

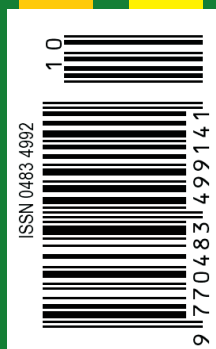
INDEKS 221767

ISSN 0483-4992

RUCH

PEDAGOGICZNY

1-2



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Warszawa 2023

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Warszawa 2023

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Artur Aleksiejuk (redaktor wydania, pedagogika, teologia), Bartosz Głowacki (socjologia), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Agnieszka Križ (pedagogika, język polski), Izabela Krupa-Mażulis (filozofia), Agnieszka Piejka (pedagogika), Małgorzata Skura (redaktorka naczelna, pedagogika, matematyka)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: Marian Walerian Nowak

Członkowie: Artur Aleksiejuk (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie), Henryk Ćwięk (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi), Aneta Jegier (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), Marek Kucharski (Warszawska Wyższa Szkoła Biznesu w Warszawie), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet LUMSA w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Bartosz Głowacki

RECENZENCI

Lista recenzentek i recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w numerach roku 2022 i 2023 zostanie opublikowana w numerze 4/2023

REDAKTORZY JĘZYKOWI

Olga Gaertner – język polski

SKŁAD, ŁAMANIE, DRUK

Studio Reklamy i Wydawnictw MASZ

ADRES REDAKCJI

Ruch Pedagogiczny, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Bolesława Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail: redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej *Ruchu Pedagogicznego*

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Społeczna odpowiedzialność nauki II” Popularyzacja nauki o nr rej. POPUL/SN/0122/2023/01

Numer jubileuszowy na 111-lecie „Ruchu Pedagogicznego”

Edukacja źródłem sukcesu społeczeństwa

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa,
przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki
w ramach Programu „Społeczna odpowiedzialność nauki II”
Popularyzacja nauki o nr rej. POPUL/SN/0122/2023/01



SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	9
Bogdan Bialek – <i>(Któż ci obiecywał...)</i>	12
<i>Myśli Hugona Kołłątaja i podstawach i zadaniach wychowania, Ruch Pedagogiczny nr 2 z 1912 r. (przedruk)</i>	13
Sergiusz Hessen – <i>Tolstoj jako pedagog, Ruch Pedagogiczny nr 4 z 1935/36 (przedruk)</i>	19
Mieczysław Ziemnowicz – <i>Autorytet a wolność w wychowaniu, Ruch Pedagogiczny, nr 4 z 1928 r. (przedruk)</i>	37
Sławomir Szobryn – <i>Jaka wolność taka edukacja</i>	59
Artur Aleksiejuk – <i>Okcydentalistyczna refleksja o wychowaniu i wolności w twórczości Władimira Odojewskiego (1803-1869) i Nikołaja Stankiewicza (1813-1840)</i>	73
Marek Rembierz – <i>Pedagogika czasów wojny. O przemianach powinności pedagogiki w konfrontacji z rzeczywistością wojny</i>	111
Agnieszka Piejka – <i>Wolność w perspektywie edukacji dla pokoju</i>	159
Urszula Tyluś – <i>Educational Difficulties of a Rural Area School Teacher of Poland and the Ways to Overcome Them</i>	175
Bogdan Bialek – <i>(Koniugacja...)</i>	187

TABLE OF CONTENTS

From the editor.....	7
Bogdan Bialek (<i>Who promised me...</i>)	10
<i>Thoughts of Hugo Kolltaj and the foundations and tasks of education, Ruch Pedagogiczny no 2, 1912</i>	11
Sergiusz Hessen – <i>Tolstoy as a pedagogue, Ruch Pedagogiczny no 4, 1935/36</i>	17
Mieczysław Ziemnowicz – <i>Authority and freedom in education, Ruch Pedagogiczny, no 4, 1928</i>	35
Sławomir Sztobryn – <i>What freedom such education</i>	57
Artur Aleksiejuk – <i>Westernizers reflection on education and freedom in the works of Vladimir Odoyevsky (1803-1869) and Nikolai Stankevich (1813-1840).</i>	71
Marek Rembierz – <i>Warm time pedagogy. On changes in the duties of pedagogy in confrontation with the reality of war.</i>	109
Agnieszka Piejka – <i>Freedom in the perspective of education for peace.</i>	157
Urszula Tylu – <i>Educational Difficulties of a Rural Area School Teacher of Poland and the Ways to Overcome Them.</i>	173
Bogdan Bialek – (<i>Conjugation...</i>)	185

OD REDAKCJI

Z wielką przyjemnością oddajemy do Państwa rąk pierwszy z dwóch numerów tematycznych *Ruchu Pedagogicznego* poświęconych wolności i edukacji.

Problematyka wolności jest jednym z najbardziej interesujących zagadnień w pedagogice. Wolność stanowi nie tylko jeden z ważniejszych celów edukacji, lecz także jej podstawowy środek. Nie sposób inaczej nauczyć się samodzielności myślenia, jak właśnie samodzielnie myśląc ani podejmowania właściwych decyzji, jak właśnie je podejmując. Przyjmując założenie, że bycie wolnym polega na byciu twórcą, zarówno samego siebie, jak i dóbr i wartości kulturowych bądź cywilizacyjnych, doświadczenie wolności jawi się jako jedno z najważniejszych w szeroko pojętej edukacji.

Wychowanie człowieka zawsze zależało od rozumienia istoty wolności, co determinowało podejmowanie prób jej zdefiniowania. Co jednak znaczy słowo „definiować”? Friedrich Schelling, który poświęcił zagadnieniu wolności wiele uwagi, pisał, że definiować to „zamykać w określonych granicach, więc nie da się zdefiniować nic, co nie jest z natury zamknięte w określonych granicach”¹. Wolności zatem naukowo zdefiniować nie sposób, podobnie zresztą jak człowieka, który wprawdzie może być przez naukę poznawany jako obiekt lub jeden z obiektów w świecie, ale – jak pisał sto lat temu Mikołaj Bierdiajew – „w jego głębi i w jego wewnętrznym istnieniu pozostaje niezbadany”².

Człowiek jest istotą realizującą swoje osobowe istnienie w wolności, zdolną przekraczać/przewycięzać samego siebie. Gdyby tak nie było, autentyczna twórczość i edukacja nie miałyby racji bytu, ponieważ akt/proces twórczy i proces pedagogiczny zakładają wolność i z niej wynikają. Wychowanie jako wpływ na wolną wolę można pojąć jako budzenie zawartego w każdej osobie ludzkiej prawdziwego obrazu siebie i uruchamianie obecnego w każdym człowieku potencjału rozwojowego³. Realizacja wolności nie powinna jednak przerodzić się w samowolę. Konieczne jest zatem wychowanie do wolności, które jest elementem najważniejszego i najtrudniejszego wyzwania, jakim jest

¹ F. W. J. Schelling, *Wykłady erlangenkie*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003, s. 17.

² M. Bierdiajew, *Problem człowieka*, w: M. Bierdiajew, *Głoszę wolność*, ALETHEIA, Warszawa 1999, s. 21.

³ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 66; B. Śliwowski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 29.

– według Jeana Maritaina – „stać się człowiekiem”⁴. Wypełnienie tego zadania nie będzie możliwe, jeśli człowiek zostanie pozbawiony szans doświadczania samego siebie jako istoty autonomicznej.

Identyfikacja statusu kategorii wolności w teorii i praktyce pedagogicznej napotyka dzisiaj na wiele trudności. Dzieje się tak ze względu na specyfikę i konsekwencje zmian cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych, ekonomicznych i związanych z klimatem, z których jedne napawają optymizmem, inne zaś budzą uzasadnione obawy. Analiza współczesnej rzeczywistości w różnych jej wymiarach i aspektach pozwala wnioskować, że jedną z istotnych kwestii dzisiejszego świata są wielorakie pytania aksjologiczne, które pedagogika podjąć musi, ponieważ mają one wymiar nie tylko teoretyczny, ale także praktyczny. Nie pozostają bez wpływu na edukację w Polsce wydarzenia w skali międzynarodowej, zwłaszcza ogrom cierpień ludności ukraińskiej, spowodowanych atakiem Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku. W obliczu wyzwań, przed jakimi stoi dzisiaj świat i w kontekście rozważań na temat wolności w edukacji, warto przywołać słowa wypowiedziane ponad dwieście lat temu przez Aleksandra Radiszczewa. Ten myśliciel, który wiele wycierpiał, demaskując działania władzy rzekomo podejmowane w imię wolności, pisał: „Zwróciłem spojrzenie w głąb siebie – i ujrzałem, że nieszczęścia człowieka od człowieka pochodzą i często stąd tylko powstają, że nie patrzy on prosto na otaczające go przedmioty”⁵.

Prostota wymaga jasności wyводу, odwagi myślenia i stawiania pytań. Do takiego konstruktywnego spojrzenia na realizację i doświadczanie wolności w przestrzeni edukacyjnej zachęcają autorzy zamieszczonych w niniejszym wydaniu artykułów: Sławomir Sztobryn, Artur Aleksiejuk, Marek Rembierz, Agnieszka Piejka i Urszula Tyluś. Redakcja bardzo dziękuje autorom tekstów za ich cenną refleksję na temat doświadczania wolności w przestrzeni edukacji. Stanowią one nie tylko wyraz ich pedagogicznej wrażliwości, ale także umiejętności identyfikacji obszarów w edukacyjnej przeszłości i teraźniejszości, w których wolność była i nadal jest zagrożona. W tym sensie podążają oni za wskazaniem Sergiusza Hessena, który stwierdził, że „dzieje muszą być przerobione, ale tylko ta ich przeróbka będzie trwałą, która wyzyska ukryte w społeczeństwie siły twórcze tak, że dobrowolnie oddadzą się na jej usługi. W tym celu należy znać indywidualny stan społeczeństwa, przeżywaną przez nie obecnie chwilę dziejową”⁶.

⁴ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek-wychowanie-kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1993, s. 61.

⁵ A. Radiszczew, *Do Najmilszego Przyjaciela A. M. K.*, w: A. Radiszczew, *Podróż z Petersburga do Moskwy*, Zakład Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1954, s. 6.

⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. Akc. ZNP, Warszawa 1931, s. 295.

Numer otwierają i zamykają znakomite wiersze autorstwa Bogdana Białka. Jesteśmy niezmiernie wdzięczni za możliwość ich opublikowania.. Stanowią one swego rodzaju wprowadzenie w tematykę i przynaglenie do spojrzenia w głąb siebie. Poezja jako twórczość ma bowiem wiele wspólnego z wolnością i edukacją, a wolność i edukacja z poezją. W czasach wszechobecnej technicyzacji procesów edukacyjnych coraz częściej zapominamy, jak wiele edukacja zawdzięcza poezji w rozwijaniu człowieczeństwa.

Wzorem przyjętej przez Redakcję strategii wydawniczej udostępniamy Szanownym Czytelnikom przedruki artykułów z wcześniejszych wydań *Ruchu Pedagogicznego*. Tym razem są to teksty opublikowane w okresie międzywojennym w latach 1912, 1928 i 1936: *Myśli Hugona Kollątaja o podstawach i zasadach wychowania*, rozważania Mirosława Ziemiłowicza *Autorytet a wolność w wychowaniu* i artykuł Sergiusza Hessena pt. *Lew Tolstoj jako pedagog*. Rozważania podjęte przez autorów, chociaż są osadzone w edukacyjnej przeszłości, nie straciły na aktualności. Wraz z problematyką poruszaną przez autorów współczesnych tworzą spójną całość i przekonują, że w refleksji pedagogicznej historia powinna łączyć się z teraźniejszością, aby wyrażać „żywe potrzeby i programy czynów przyszłości”⁷.

Zapraszamy do lektury.

ks. dr Artur Aleksiejuk
redaktor wydania

⁷ S. Kot. *Historia wychowania*, t.1, ŻAK, Warszawa 1991, s. 9.

Bogdan Bialek

Któż ci obiecywał
że będziesz szczęśliwy
że fale twojej miłości
dosięgną brzegu
wzruszą jego piaski
nie gubiąc się wcześniej
w morzu zwątpienia

Ileż razy czczo obiecywałeś
dłonią czy oczami
jakbyś nigdy nie słyszał
„I nie będziesz
obiecywał nadaremno”

Oczekując od innych podpisania cyrografu
na wieczność
sam skąpisz o krzywą
przedłużonej gwarancji

Nikt ci niczego
nie obiecywał

MYŚLI HUGONA KOLLĄTAJA O PODSTAWACH I ZADANIACH WYCHOWANIA.

Człowiek jest z przyrodzenia dobrym i tak własnymi potrzebami naglony, że byle tylko szedł za ich uczuciem, byle starał się zaspokoić one środkami, jakie mu przyrodzenie wskazuje, byle używał do tego swych należytości i dopełniał ściśle nieoddzielne od nich powinności: nie może być złym.

(„Porządek fizyczno moralny”. Przedmowa).

(Zło pochodzi od złego przykładu, ze zgorszenia. Zgorszenie wywołuje złe nałogi). Zgorszenie, które wprawia w zły nałóg naszą władzę pojmowania i sądenia, daleko jest okropniejsze w swych skutkach od owego, które sprawuje nieporządek w naszych namiętnościach, (gdyż) staje się zarazą niezliczonych pokoleń i całego rodu ludzkiego. Tworzy przesady, które - działają na umysły jak szkła kolorowe na zmysł widzenia. - (Wśród zgorszeń błędu) nauka dogmatyczna wprowadziła najobrzydliwsze i najwięcej czyniące wstrętu obrządki, a korzystając z łatwowierności ludzi, rozszerzyła między nimi takie prawidła, które nie mogły się utrzymać, jak tylko za pomocą ufności w nauce tego gatunku, poddawszy rozum pod ślepe jej posłuszeństwo.

(Porządek fiz. moralny. s.IV - VI).

Do sprawy moralnej trzeba wiedzieć co robimy, lub robić mamy.

(Porz. fiz. mor. s.125)

Władza pojmowania i sądenia jest tylko jedynem prawidłem wszystkich spraw moralnych.

(Porz. fiz. mor. s.IV)

Dusza jest równie opatrzona we władzę chcenia jak pojmowania, nie może chcieć czego nie pojmuje, nie może obierać tylko między przedmiotami, które sobie wystawia, nie może zezwolić na żadną sprawę, póki jej nie obrała między przedmiotami i środkami.

Wolność jestto konieczność niezbędna działania podług naszej woli obioru i zezwolenia. - Pod temi jedynie warunkami może być zdolną do zrządzenia sprawy moralnej.

