje do różnych koncepcji, teorii i dziedzin wiedzy i zapraszają do rozmowy. Bez ambicji systematyczności, wyczerpania podjętej problematyki czy udzielenia ostatecznej odpowiedzi³. W przestrzeni pedagogiki filozoficznej sły-chać więc różne głosy, prezentujące różne przekonania i prawdy, czasami się wykluczające i w ten sposób prowokujące do intensywnych sporów, czasami tylko nieco przesunięte w stosunku do dominujących obrazów rzeczywistości. Wydaje się, że ten wielogłos jest najlepszym wyrazem skomplikowania losu człowieka, który myśli i który chce głębiej rozumieć swoje życie i swój świat.

³ Por. M. Oakeshott, *Poezja i jej głos w rozmowie ludzkości*, tłum. Ł. Sommer, [w:] tenże, *Wieża Babel i inne eseje*, wyb. P. Śpiewak, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 244–245.



Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa
tel. 22 55 31 333
www.wuw.pl

Pedagogika Filozoficzna • Tom VIII

Książka stanowi oryginalny wkład w refleksję nad polską pedagogiką filozoficzną, ze szczególnym uwzględnieniem dzieła Tadeusza Kotarbińskiego. Autorzy badają zagadnienia dotyczące kształtującego wpływu przeszłości, ale przede wszystkim koncentrują się wokół wciąż aktualnych problemów współczesnej edukacji, pytając o etyczność jednostki ludzkiej w świecie, który próbuje nas zwolnić z myślenia, w którym – cytując Herberta – „wybuchła epidemia instynktu samozachowawczego”. W ich rozważaniach powraca również kwestia roli, jaką może odegrać nauczyciel – spolegliwy opiekun – w tej edukacyjnej rzeczywistości, stawiającej nowe wyzwania i – pilniej niż kiedykolwiek – wymagającej od nas odpowiedzi na pytanie o kształt świata i nasze w nim miejsce.