(Porz. fiz. moralny s. 92).

Dla woli człowieka, żeby ta zawsze do dobrego dążyła, potrzeba zachęcenia przez dobre przykłady i wprawy przez dobre nałogi.

Gdybyśmy - chcieli rozważyć co się pospolicie dzieje w sercu człowieka, kiedy się dopuści jakiego niegodziwego postępu, postrzeźlibyśmy, że ci, których mamy za złych, są raczej obłąkanymi i nieszczęśliwymi. Wystawmy sobie tylko ten niedostatek między ludźmi światła, pochodzący od złego wychowania, te zgorszenia, któremi zaraża ich zły przykład, nałogi, które się ściągają przez złe obyczaje - którymi zawracają się słabe głowy dla przyjętych bez braku opinii, wielorakie ustanowienia, przeciwne pierwszym zasadom społeczności ludzkiej; prawa cywilne i kryminalne niekiedy sprzeciwiające się prawom przyrodzenia - próżnowanie, ale niedostatek pracy; tyle innych przyczyn, które na samo wspomnienie oburzają umysł każdego człowieka, a zostanie się bardzo mało do wyrzucenia - wolności - człowieka, który, nim zaczął samowolnie działać, był już zepsuty przez złe ustanowienia naszej społeczności.

(Porządek fiz. mor. s. 102).

Póki rządy narodów nie będą w zgodzie z nauką, z której wyprowadzają się prawidła dla obyczajów ludzkich; póki inaczej uczyć będą w szkołach, a inaczej wypadnie postępować w praktyce życia: póty ludzie nie będą wolnymi od zgorszenia błędu, choćby ich nauka zasadzała się na nieprzepartych niczem prawidłach, choćby nawet z samego nieba objawianą była.

(Porz, fiz. moralny s, XIX).

W państwie despotycznym dzieło doskonałej edukacji przedsięwzięte nawet być nie może: natura rządu nieprzełamaną kładzie mu tamę. Kędy niewiedomość gruba i zwierzęca bojaźń poddanych najmocniejszą tronu jest podporą, kędy naród zastarzałymi spodlony przesądami, pewniejszą jednego bałwana jest ofiarą, kędy sroga panującego wola prędsze w bydłętach niżeli ludziach rokuje sobie posłuszeństwo - tam niepodobna wnosić światło rozumu, odkrywać i natężyć sprężyny obywatelskich cnót, wykorzeniać przywary serca, społeczność niszczące a tyranowi pożyteczne.

(Mowa do Prześw. Komisji Edukacji Narodowej
imieniem młodzi polskiej, 1776)

Prawdziwa nędza człowieka jest nie mieć dobrego wychowania, a prawdziwym nieszczęściem wolnego narodu zawsze będzie nierówność edukacji bogatego i ubogiego.

Naród wolny nie mógł utrzymać się w dawnym stanie swego znaczenia i powagi tylko za pomocą jednakiego i powszechnego oświecenia.

(Do Małachowskiego. cz. III. s. 173)

Wszelka młodzież powinna mieć takie wychowanie, z któregoby nabrała zdolności do pewnego pracy gatunku, upewniającego dla człowieka sposób życia w każdej jego doli.

(Prawo polityczne narodu polskiego. s. 57)

Młodemu Polakowi należy teraz takową brać edukację, któraby go uczyniła zdolnym ratować w upadku swoją ojczyznę i w wielkim losie znaleźć się w sposobności nie dependowania od przemocy, ale w własnych przymiotach i siłach szukać swego bezpieczeństwa i ocalenia honoru, gdyż to jest cechą wolnie urodzonego człowieka, żeby, gdy nie będzie mógł siłami i przemysłem swoim przyłożyć się do ocalenia ojczyzny swojej - dla głupstwa i miękkiego wychowania nie poddał się jarzmu niewoli.

(II list do Szopowicza. Rkps. Akad. Um. N. 193. 1783)

Oświecenie ludu jest daleko większą rzeczą, jak założenie najuczęszszego athenaeum. Idzie to albowiem o dobro milionów ludzi z najpotężniejszych społeczności.

(Listy t. III. s. 48)

Kto pragnie rzetelnego oświecenia ludu, ten nie powinien sprzeciwiać się oświeceniu ich nauczycielów, bo z pół-mędrkami wszędzie największa bieda.

(Listy t. III. s. 30)

Między prawami moralnymi jest jedno z najważniejszych, że każdy człowiek rodzi się z pewnymi należytościami, sobie jedynie właściwymi, jak gdyby warunkami, pod którymi używać ma swych należytości.

- Należą się człowiekowi jego własne siły: tj. władza umysłu i zdolności organiczne ciała, może ich używać gdy chce, może nimi nabywać rzeczy zgodnych do zaspokojenia swych potrzeb.

Powinien człowiek używać sił własnych, tj. władz umysłu i zdolności organicznych swego ciała; powinien nimi nabywać rzeczy zgodnych do zaspokojenia swych potrzeb, powinien siły doskonalić, żeby przez władzę umysłu lepiej umiał, przez zdolności zaś organiczne lepiej mógł nabywać rzeczy zgodnych do zaspokojenia swych potrzeb.

(Porządek fizyczno - moralny. s. 18 i 167)

Każdego człowieka jest istotną powinnością, ażeby się oświecał w tem wszystkim, co ułatwiać może jego potrzeby i obowiązki, tak fizyczne jak i moralne, tembardziej pod wolnym zostającym rządowi najwięcej oświecenia potrzeba, ażeby i sam siebie i drugich mógł przekonywać o tem wszystkim, co się ściąga do dobra tak szczególnego, jak i ogólnego wszystkich. Nikomu więc wolność myślenia, mówienia, pisania, a nawet i drukowania zabroniona być nie ma.

(Prawo polityczne narodu polskiego. Rozdz. III. Art. IV. & 8.)

(III list do Szopowicza. Rkp. Akad. Um. N. 193)

Dobra edukacja jaknajusilniej czuć powinna, aby (do złych postępów) nie przyszło. Jest - powinnością prywatnego nauczyciela starać się najusilniej o to, żeby dzieci kochały go prawdziwie i miały do niego najotwartszą poufność. Przez to albowiem daleko łatwiej czuć się może nad ich obyczajami, zapobiegać ich słabościom, z którymi nie zwykli się tać przed poufałymi. Takowa poufałość da tem łatwiej poznać ich skłonności, między którymi złych dostrzegając, przełożyć zechcesz starania, abyś wszystkie okoliczności oddalał, któreby służyć mogły do przywiedzenia takowych skłonności do skutku.

Mojem zdaniem jedna jest droga wprawiania ludzi w potrzeby moralne co i fizyczne. Tam gdzie jeszcze serce młodego wolne jest od zepsucia, nie zostaje nam więcej jak oddalić od niego okazyje prowadzące do złego, trzeba mu dać uczuć gdyby można - szkodę z popełnionej tej akcji, na której by się sam poznał, trzeba mu obrzydzić zły postępek w taki sposób, żeby się przekonał, iż go się ostrzega z przyjaźni i dla jego własnego dobra. Gdyby zaś zaciągnął nałóg, nie zostaje nic więcej jak przeciwnym nałogiem, choć z trudnością oduczyć.

(Cnoty dziś tak rzadkiej) nie można inaczej powrócić tylko nieustanną młodością wprawą i nałogiem. Strzedz się (należy) zakazów, gdyż bardziej

jeszcze nieoświecone umysły skłaniać się zwykły do tego, co im się zabrania. Sztuka cała najbardziej zależy na tem, aby mody nie czuł, że mu się zabrania tych rzeczy, o których przekonany nie jest, że mu szkodzić mogą: bezpieczniej jest oddalić okazyje złego obcowania jak dawać przestrogi lub zakosztowanego bronić.

(III list do Szopowicza).

Największa sztuka w edukacji na tem zawisła, ażeby w instrukcyach nie nudziła dzieci - (zachęcać je potrzeba do nauki sposobem nauczania i wskazywaniem ich własnych pożytków, a nie nakazami i karami). Opuszczanie się w naukach nie może być występkiem, zawsze jest jednak szkodą. - (Karanie z opieszałości wpaja w niewolnika sentymencie. Kara nie powinna być przymuszaniem nas do czynienia, „czego po nas wyciąga zwierchność”, lecz „powściągnięciem od złych akcyi, których się przez złość dopuszczamy“.)

(III. list do Szopowicza).

Każdy człowiek podejmujący się uczyć, musi sam uczyć się nieustannie i coraz bardziej doskonalić.

- Nauczyciel powinien mieć dar jasności, wymowy nierozwlekłej, która by zachęcała ciekawość, przekonywała refleksję. Nabywa się ten talent przez gruntowną znajomość matematyki elementarnej, czystej i dobrej logiki, przez słuchanie wymownych nauczycieli lub czytanie dobrych ksiąg dydaktycznych, wreszcie przez nałóg i wczesne wprawienie się do pedagogii.

(Listy w przedm. nauk).

Sergjusz Hessen

TOŁSTOJ JAKO PEDAGOG (Z POWODU 25-LECIA ŚMIERCI).

Osobliwość miejsca, które zajmuje Tołstoj w dziejach pedagogiki, polega na tem, że w jego osobowości połączyli się genialny artysta oraz pedagog-praktyk z teoretykiem reformy szkolnej. W życiu i twórczości Tołstoja są wszystkie te trzy strony jego indywidualności tak ściśle wzajemnie związane, że nie jest możliwe wyłączyć Tołstoja jako pedagoga z całokształtu jego osobowości. Wszak najlepsze z jego pedagogicznych pism są artystycznymi opisami jego praktycznej działalności w szkole, i wiele jego najlepszych dzieł artystycznych było bezpośrednio spowodowanych przez tę ostatnią.

I.

W rzeczy samej pierwsza pedagogiczna działalność Tołstoja, zaczęta przez niego jesienią roku 1859, kiedy miał 31 lat, wykazuje te same cechy stylowe, co i jego pisma literackie pierwszego okresu jego rozwoju. Wtedy Tołstoj, wydawszy już swą trylogję autobiograficzną, „Sebastopol” i szereg innych powieści (między niemi „Trzy śmierci”), był już uznanym pisarzem. Zaliczano go do „realistów”, i sam Tołstoj powiedział w swym „Sebastopolu”, że jedynym jego bohaterem jest prawda. Jednak zgodnie z podwójnym sensem słowa „prawda” myślał przytem Tołstoj nietylko o prawdzie teoretycznej, to jest o wiernym opisie rzeczywistości, lecz przede wszystkim o sprawiedliwości. Prawda moralna była właściwym motywem realizmu Tołstoja. Swoistość realizmu Tołstoja, przez którą się odróżniał od wszystkich innych przedstawicieli kierunku realistycznego, polegał na tem, co możnaby nazwać „metodą zdemaskowania”: realizm był dla Tołstoja narzędziem negacji, mianowicie środkiem ujawniania moralnego fałszu konwencjonalnego życia społecznego, i przytem nietylko życia społeczeństwa jemu współczesnego, lecz całej kultury wogóle. W ten sposób Tołstoj, jako realista, był nietylko genialnym naśladowcą powieściopisarzy angielskich 18-go stulecia (Goldsmith, Stern), lecz też wiernym uczniem Rousseau’a, którego wpływ na siebie sam Tołstoj, będąc już 77-letnim starcem, ocenił w następujący sposób: „Od mego 15-go roku życia Rousseau był moim nauczycielem. Rousseau i ewangelja, oto są dwa wielkie i dobroczynne wpływy,

które przeżyłem w ciągu swego życia. Rousseau się nie starzeje. Właśnie przed kilku dniami wpadły mi w ręce niektóre z jego pism, i znowu przeżyłem to samo uczucie duchowego podniesienia i podziwu, które było przeżyciem mych lat młodzieńczych, kiedy po raz pierwszy czytałem Rousseau'a”.

Tołstoj zupełnie podziela główny motyw Rousseau: jego potępienie kultury, jako źródła moralnego zwyrodnienia ludzkości. Wszystkie zewnętrzne wady kultury - własność, nierówność i niewolnictwo człowieka - są według Tołstoja spowodowane przez podział pracy, stanowiący podstawę kultury. Wynikiem jego jest to, że ludzie tracą swą niezależność, stają się niewolnikami pewnego zawodu i dążą do utrzymania się przy pomocy cudzej pracy. Będąc podległymi zawodowi, tracą swą bezpośredniość i całość, stają się niby ułamkami człowieka, oraz ofiarami form i narzędzi, przez nich samych stworzonych. Z tej utraty przez człowieka jego całości wypływają wszystkie wewnętrzne grzechy kultury: kierowanie się samym rozumem, stąd sztuczność i pozbawienie się osobowości, tak, że człowiek zamiast tego, żeby zostać samym sobą, dąży przede wszystkim do tego, żeby żyć tak, jak inni. Razem z zewnętrzną wolnością człowieka zostaje więc w kulturze stracona i jego wolność wewnętrzna.

Podobnie jak u Rousseau'a, tak i u Tołstoja wypływa z jego negacji kultury pewien ideał pedagogiczny. Jest to ideał wychowania swobodnego, t.zn. wychowania, które, nie stawiając sobie żadnego określonego celu pozytywnego, zasadniczo nie chce przymuszać dziecka do czegokolwiek, co tkwi nie w samej jego naturze, lecz w kulturalnym życiu dorosłych. „Dopiero co urodzone zdrowe dziecko, twierdzi Tołstoj, zupełnie odpowiada wszystkim wymaganiom doskonałej harmonii wobec prawdy, piękna i dobra, którą nosimy w sobie ... Nasz ideał leży poza nami, nie przed nami. Wychowanie psuje ludzi, a nie udoskonala ich. Im bardziej dziecko jest zepsute, tem mniej ma być wychowane, tem bardziej potrzebuje wolności”.

Bardziej dokładna analiza mogłaby jednak stwierdzić różnicę w sposobie potępienia kultury przez Rousseau'a i Tołstoja. Rousseau jest bardziej intuicjonistą: wszystkie wady i grzechy kultury wpływają według niego z intelektualizmu. Tołstoj jest bardziej moralistą: główny grzech kultury polega na dążeniu człowieka, aby ciężar pracy przełożyć na innych. Będąc realistą, przeciwstawia Tołstoj kulturze nie hipotetyczny stan przyrody, jak to czynił Rousseau, lecz realnie pracowite życie ludu wiejskiego. Dlatego jego ideał pedagogiczny nosi o wiele bardziej konkretny i realny charakter niż wymyślona abstrakcyjna przyroda Rousseau'a. Tołstoj dobrze widzi sztuczność pojęcia przyrody Rousseau i dlatego idzie głębiej niż Rousseau w udowodnieniu ideału swobodnego wychowania. Nie zaspokaja się także napisaniem pedagogicznego romansu, lecz stara się wcielić w życie swe poglądy pedagogiczne. W swych dobrach, w Jasnej Polanie zakłada Tołstoj szkołę dla dzieci chłopów i staje się sam nauczycielem w tej szkole, podobnie do Eugenjusza Baumana, bohatera

słynnego wówczas romansu Auerbacha „Nowe życie”. W tym romansie popularnego niemieckiego pisarza znalazł młody rosyjski hrabia ku swemu zdumieniu swą własną wyidealizowaną postać (dzieło Auerbacha zdaje się wpadło do ręki Tołstoja dopiero po założeniu przez niego jego szkoły). „Pójście w lud”, które dopiero później stało się masowym zjawiskiem w kołach inteligencji rosyjskiej, było wówczas sentymentalnym ideałem niektórych kół literackich w Niemczech.

Próba Tołstoja była jednakże czemś zupełnie niesluchanem w całej pedagogice dotychczasowej. Nie można jeszcze i dzisiaj bez wzruszenia czytać „Kroniki Szkoły Jasnopolańskiej”, gdzie Tołstoj opisuje jej czyny i dni. Jest to i z punktu artystycznego jedno z najlepszych pism Tołstoja. W szkole Jasnopolańskiej nie było tego wszystkiego, co się obejmuje wyrazem „karność szkolna”: określonego rozkładu lekcyj, obowiązku przychodzenia w określonej porze, dzwonek, kar lub jakichkolwiek represyj za spóźnienie na lekcję lub wyjście z lekcji. Z drugiej strony nie było także i tego pedantyzmu, który charakteryzuje wiele późniejszych prób wychowania swobodnego. „Nikt z sobą nie przynosi - ani książek, ani zeszytów. Lekcyj do domu się nie zadaje. Niedosć na tem, że nie noszą nic w rękach, nie mają nic również do noszenia w głowie. Żadnej lekcji, zrobionej wczoraj, uczeń nie musi pamiętać dzisiaj. Nie męczy go myśl o przyszłej lekcji. Ma przy sobie tylko siebie, swe wrażliwe usposobienie i pewność, że w szkole będzie dzisiaj tak samo wesoło jak wczoraj”.

Tej swobodzie uczniów towarzyszyły czasem zjawiska, zastanawiające nauczycieli. „Czasem - opowiada Tołstoj - kiedy lekcje były ciekawe i było ich dużo (bywa nieraz po siedem długich godzin dziennie), a dzieci się zmęczyły, albo przed świętem, kiedy w domu przygotowywano piece do łaźni, nagle na drugiej czy trzeciej lekcji popołudniowej dwóch, czy trzech chłopców wbiega do sali i pośpiesznie biorą czapki. - Cóż to? - Do domu. - A lekcje? przecież śpiewy - A dzieci mówią: - Do domu - odpowiada jeden, wymykając się ze swą czapką. - A kto mówi? - Dzieci poszły. - Jakże to? - pyta zdumiony nauczyciel, który przygotował się do lekcji. - Zostań. - Ale do sali wbiega drugi chłopiec z rozgorączkowaną, zakłopotaną miną. - Czego stoisz? - woła gniewnie do zatrzymanego, który w niezdecydowaniu gniecie czapkę. - dzieci już, patrz, gdzie już przy kuźni chyba. - Poszły? - Poszły. - I obaj wybiegają, wołając z zadrzwii - Dowidzenia, Iwanie Iwanowiczu. - A co to za dzieci, które postanowiły iść do domu, jak to postanowiły, - Bóg wie. Kto postanowił, nie dowiecie się w żaden sposób. Nie naradzały się, nie zmawiały, poporostu chciało im się do domu. Dzieci idą! - i zastukały nóżki po stopniach, któryś tam zwałił się ze stopni i skacząc i wpadając w śnieg, wymijając się na wąskiej ścieżce, pobiegły dzieci z krzykiem do domu. Takie wypadki zdarzają się raz albo i dwa razy na tydzień. Nauczyciel jest dotknięty, przykro mu - nikt temu nie zaprzeczy, ale też nikt nie zaprzeczy, że wskutek jednego takiego wypadku o ile większe znaczenie

zyskuje te pięć, sześć, a czasem i siedem lekcji dziennie dla każdej klasy, które wytrzymują dzieci swobodnie i chętnie każdego dnia”.

Szkoła dawała niewątpliwie dobroczynne skutki: pod względem nauczania dzieci opanowały np. czytanie w ciągu trzech, czterech tygodni, gdy w szkołach sąsiednich traciło się na to kilka miesięcy. Oryginalny charakter uczniowskich wypracowań, bogata treść programów nauczania, zawierających przyrodznawstwo, historję, rysunki, śpiew były dla dzieci tych czasów czymś zupełnie zdumiewającym. Co się tyczy zachowania się dzieci, to dla przestępstw, tak się często zdarzających w szkołach o przymusowym porządku, nie było w szkole jasnopolańskiej wogóle miejsca. W porównaniu ze sprytnie przez Jean Jacques’a organizowaną „naturą”, która miała najzupełniej izolować Emila od złych wpływów życia kulturalnego, szkoła Jasnopolańska była jak najściślej związana z realnym życiem ludu o otaczającego ją środowiska. W ten sposób zdawała się gwarantować swym uczniom rzeczywistą wolność, nietylko ten pozór wolności, który był udziałem Emila. Wiadomo przecież, że Emil „nic nie robił prócz tego, co sam chciał robić”, ale i nic nie chciał oprócz tego, co Jean Jacques chciał, żeby Emil robił.

Tołstoj był na tyle świadomym znaczenia swego odkrycia pedagogicznego, że przeżywał powinność, nawet wewnętrzny mus informowania szerszej publiczności o swej próbie i jej teoretycznego udowodnienia. W tym celu odbywa podróż po Niemczech, Szwajcarji i Francji, aby na miejscu zapoznać się ze stanem oświaty ludowej w krajach, które w tej dziedzinie posunęły się najdalej. Podróż ta tylko potwierdza jego pierwotną intuicję. Dochodzi do wniosku, że wychowawcze znaczenie współczesnej szkoły jest nader niewielkie. Szkoła jest oderwana od życia. Na tem polega główna jej wada. Tołstoj przekonał się o tem ostatecznie, jak mówi, w czasie podróży swej na południe Francji, gdzie miał zbadać zakłady szkolne dla ludności robotniczej.

„Ani jeden chłopiec w tych szkołach nie umiał rozwiązywać, t.j. złożyć, najprostszego zadania na dodawanie i odejmowanie. A równocześnie robili działania z liczbami oderwanymi, mnożąc przez tysiąc zręcznie i szybko. Na pytania o historii Francji odpowiadali napamięć, dobrze, ale na wrywki otrzymałem odpowiedź, że Henryk IV był zamordowany przez Juljusza Cezara. To samo z geografji i historii świętej.

To samo z pisowni i z czytania. Człowiek, który chciałby sobie wytworzyć wyobrażenie o oświacie narodu według jego szkół, pomyślałby napewno, mówi Tołstoj, że naród francuski jest ciemny, brutalny, obłudny, zabobonny i nieomal dziki. Ale dość wejść w stosunki, pomówić z kimś z ludu, aby się przekonać przeciwnie, że naród francuski jest prawie taki sam, za jakiego się uważa: jest pojętny, rozumny, towarzyski, wolnomysłny i doprawdy cywilizowany. Spójrzcie na robotnika miejskiego w wieku lat trzydziestu: on już napisze list bez takich błędów jak w szkole; czasem ma pojęcie zupełnie trafne o polityce,

a więc i o nowszej historii i geografii... Często rysuje i stosuje w swem rzemiośle formuły matematyczne. Gdzież się tego wszystkiego nauczył? Mimowoli znalazłem na to odpowiedź w Marsylji, kiedy zacząłem się włóczyć po ulicach, szynkowniach, kabaretach, muzeach, pracowniach rzemieślniczych, przystaniach i księgarniach. Ten sam chłopiec, który mi opowiadał, że Juliusz Cezar zamordował Henryka IV-go, znał bardzo dobrze historję »Czterech muszkietarów« i »Hrabiego Monte-Cristo«. W Marsylji znalazłem 28 tanich wydawnictw, od 5 do 10 centimów, ilustrowanych ... Poza tem muzeum, biblioteki publiczne, teatry, kawiarnie, dwa wielkie kabarety... W każdej z tych kawiarni wystawia się sceny z komedyj, deklamuje wiersze. I oto, według powierzchownego obliczenia, piąta część ludności otrzymuje codzienną usną naukę, tak jak uczyli się Grecy i Rzymianie w swych amfiteatrach. Czy to dobra, czy zła oświata, - to inna sprawa; ale ona jest - ta nieświadoma oświata, ileż razy silniejsza od przymusowej. Otóż ta nieświadoma szkoła, która podkopała się pod szkołę przymusową uczyniła jej treść prawie niczem”.

Lud kształci się więc nie dzięki szkole lecz wbrew jej. „Wszędzie główna część kształcenia ludu zdobywa się nie w szkole, lecz w życiu. Gdzie życie jest pouczające - jak w Londynie i Paryżu i wogóle w wielkich miastach, tam lud jest oświecony; gdzie życie nie jest pouczające - jak po wsiach, lud nie jest oświecony, mimo że szkoły są zupełnie jednakowe tu jak i tam. Kierunek i ruch oświaty ludu jest zupełnie niezależny, a po większej części nawet przeciwstawny względem tego ducha, jakim pragnie się natchnąć szkoły ludowe. Oświata idzie własną drogą niezależnie od szkoły”.

Jeżeli zatem szkoła chce być rzeczywiście czynnikiem kształcenia, musi się stopić z życiem. Nie izolować się od życia, lecz ściśle się z życiem związać. Z ironią mówi Tołstoj o pedagogach, którzy budują na wsi szkoły według ostatniego słowa techniki pedagogicznej. Takie szkoły wyrwywają dzieci z ich środowiska codziennego. Są dalekie od życia i tracą przeto swe znaczenie jako miejsce kształcenia. Można by za pieniądze, które kosztuje jedna taka szkoła, wybudować kilkanaście szkół, więcej odpowiadających środowisku dziecka wiejskiego. Szkoła nie powinna przenosić chłopca wiejskiego za ledwie na kilka godzin do innego otoczenia. Jeżeli chce być dalszym ciągiem i uzupełnieniem życia, powinna dzielić życie jego otoczenia, to znaczy np. mieścić się w izbie, w polu. Życie i kształcenie stanowią jedność, i tylko konsekwencją tego poglądu było, że Tołstoj później, jak wiadomo, rozwinął swą teorję pedagogiczną w całą naukę życia.

Swoboda mieści się nie w „przyrodzie”, lecz w życiu. Wychowanie nie musi się narzucać dziecku. Jego zadanie polega jedynie na tem, żeby rozwiązać siły kształcenia, samorzutnie działające w życiu samem. Tem się różni negatywne wychowanie Tołstoja od takiegoż wychowania Rousseau’a, który chce, żeby Emila wychowywała sama „przyroda”, będąca wszak u niego

zastąpiona przez „ministra przyrody” (ministre de la nature), jak Rousseau pewnego razu nazywa Jean Jacques’a. Udowadniając swój negatywny ideał wychowania, Tołstoj rozróżnia dwa pojęcia: kształcenie i wychowanie. „Wychowanie jest przymusowem, niewolącem działania jednej osoby na drugą w celu ukształtowania takiego człowieka, który nam się wydaje dobrym; a kształcenie jest swobodnym stosunkiem ludzi, mającym jako podstawę potrzebę pozyskiwania wiadomości przez jednego, a udzielania już pozyskanych przez innego. Nauczanie jest środkiem zarówno kształcenia, jak wychowania. Różnica między kształceniem a wychowaniem polega tylko na przymusie, do którego prawo przyznaje sobie wychowanie. Wychowanie jest kształceniem niewolącem, kształcenie jest swobodne”. „Wychowanie jest dążeniem jednego człowieka do uczynienia innego takim samym, jakim sam jest”. Jest to „doprowadzenie do zasady dążenia do moralnego despotyzmu”. Ale czy mamy prawo czynić z innych ludzi nasze podobieństwo? Czy jesteśmy lepsi od dzieci, szczęśliwsi od nich? Czy możemy powiedzieć z ręką na sercu, że nasze życie jest dobre i że mamy prawo gwałtem zmusić innych, aby byli tacy jak my, aby mieli ten sam smak, te same pojęcia moralne, aby zajmowali się temi samymi sprawami? Nie, powiada Tołstoj, „wychowanie jako celowe kształtowanie ludzi według pewnych wzorów, jest nieprodukcyjne, bezbarwne i niemożliwe. Prawo wychowania nie istnieje. Nie uznaje go, nie uznawało i nie uznaje całe wychowane młode pokolenie, zawsze i wszędzie buntujące się przeciw gwałtowi wychowania”.

Kiedy kościół przepisuje określone wychowanie, to uważa, że posiada absolutną prawdę, tajemnicę zbawienia. Kto nie jest wychowany w określony sposób, nie będzie zbawiony, i dlatego kościół ze swego punktu widzenia ma prawo wychowywać, t.j. przymusowo prowadzić ludzi do zbawienia. Tak samo państwo ma na swój sposób prawo do przymusowego wychowania ludzi. Ma na widoku własne istnienie, własne samozachowanie. Potrzebni mu są urzędnicy, sędziowie, żołnierze, i kształtuje przymusowo ludzi odpowiednio do swoich potrzeb i celów. „Ale wy, liberalni pedagogowie, - pyta Tołstoj, - wy nie posiadający, według własnych słów waszych, absolutnej prawdy i twierdzący, że wychowujecie dzieci nie dla postronnych celów państwa, lecz dla ich własnego dobra, - jak udowodnicie to prawo wychowania? - Ja nic nie wiem i nic nie przypuszczam, a wy uznajecie i przypuszczacie nowe, dla nas nie istniejące prawo jednego człowieka do czynienia z innymi ludźmi takich, jak mu się zachce”. Pozwólcie dzieciom wiedzieć, na czym ich dobro polega. Wiedzą to niezgorzej od was. Pozwólcie im przeto wychowywać się samym i iść drogą, którą sami sobie obiorą. Jeśli wychowanek jest celem w sobie, wychowanie jego traci swój sens. Nie ma bowiem moralnego prawa gwałcenia innych ludzi, bądź nawet dla własnego ich dobra, a zwłaszcza niedopuszczalne jest przymuszanie dzieci przez dorosłych, którzy przecież sami są tak samo zepsuci jak i nieszczęśliwi.

Wychowanie nie daje się usprawiedliwić. Rację ma tylko kształcenie, jako swobodne, wzajemne oddziaływanie równych między sobą osobowości, to znaczy kształcenie takie, jakie samorzutnie wywołuje samo życie. Dlatego, jeżeli szkoła chce się stać pozytywnym czynnikiem w rozwoju człowieka, musi ona wyrzec się jakiegokolwiek przymusu. Z zakładu wychowawczego musi się stać miejscem kształcenia. Nauczyciel nie może mieć żadnej władzy nad uczniami. Zadaniem szkoły jest tylko dawać dzieciom możliwość nabywania wiadomości. Uczniowie muszą mieć prawo wyboru tego, co jest ich rzeczywistą potrzebą, do czego mają prawdziwe zainteresowanie. Dopiero taka szkoła będzie ogniskiem tak wolności, jak i życia.

Negując wychowanie, Tołstoj nie może uznawać i pedagogiki, jako wiedzy o wychowaniu. Czy nie sprowadza się dla niego pedagogiką do teorii nauczania, którego przecież swobodne kształcenie nie wyłącza? Jednak Tołstoj zaprzecza stanowczo jakiegokolwiek metodyce naukowej. „Niema - pisze, omawiając metody nauczania czytania - ani wyłącznie złej, ani wyłącznie dobrej metody. Wada każdej metody polega na wyłącznym naśladowaniu owej metody, i najlepszą metodą jest brak jakiegokolwiek stałej metody, owszem w połączeniu ze znajomością i stosowaniem wszystkich metod, oraz z wynajdowaniem nowych sposobów nauczania w miarę trudności, zawsze od nowa objawiających się podczas nauczania. Najlepszą metodą byłaby ta, która mogłaby odpowiadać na wszystkie możliwe trudności, mogące powstać przed uczniem, ale to nie byłaby już metoda, lecz sztuka i talent”. Każdy nauczyciel musi wytworzyć sobie swą własną metodę, metodę żywą, stale zmieniającą się w zależności od konkretnego ucznia i indywidualnej sytuacji. Jedyne jego zadaniem jest bowiem „czynić myśl uczniów aktywną”, a to osiąga się tylko w ten sposób, że nauczyciel „uważa każdą trudność w rozumieniu jego słów przez ucznia nie za wadę ucznia, lecz swą własną wadę” i przeto „stara się rozwijać w sobie zdolność wynajdywania coraz nowych sposobów nauczania”. „Każdy nauczyciel mimowolnie dąży zawsze do przyswojenia sobie metody nauczania, która jest dla niego najwygodniejsza. Im wygodniejsza jest dla nauczyciela jego metoda, tem mniej wygodna jest ona dla jego ucznia”. Dopiero wtedy, kiedy nauczyciel zdoła przezwyciężyć ową przyrodzoną skłonność do mechanizmu, staje się on naprawdę nauczycielem, którego nie może zastąpić żadna metoda ani żaden podręcznik.

Wobec nauczania więc Tołstoj broni taksamo zasady wolności, pojętej w sensie radykalnej negacji jakiegokolwiek przymusu. Czy udało się Tołstojowi ująć ten przedmiot swych marzeń - wolność - przy pomocy sieci negacji? Czy uczniowie szkoły Jasnopolańskiej byli naprawdę wolnymi? Najlepszą odpowiedzią na to pytanie będzie następujące, przez samego Tołstoja dokładnie opisane zdarzenie z życia jego szkoły.

„Latem podczas przebudowy domu z gabinetu fizycznego zginęła butla lejdejska, a parę razy ginęły ołówki i zginęły książki w czasie, kiedy już cieśle,

ani malarze nie pracowali. Zapytaliśmy chłopców. Najlepsi uczniowie, najdawniejsi nasi wychowawcy, starzy nasi przyjaciele zaczerwienili się i przerazili tak, że każdy sędzia śledczy pomyślałby, że ich zmieszanie jest jawnym dowodem ich winy. Ale ja ich znałem i mogłem ręczyć za nich jak za siebie. Rozumiałem, że sama myśl o podejrzeniu głęboko i boleśnieby ich dotknęła: chłopiec, którego nazwę Theodore, natura uzdolniona i wrażliwa, zbladł, drżał i płakał. Obiecali powiedzieć, jeżeli się dowiedzą, ale szukania winnych odmówili. Po paru dniach znalazł się złodziej - chłopiec z odległego dworu. Namówił też chłopca włościańskiego, który przyjechał z nim z tej samej wsi, i razem chowali skradzione rzeczy do kuferka. Odkrycie to wywarło dziwne uczucie u ich kolegów: jakgdyby ulgę, nawet radość, a zarazem pogardę i litość dla złodzieja. Zaproponowaliśmy, aby sami wyznaczyli karę: jedni zażądali wychłostania złodzieja, ale koniecznie przez nich samych; inni powiadali: przyszyć mu znak z napisem „złodziej”. Kara ta, ku naszemu wstydy, była przez nas używana dawniej, i właśnie ten sam chłopiec, który sam przed rokiem nosił napis „kłamca”, najusilniej żądał teraz tego znaku dla złodzieja. Zgodziliśmy się na znak i kiedy dziewczynka go przyszywała, wszyscy uczniowie z radością spoglądali na skazanego i wydrwiwali go. Żądali jeszcze obostrzenia kary: „przeprowadzić ich przez wieś, zostawić im znaki aż do świąt”. Skazani płakali. Wiejski chłopiec, namówiony przez kolegę. zdolny bajarz i żartowniś, wesoly i biały grubasek, ryczał wprost w niebogłosy; drugi główny przestępca, o garbatym nosie, suchych rysach, mądrej twarzy, był blady, zęby mu szczękały, oczy dziko i nienawistnie spoglądały na cieszących się kolegów, a chwilami twarz wykrzywiła się dziwnie do płaczu. Czapka z porwanym daszkiem włożona była na tył głowy, włosy potargane, ubranie uwalane kredą. Wszystko to zdumiało mnie i innych, tak jakbyśmy to pierwszy raz widzieli. Niezyczliwa uwaga wszystkich była skierowana na niego. I on to boleśnie odczuwał. Kiedy, nie oglądając się za siebie, z opuszczoną głową, jakimś, jak mi się zdawało, krokiem przestępcy, poszedł do domu, i dzieci pobiegły hurmem za nim, drażniąc go tak jakoś nienaturalnie i z tak dziwnym okrucieństwem, jakgdyby zły duch kierował niemi wbrew ich woli, coś mi mówiło, że to niedobrze. Ale reszta została jak była i złodziej chodził ze znakiem przez całą dobę. Od tego czasu, jak mi się zdawało, zaczął się gorzej uczyć, i nie było go już widać w zabawach, rozmowach z kolegami, poza szkołą ... Pewnego razu przyszedłem do szkoły, wszyscy uczniowie z jakimś przerażeniem opowiedzieli mi, że ten chłopiec znowu ukradł. Z pokoju nauczyciela ściągnął 20 kopiejek miedziami, i złapali go, kiedy chował pieniądze pod schodami. Powiesiliśmy znowu napis, - znów zaczęła się ta sama potworna scena. Zaczętem go upominać, jak upominają wszyscy wychowawcy; obecny przy tem chłopiec, już starszy, gaduła, począł go także upominać, powtarzając słowa, zasłyszane prawdopodobnie od ojca-stróża: „Raz ukradnie, to i drugi ukradnie”. Mówił łatwo

i z rozmysłem; »jak przywyka, od dobrego umyka«. Stało mi się przykro, odczuwałem prawie gniew na złodzieja. Spojrzałem na twarz ukaranego, jeszcze bledszą, cierpiącą i okrutną, przypomniałem sobie, że nie wiem dlaczego, więźniów, i nagle ogarnął mnie taki wstyd i wstręt, że zerwałem z niego głupi znak, kazałem mu pójść, dokąd chce, i nagle przekonałem się nie rozumowo, lecz całą swą istotą przekonałem się, że nie mam prawa dręczyć tego nieszczęśliwego dziecka i że nie mogę z niego zrobić tego, coby mi się podobało i coby się podobało przemądrzałemu stróżowskiemu synowi”.

Czy wypadek ten w opisie Tołstoja nie dowodzi, że dzieci w szkole jasnopolańskiej nie były swobodne? Pozwolono im samym według własnego zapatrywania ustosunkować się do odkrytego faktu, ale one ustosunkowały się do niego według cudzych zapatrywań, przypomniawszy sobie stosunek nauczycieli i ojca-stróża i naśladując to, co wiedziały, wskutek czego ograniczono bądź co bądź pewnymi względami sąd nauczyciela wypaczył się w chaotyczny sąd tłumu. Może ktoś powiedzieć, że winne tu były pozostałości nawykowe dawnej szkoły z jej karami, od których nauczyciele nie mogli się od razu uwolnić, albo przyzwyczajenia rodzinne, które dały dzieciom zły przykład. Ale na tem właśnie polega całe zagadnienie: czy dzieci mogą być wolne od wpływu dorosłych - wszystko jedno, w szkole czy w rodzinie? Błąd Tołstoja, jak wogóle wszelkiego czysto negatywnego określenia wolności, polega na zbyt ciasnym pojmowaniu przymusu: przymus jest znacznie powszechniejszy, niż wydaje się na pierwszy rzut oka. Ten zorganizowany przymus, który jest znany pod nazwą „karność” i który Tołstoj zamierzył znieść, jest częścią przymusu wogóle, objawiającego się w tysiącu obstepujących dziecko działań i wrażeń, od których nie zdoła go uwolnić nikt prócz niego samego. Usunięcie przymusu zorganizowanego wzmacnia tylko i ujawnia silnej przymus niezorganizowany, który, obstepując dziecko ze znacznie większą uporczywością, zdolny jest pozbawić je własnej woli w wyższym stopniu, niż świadomy swego zewnętrznego narzucania przymus „karność”. Sam Tołstoj nie mógł tego nie zauważyć. „Pomimo częstego powtarzania dzieciom, przyznaje się Tołstoj, że mogą wychodzić, kiedy im się podoba, wpływ nauczyciela jest tak silny, że bałem się w ostatnich czasach, aby porządek lekcyj, rozkładów i stopni nie skrępował ich niepostrzeżenie dla nich samych do tego stopnia, aby zupełnie się poddali przebiegłości naszej rozstawionej sieci porządku, aby stracili możliwość wyboru i protestu”. I dlatego właśnie Tołstoj rad był w duszy tym nieprzewidzianym wyjściom dzieci z lekcji, o czym opowiadał w swej „Kronice”. Czy nie trzeba by czasami sztucznie inscenizować wolności (zgodnie z Rousseau’em), aby dzieci czuły się wolnymi? Czy nie zastępuje się i tutaj prawdziwej wolności, która przecież przedewszystkiem oznacza autonomję osobowości, subiektywnym poczuciem wolności, ba, nawet samowolą?

Tołstoj określa kształcenie jako swobodne wzajemne oddziaływanie równych sobie osobowości. Podobnie wszystkim rodzajom anarchizmu, popełniającego błąd czysto negatywnego określania wolności, przypuszcza i Tołstoj, że wolność, której żąda, jest faktem w jednakowej mierze istniejącym w duszy każdego człowieka i tylko z zewnątrz potępionym przez nierówność socjalną. Mniema, że dopiero żąda równości ludzi, którzy będąc uwolnionymi staną się natychmiast równymi. W rzeczywistości Tołstoj już zakłada faktyczną różność wszystkich ludzi i omija ten fakt, że ludzie (małe dziecko z jednej strony, stróż ze wspomnianego powyżej zdarzenia i sam Tołstoj, ze strony drugiej) nie są w rzeczywistości równi. „Wzajemne oddziaływanie równych między sobą osobowości” nie daje się urzeczywistnić dlatego, że niema osobowości, które byłyby faktycznie, a nie tylko prawnie równymi. Nic dziwnego więc, że Tołstoj wkrótce sam poczuł niesłuszność swego negatywnego pojmowania wolności, przeżył złą dialektykę, w tem pojmowaniu zawartą. Samorozkładanie negatywnej wolności stało się jednym z najsilniejszych przeżyć osobistego doświadczenia Tołstoja. „Spodziewałem się, pisze Tołstoj dwadzieścia lat później w swej »Spowiedzi«, że zdołam obejść tę zasadniczą trudność wychowania tem, że pozostawię samym chłopcom wiejskim wybór tego, czego mają się uczyć. Teraz sam się śmieję nad tem, kiedy wspominam, jak się kręciłem i to tylko dlatego, żeby uczynić zadość mej żądzy nauczania, chociaż w głębi duszy doskonale wiedziałem, że nie mogłem uczyć tego, czego naprawdę trzeba, bo sam nie wiedziałem czego trzeba... Dlatego, że nie miałem jasności, tyle męczyłem się... Także mętną zdawała mi się moja działalność w szkole, tyle wstrętu odczuwałem widząc jak nieszczerze wykrzywiam się w swem czasopiśmie, chcąc za każdą cenę wszystkich uczyć i skrywając przytem, że sam nie wiem czego mam uczyć, - że na serjo zachorowałem bardziej psychicznie niż fizycznie, rzuciłem wszystko i pojechałem na step, ku Baszkirom - oddychać świeżem powietrzem, pić kumys i żyć życiem zwierzęcem”.

II.

Czy wynika z tego, że ideał swobodnego wychowania, który Tołstoj wskrzesił z bezprzykładną konsekwencją w 60-tych latach ubiegłego stulecia, jest w istocie swej bezowocnym? Życiowe doświadczenie samego Tołstoja stanowczo zaprzecza temu. Po 10 latach, już po napisaniu „Wojny i Pokoju”, Tołstoj znowu wraca do działalności pedagogicznej. Podczas swego drugiego okresu pedagogicznego Tołstoj wciąż trwa przy swem dawnym teoretycznym stanowisku. „Jednym kryterjum pedagogiki-pisze- jest wolność, jedyną metodą jest doświadczenie. I po piętnastu latach nie miałem powodów ani na włos zmienić ten mój pogląd”. „Nikt oczywista spierać się nie będzie, że najlepszy stosunek między nauczycielem i uczniami, to stosunek neutralności, i że przeciwieństwem wobec przyrody jest przymus, Jeżeli to jest prawda,

to probierz wszystkich metod polega na mniejszej czy większej przyrodzoności stosunków i zatem w mniejszym czy większym używaniu przymusu podczas nauczania”.

Jednak ta sama zasada nabywa tym razem już nowego znaczenia. Podczas pierwszego okresu Tołstoj był niby oślepiiony nową, przezeń odkrytą prawdą. Wtedy miała ta prawda dla niego znaczenie zasady bojowej i dlatego pojmował wolność czysto negatywnie i bezwzględnie. Takie pojmowanie zasady wolności nadawało się z jednej strony jaknajlepiej do ogólnego udowodnienia nowej teorii wychowania, a z drugiej strony dla konsekwentnego zastosowania w praktyce. Jednak dla konkretnej pedagogiki nie zostało przy takim pojmowaniu miejsca: pogląd ów zaprzeczał przecież wszystkim metodom i uznawał tylko te metody, które, będąc za każdym razem na nowo odkrywane przez nauczyciela i mogąc być przezeń zastosowane tylko w indywidualnej sytuacji pewnego niepowtarzającego się momentu, nie stanowią już metod w ścisłym sensie tego słowa. Jeśli w artykułach czasopisma „Jasnaja Polana” znajdują się nawet pewne konsekwentne wnioski z powszechnej zasady, to Tołstoj podaje je jednak zawsze w postaci prostego opisu tych prób, powodzeń i niepowodzeń, w które tak obfitowała „Kronika Szkoły Jasnopolańskiej”. Podczas swego drugiego okresu Tołstoj chce już wszakże przekroczyć granice tej tylko „przeżytej” pedagogiki. Chce podnieść wyniki swego osobistego doświadczenia pedagogicznego do teorii i przeto do pewnego rodzaju metody. Przez to, że zasada wolności nabywa w ten sposób znaczenia pozytywnego, traci oczywiście na swej bezwzględności. Z absolutnego i gotowego faktu wychowania, który może tylko bądź całkowicie, od razu zaistnieć albo też zupełnie chybić, staje się wolność, niewidocznie dla samego Tołstoja, procesem, który zachowując swą bezwzględną ważność, może być w empirycznym postępie wychowania urzeczywistniony zawsze tylko częściowo i względnie.

„Dawniej mi zarzucano i wiem, że i teraz będzie mi jeszcze zarzucane: w jaki sposób może być ustalona granica wolności dopuszczalnej w szkole? Na to odpowiem; granica tej wolności określa się sama przez siebie, zależy od nauczyciela, od jego wiadomości i jego zdolności. Wolność nie może być zgóry przepisana. Wolność nie jest właściwie prawidłem, lecz jest tylko probierzem przy porównywaniu między sobą szkół i metod nauczania. Szkoła, w której mniej używa się przymusu, jest lepsza ... Sposób nauczania, zakładający większą srogość, jest gorszy”. Tołstoj nie zaspokaja się obecnie już tem, że zgóry neguje całą tradycję pedagogiczną i jakąkolwiek pedagogikę teoretyczną, lecz podaje konkretną krytykę współczesnej mu nauki wychowania, a bogate owoce tej krytyki przyjmują samorzutnie formę pozytywnych zasad nowej pedagogiki. W siedemdziesiątych latach ubiegłego stulecia Tołstoj jawnie wyraził to, co dopiero w początku następnego stulecia stało się wspólnym dorobkiem nowszej pedagogiki.

Wspomnijmy, czym była pedagogika tych czasów. Był to triumf i prawie całkowite jedynowładztwo herbartyzmu, a w szkole ludowej pestalozzizmu w postaci, kanonizowanej przez Diesterwega. Zasada nauczania elementarnego w tej pedantycznej formie, która była jej przydana jeszcze w Iverdonie przez Schmida, panowała bezwzględnie. Tak samo i w Rosji nowa metoda zwyciężyła prawie zupełnie w osobach znanych autorów podręczników, Bunakowa i Jewtuszewskiego. Wychodzenie z elementów, pedantyczne ilustrowanie owych prostych elementów przy pomocy przedmiotów, znajdujących się w najbliższym otoczeniu, przejście od jednego elementu do następnego dopiero po zupełnym wyczerpaniu elementu poprzedniego, co uważane było za rzekomo konieczną przesłankę jakiegokolwiek trwałego postępu w nauczaniu, - oto były metodyczne zasady, na których się opierały wszystkie nowe metody tych czasów, „metoda pogładowa”, metoda dźwiękowa”, „interpretacyjna metoda czytania” i t. d. „Nauczycielowi - powiada Tołstoj - wydaje się łatwą rzeczą najprostszą i najogólniejszą, a uczniowi wydaje się łatwą rzeczą złożoną i żywą. Wszystkie podręczniki nauk przyrodniczych zaczynają od praw ogólnych, podręczniki języka - od definicji, historii - od podziału na okresy, nawet geometria - od definicji przestrzeni i punktu matematycznego. Prawie każdy nauczyciel, kierując się tą samą drogą myślenia, zadaje jako pierwsze wypracowanie określenie stołu lub ławki i nie daje się przekonać, że, aby określić stół albo ławkę, trzeba stać na wysokim stopniu rozwoju myślenia filozoficzno-dialektycznego, i że ten sam uczeń, który płacze nad wypracowaniem o ławce, pięknie opíše uczucie miłości lub złości, spotkanie Józefa z braćmi lub bójkę z kolegą”.

Nauczaniu elementarnemu, które systematycznie buduje złożoną rzeczywistość życiową z prostych elementów abstrakcyjnych, przeciwstawia Tołstoj ideę początkowego nauczania, mającego za swój punkt wyjścia złożoną, „globalną” rzeczywistość, otaczającą dziecko, i dopiero powoli przychodzącego do prostych elementów, z których ona się składa. Definicje, prawidła, objaśnienia o charakterze teoretycznym mają być podane dziecku dopiero wtedy, kiedy dziecko już posiada pewien materiał doświadczeń, zebranych przez nie przy pomocy samodzielnego spostrzegania rzeczywistości. Zadaniem ich jest tylko objaśniać dziecku jego doświadczenie, odpowiadając na te pytania, które sobie samodzielnie z powodu swego doświadczenia postawiło. Prawdziwa pogładowość, mówi Tołstoj, uprzedzając krytykę herbartowskiego pojęcia pogładowości przez Natorpa, nie jest to bierna pogładowość ilustracyjna, pogładowość guzików przy nauczaniu arytmetyki albo rysunków przy nauce czytania, lecz samodzielność rozumu, który sam postawiwszy sobie problem, stara się go samodzielnie rozstrzygnąć. Konkretnie jest nie to, co się narzuca zewnętrznym zmysłom dziecka, lecz to, co jest ciasno związane z jego aktywnością życiową, co dziecko może bezpośrednio zastosować, przekształcić w czyn. J. Dewey, który wybudował na tej zasadzie całą swoją dydaktykę, rozwija tylko, sam tego

nie wiedząc, myśl Tołstoja, chociaż Tołstoj nie zdołał jej udowodnić przez dokładnie rozwiniętą pragmatyczną teorię poznania. Ponadto Tołstoj wypowiedział w swej krytyce pedagogiki niemieckiej jeszcze jedną ideę współczesnej pedagogiki, mianowicie ideę „globalnego”, czyli łącznego nauczania i wypowiedział ją z niewątpliwą jasnością: początkowe nauczanie, prawi Tołstoj, ma wychodzić z samego życia, życie zaś nie zna podziału na pojedyncze przedmioty nauczania, tworząc całkowity i jednolity kompleks zjawisk.

Gdyby Tołstoj ograniczył się tylko do krytyki współczesnej mu teorii pedagogicznej, to wyrażone przezeń przytem pozytywne myśli pozostałyby tylko ciekawą antycypacją niektórych zasadniczych poglądów pedagogiki dwudziestego stulecia. Jednak Tołstoj nadał im nowe genialne ucieleśnienie, tym razem artystyczne - w swych słynnych „Czterech czytankach”. Owe dzieło Tołstoja, które kosztowało go wiele lat (1868 - 1872) wyłożonej pracy, dla którego, jak sam pisze „trzeba było przestudjować grecką, indyjską, arabską literaturę, nauki przyrodnicze, astronomję, fizykę i które oprócz tego wymagało straszliwej pracy nad językiem”, stanowi swoiste zjawisko w całej literaturze światowej. W pierwszym wydaniu, które wyszło w czterech zeszytach p. t. „Abecadło hr. L. N. Tołstoja”, zawierało w sobie rosyjski i cerkiewno-słowiański elementarz, arytmetykę (w każdej z czterech części), metodyczne wytyczne dla każdej części i „ogólne przepisy dla nauczyciela”. Główną jego treść stanowiły jednak cztery czytanki, - które zostały potem rozpowszechnione w wielu milionach egzemplarzy, będąc przetłumaczone na kilkanaście europejskich i azjatyckich języków. Swe pedagogiczne i artystyczne znaczenie zachowały i po dziś dzień. W tych „Czterech czytankach” wielki pisarz podał całą encyklopedię początkowego nauczania, doskonałą nie tylko pod względem artystycznej swej formy. Każda z czterech księzek zawiera bajki, baśnie, powiastki o treści historycznej i przyrodniczej, wypisy z poezji ludowej; w pierwszym wydaniu były też załączone opowiadania z biblij i ewangelji, oraz kilka legend o świętych. Baśnie są wzięte w większej części z Ezopa i ze źródeł indyjskich albo napisane przez samego Tołstoja. Opowiadania i powiastki są napisane taksamo przeważnie przez samego pisarza, tylko niektóre są opracowaniami z Victora Hugo, Hebela i innych autorów, opowiadania historyczne zaś są wzięte przeważnie z Herodota i Plutarcha. Jako bajek Tołstoj użył po większej części ludowych bajek rosyjskich, wzięł też kilkanaście bajek arabskich indyjskich. Z bajek nieludowych Tołstoj załączył do swych czytanek tylko jedną, mianowicie bajkę Andersena o nowem ubraniu króla. Wśród wielu mniejszych powiastek w czytankach pojawiły się poraz pierwszy takie perły pióra Tołstoja, jak „Bóg prawdę widzi” i „Jeniec kaukaski”.

Jakakolwiek moralizująca tendencja zostaje zupełnie obcą wszystkim tym opowiadaniom i powiastkom, stanowiącym wzór plastycznej zwięzłości stylu. Są wśród nich takie, które zawierają w sobie kilka skąpych w słowa zdań.

Epicki duch, duch „Wojny i Pokoju” przenika ową wzniosłą sztukę. W świecie istnieje najwyższe, nieodmienne i niechybne prawo, któremu wszystko jest podporządkowane, i prawo co jest prawem dobra, - oto światopogląd owego dzieła Tołstoja. Taksamo jak i jego ulubiony bohater z „Wojny i Pokoju”, ów prosty i „okrągły” w swej ludowej mądrości Platon Karawajew, umie i autor „Czterech czytanek” widzieć wszędzie „dobrokształt” (błagoobrazje) życia. Moralny ład ów jest istotą życia i od samych ludzi zależy zobaczyć go i wydobyć z głębi życia na powierzchnię. Oto przykład małej powieści, znajdującej się zaraz na początku czytanki, w której Tołstoj wyraził ten swój światopogląd: „We wsi umarł chłopczyk; jego matka płakała u łóżka, a na ulicy słychać było jak śpiewano pieśni. Las po drzewie nie płacze”.

Na specjalną uwagę zasługują w czytankach Tołstoja opowiadania o treści przyrodniczej. Swoisty charakter ich polega na tym, że wszystko, co Tołstoj chce powiedzieć czytelnikom z zasadniczych pojęć fizyki, chemii, zoologii, botaniki, jest podane wyłącznie na przykładach doświadczeń codziennego życia wiejskiego. Uogólnienia mają samorzutnie powstać w duszy młodego czytelnika. Samo opisanie, jako takie, ogranicza się wyłącznie do poszczególnych zjawisk, mogących być przez każdego spostrzeżanymi. Podstawę tych opowiadań często stanowi prawdziwe zdarzenie z życia autora (np. „Złe powietrze”). Czytelnik nigdy nie musi przyjmować coś na wiarę. „Większa część należących do tego działu opowiadań, pisze Tołstoj, ma przedewszystkiem za cel wywołać u uczniów samodzielne pytania z różnych dziedzin wiedzy”, przyczem, odpowiedzi na te pytania zależą od wiadomości i umiejętności nauczyciela”. „Z dziedziny przyrody wybrałem nie to, co zwróciło moją uwagę w książkach, lub to, co przypadkowo wiem, nawet nie to, co uważam za warte poznania, lecz to, co jest jasne i piękne; i jeżeli coś wydało mi się być wystarczająco jasnym i pięknym, starałem się wyrazić to w sposób właściwy”. „Wszystko musiało być pięknym, zwięzłym, prostym i przedewszystkiem jasnym”, - oto była reguła postawiona sobie przez autora. Dla osiągnięcia tego „trzeba było ogromnej pracy nad językiem”. Tołstoj mówi, że „wszystko przerabiał po dziesięć razy”. „Opowiedzieć czem była dla mnie ta długoletnia praca nad abecedem jest bardzo ciężko”, - pisze Tołstoj w liście do przyjaciela podczas drukowania pierwszego wydania.

Jak daleko odszedł Tołstoj w tem swoim genialnym dziele od tego ideału czysto negatywnej wolności, którego jeszcze przed dziesięciu laty z taką zapalczywą konsekwencją bronił w swem czasopiśmie pedagogicznym! Wówczas pisał on w swym znanym artykule „Czy chłopskie dzieci mają się od nas uczyć pisania, czy my od nich?” Co następuje: „Uczyć dziecko i wychowywać je jest niemożliwe i bezmyślne i to z tej prostej zasady, że dziecko stoi bliżej niż ja, bliżej niż każdy dorosły owego ideału prawdy, piękna i dobra, do którego chciałbym je w swej pysze doprowadzić... Dziecko potrzebuje odemnie tylko

rnarerialu, żeby samo przez się harmonijnie i wszechstronnie się nim napelnić. Kiedy pozostawiłem chłopcu zupełną wolność i przestałem go uczyć, napisał taką wspaniałą powiastkę, której niema podobnej w całej literaturze rosyjskiej. Dlatego jestem głęboko przekonany, że nie można uczyć dzieci, zwłaszcza dzieci chłopskie, pisania wypracowań, zwłaszcza wypracowań o charakterze artystycznym. Wszystko, co możemy uczynić, to tylko pokazać im, jak mają przystąpić do pracy. Prace piśmienne dzieci są zawsze prawdziwsze, piękniejsze i moralniejsze od takich samych prac dorosłych». - To było przed dziesięć laty. Teraz jednak Tołstoj kilka razy przerabia i nawet skraca do połowy, chcąc je umieścić w swej czytance, to przez jego ucznia Wasię Morozowa napisane opowiadanie „Życie żołnierki”, które go wtedy tak zachwyciło i które było właśnie powodem do napisania przez niego przytoczonego powyżej artykułu. Czy oznacza to, że Tołstoj za czasów „Czterech czytanek” wyrzekł się podstawowej zasady swego pierwszego okresu pedagogicznego? Dla takiego twierdzenia nie mamy dowodów. Czytanki Tołstoja są całkowicie przeniknięte zasadą wolności: wielki pisarz zdołał tutaj swem natchnieniem artystycznym przewyciężyć jakąkolwiek tendencję, jakąkolwiek dokuczliwą natarczywość ze strony autora i jakiegokolwiek narzucanie z zewnątrz tych czy owych poglądów. W czytance niemożna zatem znaleźć ani cienia „pedagogiczności”. Aby osiągnąć ten cudowny rezultat, Tołstoj niewątpliwie musiał długo i uporczywie „uczyć się u chłopskich dzieci». Jednakże czytanki Tołstoja też ze swej strony uczą: uczą swego czytelnika przez swój styl szlachetnej monumentalności, przez swój epicki stosunek do świata, nawet już przez swój porządek rozmieszczania treści. Pewien przymus niewątpliwie kryje się w czytankach, przymus, który nie narzuca się z zewnątrz, lecz wabi czytelnika piękną pogodą swej artystyczności. Jest to przymus na usługach wolności, przymus praw artystycznych, pobudzający do twórczości. Ale przecież jest to przymus. Jak artysta Tołstoj przewyciężył swą własną ideę czysto negatywnej wolności. Stawszy się momentem szerszej całości, całości arcydzieła artystycznego, wolność straciła swą bezwzględną negatywność i przeto stała się pierwiastkiem płodoczynnym. Zamiast bezwzględnego przeciwstawiania się przymusowi, bez którego trudno wyobrazić sobie wielkie dzieło artystyczne, zdołała połączyć się z przymusem, wchłonąć jego w siebie, jako moment jej podporządkowany, i napelnić się w ten sposób treścią pozytywną.

III.

Że „nauka życia» Tołstoja, stanowiąca w ostatnim okresie jego działalności główny przedmiot jego zainteresowań i dążeń, była w istocie swej niczem innym, jak konsekwentnem rozwinięciem pedagogicznych poglądów jego pierwszego okresu, - nie wymaga to chyba specjalnego dowodzenia. Konsekwentna negacja kultury, głoszenie prostoty życia, teoria niesprzeciwiania się

złu, - wszystko to znajdowało się w zarodku już w tem negatywnem pojęciu wolności, które stanowiło optymistyczne podłoże pierwszego pedagogicznego okresu Tołstoja (1859 - 1862). Późniejsza nauka życia Tołstoja jest wnioskiem z tego negatywnego pojmowania wolności. Jeżeli podczas swego drugiego okresu pedagogicznego (1871 - 1875), który był jednocześnie szczytem jego twórczości artystycznej, Tołstoj przezwyciężył negatywność własnego pojmowania wolności i uczynił je przeto żyznem dla pozytywnej teorii nauczania, to trzeci okres w rozwoju Tołstoja, którego początek przypada na lata osiemdziesiąte, oznacza przeciwnie - stanowcze zwycięstwo negatywnego żywiołu jego myślenia. W ciągu tego ostatniego okresu swego życia, stojącego całkowicie pod znakiem jego etycznej teorii negatywnego dobra, realizującego się przez niesprzeciwianie się złu, Tołstoj nie wracał już do działalności pedagogicznej. Stawszy się nauczycielem życia, wodzem licznej sekty zwolenników, Tołstoj przestał być pedagogiem. Jego nauka życia, wyrósłszy z jego teorii pedagogicznej, rozbiła ją od wewnątrz. Te pisma Tołstoja, które zwykle zaliczano do tak zwanego „trzeciego okresu pedagogicznego”, są prawie wyłącznie listami do adeptów, listami, w których Tołstoj wyrzeka się swych pierwotnych poglądów pedagogicznych. Tołstoj tym razem szczerze oświadcza: „Rozdział między pojęciami wychowania i wykształcenia, wprowadzony przezemnie w mych pedagogicznych artykułach tych czasów, jest sztuczny. Wychowanie i kształcenie są wzajemnie nierozzerwalne. Nie można wychowywać, nie podając wiadomości; a każde poznanie, a zatem kształcenie, oddziaływa wychowawczo». W innym liście Tołstoj pisze: „Dzieci znajdują się zawsze - i młodsze tembardziej - w stanie, nazywanym przez lekarzy pierwszym stopniem hipnozy. Tylko dzięki temu stanowi można dzieci uczyć i wychowywać. Ta ich podatność do hipnozy czyni je zupełnie zależnemi od przymusu dorosłych, i dlatego jest konieczne zwrócić jaknajwiększą uwagę na to, co i jak my im sugerujemy. Ludzie są zawsze więc nauczani i wychowywani przy pomocy sugestii i to w sposób podwójny: świadomie i nieświadomie... Świadomą sugestią jest nauczanie, kształcenie, nieświadomą - przykład, wychowanie w węższem znaczeniu słowa, czyli, jakbym chciał je nazwać, oświata”.

Owszem, twierdzi Tołstoj jeszcze wciąż, że „wolność jest koniecznym warunkiem każdego kształcenia tak dla ucznia jak i dla nauczyciela”, i że „jakiegokolwiek pogróżki karami i wabięcia nagrodami (czy też związanymi z wykształceniem przywilejami), przymuszające do nabycia pewnych wiadomości, nietylko nie dopomagają do prawdziwego kształcenia, lecz mu jak najbardziej przeszkadzają”. Jednak, o ile Tołstoj obecnie przypuszcza, że dzieci znajdują się w stanie hipnozy i zatem nie mogą samodzielnie wybierać dóbr kształcenia, o tyle nie wątpi już o prawie dorosłych do kształcenia i wychowywania dzieci. Owa absolutna podstawa, której Tołstoj daremnie szukał podczas swego pierwszego okresu i której brak właśnie spowodował zaprzeczenie przez niego

rzekomemu prawu dorosłych przedłużać się duchowo w swych dzieciach, - Tołstoj ją teraz odkrył. Przynajmniej tak mu się zdawało. Nauka niesprzeciwiania się złu i cała oparta na niej etyka negatywnego dobra, która jest według terażniejszego zdania Tołstoja „centralnem praktycznem prawem życia”, oraz „jedyną prawdziwą religią”, - oto jest też „ostatnia i wystarczająca podstawa całego wychowania”: „dlatego jest dobre i ma być rozwijane w dzieciach wszystko to, co wiedzie do zgody, podczas gdy wszystko, co wiedzie do przeciwnego, musi być bezwzględnie potępiane”.

Kierując się znalezionym probierzem życia, Tołstoj ustala trzy główne przedmioty kształcenia - religję z filozofją, przyrodę i matematykę, oraz „trzy główne sposoby udzielania tych wiadomości” - języki, sztukę plastyczną i muzykę ze śpiewem, dopełniając owe sześć głównych przedmiotów nauczania robotami ręcznymi, jako przedmiotem siódmym. Najważniejszym ze wszystkich przedmiotów jest jednak według terażniejszego zdania Tołstoja „nauka o tem, co dla człowieka jest najpotrzebniejsze”, mianowicie moralna filozofja, która stanowi jednocześnie jedynie prawdziwą religię. Tołstoj nie odczuwa obecnie już żadnych wątpliwości: „Wystarcza - mówi - żeby ludzie pomyśleli na serjo nad zagadnieniami życia, - i ta sama jedyna religijna oraz moralna prawda objawi się im, jako stanowiąca istotę wszystkich nauk, poczynając od Kryszny, Buddy, Konfucjusza, aż do Chrystusa i nowszych myślicieli religijnych”. Aby dowieść owej istotnej jedności wszystkich religij i moralnych teoryj, Tołstoj opracowuje swój znany „Kraąg Czytania”, do którego wybiera z pism wszystkich „najlepszych myślicieli ludzkości” to, co według jego zdania wyraża w sposób najlepszy jedną i tę samą, absolutną i niezmienną prawdę. Niezmiernie charakterystyczne jest to przekształcenie pierwotnej negacji kultury w abstrakcyjny synkretyzm filozoficzny, w który wpada Tołstoj. w końcu życia. Przed czterdziestu laty Tołstoj śmiało przyznawał się, że nie zna absolutnej prawdy. Ta wiedza swej niewiedzy przemienia się teraz w pewność posiadania niechybnej i niezachwianej podstawy świata, dostępnej rozumowi każdego, kto chce ją poznać. Wobec tej absolutnej i prostej w swej oczywistości prawdy zacierają się wszystkie różnice, wszystkie odcienie myśli ludzkiej. Dlaczego nie można narzucić prawdy tej wszystkim ludziom? Wystarcza ją jasno wypowiedzieć i obudzić ludzi ze stanu hipnozy, w którym się znajdują. Tołstoj nic zatrzymuje się przed tem, żeby narzucać odkrytą przezeń prawdę nawet „najlepszym nauczycielom ludzkości”: przecież gwałtownie wrywa z żywej tkaniny ich myśli to, co zdaje się mu być jedynym prawdziwym sensem ich nauk. Abstrakcyjna powszechność, w którą wpada „Kraąg czytania”, oznacza nie przewyciężenie negacji, lecz raczej jej dogmatyczne zeszywnienie. Z zasady żywej i bojowej negacja staje się sumą abstrakcyjnych nakazów, gotową, raz na zawsze znalezioną i wypowiedzianą prawdą, jednakowo znajdującą się we wszystkich naukach filozoficznych i religijnych. Wystarcza ją tylko „zrozumieć», aby zło

zostało ze świata raz na zawsze usunięte. Negacja traci w tym abstrakcyjnym synkretyzmie swą pierwotną ruchliwość, swój dynamizm i przez to przestaje też być żywną zasadą pedagogiczną. „Krań czytania” nie jest przewyciężeniem negacji, lecz jej samorozkładem. Przewyciężwszy negację jako artysta w swych „Czterech czytankach”, Tołstoj w mierze tem większej uległ jej jako moralista, stawszy się w „Krańgu czytania” ofiarą abstrakcyjnej powszechności, w którą się negacja ostatecznie zdegenerowała. Jeżeli „Cztery czytanki” stanowią szczyt pedagogicznej twórczości Tołstoja, to „Krań czytania” oznacza jej niewątpliwy schyłek.

Bardzo pouczający jest los Tołstoja, jako pedagoga. W sposób jaskrawy i swoisty wyraża Tołstoj tak prawdę jak fałsz ideału wychowania swobodnego. Tak przed nim jak i po nim miał ten ideał swych zwolenników. Berrhold Otto, Szacki, Montessori i tylu innych zawdzięczają właśnie temu ideałowi swe najlepsze sukcesy. Wszyscy oni doświadczyli jego braki i w większej czy w mniejszej mierze, w zależności od swojej zdolności przewyciężania tego ideału, musieli przeżyć i jego klęskę. Nikt z nich jednak nie przeżył problematyki tego ideału z taką siłą i głębią jak Tołstoj. Nikt nie zdołał go sformułować z taką konsekwencją, przewyciężyć z taką genialnością, żeby potem z taką stanowczością wyczerpać go aż do końca, nie bojąc się nawet paść jego ofiarą. Ten fakt, że dzisiaj tak dobrze: rozumiemy braki tego ideału nie może umniejszyć jego wiekuietego znaczenia. W swej krytycznej sile bowiem ideał wychowania swobodnego zostaje niewiędnącym: dzięki niemu odnawiała i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna. Ten ideał należy przeżyć i przejść. Pedagog, który nigdy nie ulegał czarowi tego ideału, który, nie przemyślawszy go do końca, z góry przemądrzale zna już wszystkie jego braki, nie jest właściwym pedagogiem. Po Tołstoju nie można już bronić wychowania przymusowego w zwykłym znaczeniu tego słowa: raz na zawsze ukazał złudę przymusu, oderwanego od wolności.

Dr Mieczysław Ziemnowicz

AUTORYTET A WOLNOŚĆ W WYCHOWANIU.

I.

Uchodzi dziś za pewnik, że stara, dawna szkoła się przeżyła, że miejsce jej zająć musi nowe wychowanie, że nieodwołalnie skończyła się epoka jedna a zaczyna druga. Przeciwstawiamy sobie te dwie wartości i najczęściej określamy je symbolami, jako epokę autorytetu i epokę wolności. Autorytet jest narzuceniem swej woli drugiemu, ograniczeniem swobody, jest więc zaprzeczeniem wolności; a zatem, jeżeli etykieta autorytetu słusznie została nadana dawnej szkole, to nowa szkoła musi być przeciwieństwem dawnej. Mimo pozornej słuszności tego twierdzenia budzą się w nas wątpliwości, czy w rzeczach wychowania można tak kategorycznie kwestję stawiać i czy rzeczywiście autorytet wyklucza wolność, czy my mamy tu do wyboru między dwoma wyłączającymi się systemami.

Zastanowienie się nad tem, czem jest autorytet i jaką może być jego wola w wychowaniu, jak również rozważanie istoty wolności może i musi doprowadzić do ujęcia różnicy między dawnym a nowym wychowaniem i przez to do tem pewniejszej realizacji nowych ideałów. Nie będziemy tu abstrakcyjnie ujmować autorytetu, lecz w związku z wychowaniem, aby dojść do wskazań praktycznych. Od istoty wychowania bowiem będzie zależeć, czy wybierzemy tę czy inną normę naszego postępowania.

ISTOTA WYCHOWANIA.

Gdy analizujemy proces wychowania, t. j. całą sumę działania, wykonywanego przez rodziców, opiekunów, otoczenie żywe a częściowo i martwe na dziecku od pierwszego dnia jego życia, to widzimy, że wszystkie wysiłki skierowane są: a) ku utrzymaniu dziecka przy życiu i b) doprowadzenie go do samodzielności. Te dwa zasadnicze cele wpływają świadomie lub nieświadomie na wszystkie czynności matki zarówno w pałacach, jak izbach ubogich.

Troska o zdrowie dziecka, o jego rozwój fizyczny dyktuje wszystkie wskazania higieny. Dążenie do wyrobienia samodzielności, niezależności każe znowu dbać zarówno o ciało, jak o rozwój ducha. Nie można twierdzić, aby każda matka miała świadomość tego dążenia, ale nie ulega również wątpliwości, że każda matka odczuwa cały ciężar wychowania i jedynym jej pragnieniem jest „odchowac” dziecko, tj. zmniejszyć ciężar zależności dziecka od siebie. Chce więc doprowadzić dziecko do tego stopnia rozwoju, aby sobie samo dawało radę, choćby przez czas krótki, aby nie musiało być ciągle nadzorowane. Z chwilą, gdy dziecko swobodnie się porusza, gdy już orientuje się w otoczeniu i nawet samodzielnie załatwia pewne czynności, duma i szczęście rozpierają serce matki i pozwalają jej spokojniej w przyszłość patrzeć! Wszystkie wysiłki wychowawców idą więc w tym kierunku, aby uczynić się zbędnym dla dziecka.

Jakiemiż środkami dąży wychowanie do osiągnięcia tych celów? W pierwszym okresie życia przeważa p r z y m u s bezapelacyjny. Protesty dziecka, jego płacz i krzyki, a nawet wysiłki fizyczne nie są bynajmniej uwzględniane, gdy chodzi o jego zdrowie, o wskazania czystości. Równoległe idą różne pouczenia i przyzwyczajenia, przypominające w zadziwiający wprost sposób tresurę zwierząt. Budzimy w dziecku drzemiące zmysły, zabawką i pieszczotą, uczymy drogą niezliczonych prób używania rąk i nóg, podniecamy ciekawość i zmysł obserwacyjny i każdy sukces cieszy nas niezmiernie, jako objaw zdolności a nawet genialności maleństwa. Gdy dziecko jest rozbudzone, gdy zacznie używać mowy, jako środka porozumiewania się i zbierania wiadomości, gdy zacznie zadawać pytania, wtedy następuje druga charakterystyczna cecha wychowywania, a mianowicie o k r e s p r z e l e w a n i a d o ś w i a d c z e ń naszych na dziecko. Gdy bronimy dziecku zbyt wyjechać się z okna, gdy odbieramy nóż z rączki, gdy odsuwamy je od rozpalonego pieca, gdy nie pozwalamy ściągać obrusa z stołu, a rzucać szklanej zabawki czy naczynia na ziemię, to nie robimy nic innego, jak tylko przekazujemy nasze wiadomości, otrzymane podobną drogą od naszych wychowawców, albo też zdobyte własnym doświadczeniem, aby dziecko tem łatwiej się w życiu orjentowało aby stawało się samodzielne.

Naturalnie istnieje ogromna różnorodność używanych środków przy przekazywaniu naszych doświadczeń dziecku. Jest tu także stosowany przymus, jest namowa, jest dopuszczanie eksperymentu w wypadkach, gdy to nie grozi całości dziecka, jest stwarzanie pewnego środowiska, w którym dziecko w pożądanym kierunku iść musi itd. Zdrowy instynkt każe otaczać dziecko atmosferą zadowolenia i radości, gdyż wtedy rozwój dziecka jest szybszy. Uśmiech dziecka jest naszym szczęściem, jest oznaką zadowolenia i zdrowia, smutek dziecka jest naszym smutkiem i niepokojem, gdyż oznacza on, że rozwój dziecka natrafia na jakieś przeszkody. W całym tym procesie

dominuje ponad wszystko wola wychowawcy, narzucana w imię misji wychowania dziecku.

Dalsze wychowanie i nauczanie nie jest także czemś innym, jak tylko przekazywaniem wiadomości, a więc doświadczeń, już nie naszych własnych, ale doświadczeń całych pokoleń i wieków naszym dzieciom. Wola wychowawcy opiera się tu na autorytecie pokoleń. Cel tego wychowywania zaczyna się nieco rozszerzać, gdyż chodzi nam także o wartości idealne, o zachowanie tych skarbów, doświadczeń duchowych, które stanowią sumę kultury narodu, a bezpośrednio nie odgrywają już roli w materialnym bycie człowieka. Obok celu utrzymania wartości nabytych jest jeszcze pragnienie, wrodzone czy pod wpływem kultury wieków nabyte, aby powiększać dorobek wieków. W codziennym języku wyraża się to życzeniem, by dzieciom lepiej było w życiu niż rodzicom, by dzieci czemś więcej były, niż są rodzice.

Reasumujmy więc. W całym procesie wychowania są dwa światy, dwa czynniki, dorośli, doświadczeni, mądrzy i mali, niedoświadczeni, potrzebujący pouczenia. Treścią tego oddziaływania jest przekazywanie doświadczeń pokolenia starszego młodszemu.

Celem, utrzymanie stanu posiadania i wyrobienia zdolności jego rozwoju. Środkiem przymus, w różnych formach i z różnym nasileniem stosowany, najkorzystniej w atmosferze zadowolenia, radości, szczęścia.

Wychowanie polega więc na autorytecie, który przedstawiają starsi indywidualnie i jako spadkobiercy autorytetu przodków, i w który młodzi wierzą. Im ta wiara w autorytet jest głębsza, im autorytet rzeczywistszy, tem wychowanie skuteczniejsze. Dochodzimy więc do twierdzenia, że autorytet jest istotą wychowania, że bez niego niema wychowania.

Jakżesz więc pogodzić z tą prawdą, hasło nowego wychowania, które domaga się wolności w wychowaniu, usunięcia autorytetu, które w przeciwieństwie autorytetu widzi zbawienie ludzkości? Starajmyż się poznać, na czym ta sprzeczność dążeń polega i dlaczego autorytet w wychowaniu uznają teoretycy, a często i praktycy nietylko za zbędny, lecz nawet za szkodliwy.

ISTOTA AUTORYTETU.

Dla lepszego oświetlenia tego pojęcia przyjrzymy się, w jakiej postaci występuje autorytet w życiu.

Dla dziecka jest niewątpliwym autorytetem matka; jej słowa, wyjaśnienia są najwyższą mądrością, ale do pewnego czasu. Później wyrasta obok autorytetu matki i domu autorytet szkoły. Niejednokrotnie słowa nauczycielki nie kryją się z słowami matki. Powstaje konflikt dwóch autorytetów i często zwycięża autorytet szkoły z oportunistu lub z przekonania. W miarę rozwoju dziecka następuje wśród danych okoliczności częściowe ograniczenie autorytetu matki do spraw natury moralnej, towarzyskiej.

Autorytet ojca wobec syna ulega także fluktuacjom; niekiedy niknie zupełnie wobec nowo uznanych autorytetów czyto w dziedzinie polityki, nauki, sztuki itd., czyto i w dziedzinie ekonomji.

Często kolega szkolny staje się autorytetem nieomylnym dla całej klasy lub jej części, dlatego, że jest silniejszy, że jest brutalny, że jest uświadomiony więcej niż inni, że bez skrupułu i obawy popelnia rzeczy niedozwolone, albo też dlatego, że jest bogatszy, mądrzejszy, idealniejszy, czystszy itd.

Policjant, pełniący służbę na placu publicznym jest autorytetem bezwzględny dla przechodniów i pojazdów. Jeden ruch ręki zatrzymuje auta i powozy, jedno słowo wystarcza, by kierować ruchem pieszych.

Często wystarcza napis, wskazówka a wszyscy stosują się do jej treści; posiada więc siłę autorytetu osoby.

Innym autorytetem jest przełożony w pracy zawodowej. Ulegamy mu bez sprzeciwu.

Ukazanie się dygnitarza państwa czy kościoła wywołuje w nas poczucie jego autorytetu, chociaż nas nic z nim nie łączy i staramy się dać temu wyraz przez pełne szacunku zachowanie się.

Jeszcze silniejsze wywołuje w nas wrażenie religja, nawet nam obca, a miejsca kultu religijnego czcimy zawsze odpowiednio.

Przykłady możnaby mnożyć w nieskończoność.

Istotą autorytetu we wszystkich wymienionych przypadkach jest pewna władza, siła, która zmusza do uległości, która narzuca swą wolę drugiemu, a zatem posiada egzekutywę. Źródło tej siły jest rozmaite, jak i jej znaczenie. W stosunku dziecka do rodziców działa przyzwyczajenie, automatyczne uleganie ich woli z czasów, kiedy rozum nie był czynnikiem decydującym w życiu. Posłuch woli rodziców był lub mógł być wymuszony, a dziecko było tego na każdym kroku świadome. Autorytet był władzą połączoną z egzekutywą. Z biegiem czasu zacierała się w dziecku świadomość siły i możności egzekutywy u rodziców, a potężniało uczucie miłości i wdzięczności za tyle doświadczonego dobra i przede wszystkim ufności, że każde zarządzenie z ich strony jest dla dobra dziecka. Występuje tu więc dwojakie źródło autorytetu. Raz jest niem świadome lub podświadome poczucie siły fizycznej, której musimy być posłuszni, drugi raz nasze uczucie, jako czynnik moralny. Z czasem zaniknie pierwszy czynnik, a wzrosnie drugi i przetrwa wszelkie ewolucje, które życie wprowadzi w naszym stosunku do rodziców.

Autorytet rodziców do pewnego czasu jedyny, spotyka się dość wcześnie z innymi autorytetami, które obok niego wyrastają a nawet go swoją potęgą przysłonią. Należy do nich w pierwszym rzędzie szkoła, później społeczeństwo i pewne ideały, które przez naukę, nasze myślenie, nasze uczucie, za autorytet uznamy.

W stosunku do szkoły małą, znikomą rolę odgrywa autorytet fizyczny; dominuje natomiast w całej pełni czynnik moralny. Szkoła bowiem uchodzi w oczach ucznia, dzięki sugestji ogólnej, za instytucję społeczną, za którą stoi autorytet całego społeczeństwa. Nauczyciel, jakkolwiek on się zewnętrznie przedstawia, jest wyobrazicielem tego autorytetu, zastępcą woli społeczeństwa i rodziców, co początkowo więcej przemawia do przekonania dziecka, wykonawcą pewnej misji, której poddają się bez szemrania zarówno rodzice, jak dzieci. Przez szkołę powstaje w dziecku zrozumienie autorytetu moralnego, który teraz w miarę rozwoju duchowego dziecka coraz większej nabiera potęgi, usuwając w cień autorytet fizyczny. Siła fizyczna, poparta nawet bezwzględną egzekutywą, nie zmusi do posłuszeństwa, jeżeli za nią niema siły moralnej. Tem tłumaczyć możemy fakt, że dla ideału ponieść możemy wielkie ofiary a nawet śmierć.

Przy analizie przykładu z życia szkolnego, gdy kolega zły wywiera wpływ na całą klasę, lub pewną grupę kolegów, widzimy mieszaninę dwóch elementów. Jest tu niewątpliwie czynnik fizyczny, siła brutalna, pięść kolegi, która zmusza do uległości lub przynajmniej dyskrecji wobec przełożonego. Ale obok niego występuje równie silnie, albo i silniej, czynnik drugi, moralny, choćby nawet w ujemnym, tego słowa znaczeniu. Zły kolega posiada bowiem pewne przymioty w wymiarach znacznie wyższych, a zatem wznosi się na poziom, niedosiężny dla zwykłego ucznia. Obojętne tu jest, czy przymiot ten jest cnotą, w właściwym tego słowa znaczeniu, czy też wadą, złem. Siła jego imponuje, a właściciel jego staje się bohaterem. Małe wyrobienie duchowe, jeszcze mniejsze doświadczenie życiowe, ułatwiają rozrost tego autorytetu.

Dla człowieka o niskim poziomie intelektualnym i moralnym policjant jest autorytetem, bo ma władzę karania i wymuszania posłuszeństwa. Dla wyżej stojących policjant jest przedstawicielem i wykonawcą siły moralnej, którą jest prawo. Autorytet dygnitarza państwa albo kościoła wynika nie z ich osoby fizycznej, lecz z siły moralnej, którą przedstawiają. Za nimi bowiem stoi państwo lub kościół, jako wyobrażenie idei moralnej, potężnej przez nasz moralny do niej stosunek.

Stosunek nasz do autorytetu musi jednak opierać się na wierze w jego moc. Gdy przestaniemy wierzyć w jego potęgę, gdy zaczniemy powątpiewać w jego siłę moralną, nie istnieje dla nas więcej. Historia kultury dostarcza nam tysiące przykładów zaniku autorytetu, uznawanego przez pokolenia. Jest to moment pierwszorzędnego znaczenia.

Autorytet policjanta płynie przeważnie z wiary w jego siłę fizyczną, w możliwość natychmiastowej egzekutywy. W uregulowanych stosunkach, gdy autorytet władzy niejako w krew wchodzi całego społeczeństwa, może policjant pełnić służbę nawet bez broni. W czasach rewolucji, więc zachwiania autorytetu

władzy, nawet jego broń nie wzbudza tego respektu, który dla utrzymania porządku jest niezbędny.

Autorytet państwa i kościoła płynie z wiary w ich siłę moralną. Gdy jednak w państwie coś psuć się zaczyna, gdy prawo przestaje być prawem dla wszystkich, niknie szybko autorytet państwa i kościoła, a obok nich powstaje natychmiast inny lub najczęściej inne autorytety, starające się opanować umysły i serca.

W stosunku do rodziców występuje obok wiary w ich moc jeszcze czynnik uczucia. Dziecko wierzy w mądrość i wszechwiedzę ojca i matki, rodzice są dla niego źródłem wszystkich pouczeń. Później jednak niejednokrotnie uświadamia sobie dziecko, że wiadomości i władza rodziców są ograniczone, że często wiadomości dziecka, nabyte przez szkołę, kształcenie się lub życie, są większe i pewniejsze niż wiadomości rodziców, a jednak autorytet ich nie zachwieje się. Są oni nadal czemś prawie świętem, poszanowania godnym dla dziecka. Pochodzi to stąd, że tu czynnik uczucia łagodzi pewne niedomagania i przechodzi nad nimi do porządku.

Jakkolwiek najmniej cenimy autorytet fizyczny a najwyżej autorytet moralny, to jednak najsilniejszą spójnią pozostanie uczucie; autorytet, który obok czynnika siły, czy wartości moralnej, opiera się na czynniku uczucia, wykazuje największą trwałość, a zatem największą wartość. I to musimy zapamiętać w odniesieniu do pracy wychowawczej.

W pojęciu autorytetu tkwi uznanie jego siły, wyższości, a przez to równocześnie naszej słabości, niższości. Ulegamy silniejszemu koledze, bo fizycznie lub moralnie czujemy się słabsi i mamy świadomość bezcelowego oporu. Wobec przełożonego odczuwamy również naszą słabość, niższość, płynącą z braku doświadczenia, wiedzy, władzy wreszcie. Wobec państwa odczuwamy naszą małość, bezsilność jednostki wobec społeczeństwa. Wobec Boga odczuwamy naszą nicość zupełną, zależność od jego łaski. Ale i w odczuwaniu naszej małości w porównaniu z potęgą autorytetu odróżniamy różne stopnie i różne zabarwienia uczuciowe. O ile uczucie naszej nicości wobec Boga nie sprawia nam przykrości żadnej, owszem napelnia pewną ufnością, dającą nawet zadowolenie, to już uczucie naszej słabości wobec przemocy, budzi w nas odruch buntu, niezadowolenie, przykrość. Wobec przełożonego możemy raz odczuwać naszą zależność jako przykrość, jako jarzmo, które tylko z trudem znosimy, innym razem dominuje uczucie radości, płynące z współpracy, Wobec rodziców nigdy nie odczuwamy przykrości, gdy uznajemy ich autorytet, a przez to naszą niższość.

Gdy łączy nas z autorytetem uczucie miłości, wdzięczności (wobec rodziców), szacunku (wobec przełożonego), koniecznej a dla nas pożytecznej zależności (jednostka wobec społeczeństwa) świadomość niezmiennej wartości

moralnej autorytetu (uczucie religijne), wtedy stosunek nasz do autorytetu nie jest przykrym ciężarem.

Poczucie własnej niższości, małej wartości czy nicości może więc dwójako wpływ wywierać. Jeżeli autorytet, wobec którego mamy to uczucie, wyposażony jest rzeczywiście w wielką siłę i wartość moralną, to uczucie naszej niższości nie niszczy w nas poczucia godności ludzkiej, ono nas nawet podnosi i uszlachetnia, wzbudzając chęć podnoszenia się na wyższy stopień doskonałości, aby stać się godnym naszego ideału. Jeżeli zaś autorytet, przed którym się korzystamy, nie ma tej wartości moralnej, wtedy unizanie się nasze odbywa się kosztem naszej wartości i zamiast podnosić i uszlachetniać, wtrąca nas na coraz niższe szczeble, aż do zatracenia poczucia własnej godności. Płaszczanie się przed kimś równym lub nisko stojącym, a tem bardziej przed kimś bezwartościowym jest stanem niebezpiecznym, moralnie złym.

Powtórzmy więc. Autorytet moralny ma większe znaczenie niż fizyczny. Autorytet musi posiadać rzeczywistą wartość moralną. Stosunek nasz do niego opierać się musi raczej na wierze w jego wartość niż na poczuciu naszej niższości. Zabarwienie uczuciowe dodatnie, przyczynia się do zwiększenia autorytetu.

Któryż rodzaj autorytetu winniśmy uznać jako najpożądany dla celów wychowawczych? Naturalnie ten, który nie zabija godności własnej, który wypływa z uznania wyższości moralnej. Autorytet, narzucony nam przez siłę brutalną, jest autorytetem niemoralnym, znaczenie jego upadnie, gdy zniknie siła zewnętrzna.

Prawdziwy autorytet powstaje dopiero przez dobrowolne uznanie go i to wskutek jego wartości wewnętrznej. Autorytet moralny może uznać i zrozumieć jedynie istota moralna, więc mająca poczucie prawdziwe swej moralnej wartości. Budzenie świadomości moralnej, szacunku przed sobą samym jest więc warunkiem uznania autorytetu poza i nad nami.

Z natury jesteśmy nastawieni egocentrycznie; aby więc uznać autorytet poza nami, musimy nastawiać się heterocentrycznie, musimy uznawać wartości wyższe nad jednostkę, więc społeczeństwo i dążyć do uduchowienia całego naszego stosunku do autorytetu.

Autorytet jest w wychowaniu konieczny, może być narzucony lub uznany; pierwszy jest przemijający i bez głębszej wartości a nawet niebezpieczny, o ile zabija poczucie ludzkiej godności; drugi uznany dobrowolnie, z poczucia jego wielkiej wartości lub uczucia miłości i wdzięczności jest trwały i moralnie wartościowy, gdyż od własnego „ja” prowadzi do drugich, do społeczeństwa.

To jest rezultat naszych rozważań. Zestawmy z tym wynikiem zasady „starego”, tj. dotychczasowego wychowania.

Opierając się na psychologii, wynikającej z introspekcji dorosłych i spekulacji filozoficznej, pedagogika przyjmowała za pewnik, że dziecko jest dorosłym człowiekiem w miniaturze. Nie znała dziecka i wcale go znać nie chciała.

Autorytet, wydedukowany z światopoglądu ludzi dorosłych, uznany za jedynie wartościowy, narzuciła dzieciom, sądząc, że one również go przyjmą. Nie uznając indywidualności i swoistego rozwoju dziecka, nie chciała i nie mogła pedagogika uznawać prawa dziecka i do niego się stosować. Młody ma słuchać tak długo, póki go starsi nie uznają za dojrzałego, za dorosłego. Stąd jednolitość postępowania wobec wszystkich i większy lub mniejszy nacisk, by zmusić do posłuszeństwa. Opornych należało łamać, aby autorytet nie ucierpiał.

Te same programy szkolne, te same metody nauczania, udoskonalane nie przez doświadczenie lecz logiczne abstrakcyjne rozumowanie. Rozwój życia politycznego i społecznego a w niemałym stopniu i militarystyka ułatwiał i usprawiedliwiał to równanie wszystkich.

System ten musiał w konsekwencji prowadzić do niwelacji indywidualności, do ich ubożenia. Szablonowe uczenie i stałe narzucanie autorytetu musiało prowadzić do niesamodzielności myślenia i, co jest tego następstwem, do niesamodzielności działania. Narzucanie autorytetu i groźba kary za wyłamywanie się z pod niego zabijały inicjatywę i poczucie odpowiedzialności moralnej i pozwalały zasłaniać się narzuconym szablonem. Gdyby ten stan trwał długo i bezwzględnie, musiałby zabić wszelką inicjatywę i uniemożliwić przez to jakikolwiek postęp.

To były niebezpieczeństwa, które groziły drugiej funkcji wychowania a mianowicie wyrobienia zdolności rozwijania, powiększania dorobku kulturalnego. Natura sama musiała więc przeciw temu niebezpieczeństwu się bronić.

A jeżeli zestawimy ponadto normy tego wychowania z tym, cośmy wyżej o autorytecie i warunkach jego wpływu mówili, to znajdziemy jeszcze inne powody, dla których skuteczność wychowania musiała stawać się coraz mniejsza.

Wychowanie szkolne pierwszej połowy XIX wieku miało swe źródło w neohumanizmie, w dążeniu do stworzenia doskonalszego, idealniejszego człowieka. Ideał ten był wyrozumowany i był realizowany zapomocą nauki języków klasycznych. Idealizm, panujący wszechwładnie w pierwszych dziesiątkach tego wieku, był naturalnym podłożem systemu wychowania szkolnego i dostarczał potrzebnego autorytetu szkole. Było to tem łatwiejsze, że szkoła była tylko dla wybranych, przeznaczonych niejako przez samo urodzenie do kroczenia drogą, wytkniętą przez szkołę. Autorytet panującego prądu w życiu duchowym Europy, autorytet warstwy społecznej, dla której szkoły te istniały, był wystarczający, aby sugestywnie oddziaływać na młodzież.

Koło połowy XIX wieku następuje zmiana. Pozytywizm i materializm wypierają dawny ideałizm i romantyzm. Rozwój nauk przyrodniczych i technicznych dopominają się o swe prawa i chcą znaleźć odpowiedni wyraz w wychowaniu. Walka trwa kilka dziesiątków lat i prowadzi pod koniec wieku XIX do równouprawnienia formalnego kierunku idealistycznego, klasycznego i realnego, przyrodniczego. Uprawnienia były tylko formalne, bo jednak istniała

nadal przepaść niezgłębiona między obu kierunkami. Rezultatem tego dwiistość ideału wychowawczego a raczej zachwianie autorytetu dawnego.

Ponadto zmieniła się rola szkoły w życiu społecznym. Dawniejsza szkoła stała poza życiem codziennym, ale znajdowała swój odpowiednik w idealizmie kulturalnym. Nowsza, realna, wyrastała z potrzeb życia i do jego prowadziła. Dawniejsza była dla jednej warstwy społecznej, nowsza stała się powszechną. Co było ideałem jednej warstwy, nie mogło pozostać ideałem ogółu, szukającego w szkole przygotowania dla życia. Ścieranie się tych prądów wprowadza pewien zamęt w życie szkolne i podkopuje autorytet dawnych ideałów. Brakło mu siły przekonywującej wobec potrzeb rzeczywistości.

Brak wiary w twórczą moc ideału wychowawczego jest najistotniejszym powodem zmniejszenia się autorytetu.

W życiu wewnętrznym szkoły zaważyły ponadto zmiany, które powstały pod wpływem nauk biologicznych. Wychowanie fizyczne, sporty, wprowadzane jako przeciwwaga pracy umysłowej, uczy młodzież cenić ruch, swobodę, odwagę, samodzielność, wszystko przymioty przeciwne narzucanemu systemowi wychowawczemu. Życie wymagało samodzielności, szkoła uległości. Programy szkolne, tkwiące jeszcze w dawnych założeniach, mało liczyły się z rosnącymi potrzebami życia; musiały więc stać się coraz więcej obcymi młodzieży, która często w podawanej wiedzy nie widziała żadnego związku z życiem. Nie rozumiejąc istotnej wartości uczonych wiadomości, nie mogła ich cenić; nie mogła też zdobyć się na miłość i przywiązanie do szkoły, która tak różną była od otaczającego życia i jego dążeń.

Gdy brakło wiary w moralną moc autorytetu, gdy wygasło uczucie, które go jeszcze mogło ratować, pozostał jedynie przymus, siła, która mogła utrzymać autorytet systemu. Ale i tu nastąpiła zmiana w życiu społecznym. W rodzinie zmienił się stosunek dziecka do rodziców i z czysto autorytatywnego przeszedł na swobodny, oparty nawet na uznaniu osobowości. Wyrazem zewnętrznym tego, przejście od „panie ojczy”, „pani matko” poprzez formę nieosobową do serdecznego choć poufałego „ty”. Ta ewolucja jest wynikiem zmian, które zaznaczyły się w szerokim życiu społecznym. Znikło poddaństwo, znikły przywileje stanowe, a równouprawnienie wszystkich warstw znalazło silną ochronę w ustawodawstwie. Wzmoczone poczucie własnej godności i wartości objawia się nie tylko w cenienu samego siebie, lecz nawet wyradza się w lekceważenie drugiego. Utrzymanie autorytetu dawnego staje się coraz trudniejsze, a nawet niemożliwe; autorytet musi opierać się na silnym podłożu prawa albo życia społecznego. Odbiciem tego w życiu szkolnym zanik karności bezwzględnej, nie rozumującej.

Także metody nauczania, dawniej stosowane, nie mogły zadowolić młodzieży. Narzucanie wiedzy i sposobu uczenia się nie odpowiadały więcej rozbudzonej potrzebie samodzielności pracy i respektowania zainteresowania. Młodzież wprawdzie uczyła się, ale rezultaty nauki nie były współmierne

z wysiłkami nauczyciela. Gdzie stosunek osobisty wychowawcy do młodzieży był dobry, tam uczucie przywiązania ułatwiało pokonywać trudności. Gdzie stosunek ten pozostawiał wiele do życzenia, tam skargi na nieuznawanie autorytetu wychowawców były coraz częstsze.

Młodzież szukała nowych autorytetów poza szkołą, w organizacjach i związkach, starając się tam znaleźć pełnię życia i odpowiednik zmienionych warunków.

Zanik wiary w moc autorytetu dawnego z jednej strony, potrzeba stworzenia nowego autorytetu, odpowiadającego więcej zmienionym warunkom życia i nowo odkrytej osobowości człowieka z drugiej strony, wywołują uczucie niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy i pragnienie radykalnej zmiany. Stąd hasło odrzucenia autorytetu w wychowaniu wogóle a wprowadzenia zasady wolności. Narzucony autorytet nie ma siły wychowawczej, twórczej, zastąpić go trzeba wolnością dobierania i tworzenia autorytetu, gdyż tylko autorytet oparty na wewnętrznym uznaniu ma siłę. Jednak wspomnienie ucisku ze strony nieuzasadnionego autorytetu było tak silne, że hasło wolności, wzywające do odrzucenia wszelkiego autorytetu nabrało rozpędu i stało się podstawą wysiłków reformatorskich w wychowaniu. (Dok.nast.)

II.

PRZESŁANKI WOLNOŚCI.

Widzieliśmy, jak w ciągu XIX wieku kruszyły się podstawy autorytetu w wychowaniu, jak nikła z wolna wiara w jego moc moralną i kształcącą i jak obok dawnego, jedyne go ideału powstawały nowe, nie mogąc jednak opanować całego społeczeństwa i wychowania. Opozycja przeciw dawnemu autorytetowi, prowadząca nawet do zupełnej negacji autorytetu, do hasła wolności, jako jedynej normy wychowawczej, nie mogłaby takich uczynić postępów w latach ostatnich, gdyby nie sprzyjał temu proces ogólnego przeobrażenia we wszystkich dziedzinach życia umysłowego.

Przypomnijmy sobie, że początek wieku XIX daje w poezji prawie wszystkich narodów tytanów ducha, którzy przez kilka dziesiątków lat opanowywują umysły i serca. Nowi poeci, którzy obok nich, albo już po ich śmierci powstają, są tylko epigonami i kroczą ich śladami. Pod koniec zaś wieku następuje niemal wszędzie reakcja przeciw niewoli ducha, objawiając się w pogardzie dla doskonałej dawnej formy i w odrzuceniu ideałów estetycznych. Był to protest przeciw zbyt przemożnemu autorytetowi, grożącemu zabiciem samodzielności i inwencji. Z buntu miała się narodzić nowa myśl, nowa forma.

Podobnie na polu malarstwa i rzeźby. Po długiej epoce przeżuwania dawnych klasycznych form, doskonalenia ich odzywa się protest w postaci

impresjonizmu, futuryzmu, kubizmu itd.; świadomie paczy piękne linje, niszczy perspektywę, chcąc przez negację tego, co dotąd panowało, dojść do odrodzenia myśli i odczucia estetycznego.

Po okresie uregulowanych stosunków następuje rewolucja, wywołująca chaos, w nadziei, że z niego się narodzi nowy świat. Jest to naturalny odruch, gdy umysły są zbyt wyjałowione i gdy grozi zamieranie twórczości.

Ale obok tego, może nawet podświadomego, protestu przeciw zbyt długo i jednostajnie panującemu porządkowi rzeczy, istnieją inne przyczyny, które również zdążają do zmiany. Szukać ich trzeba na polu socjalnej ewolucji, która dokonuje się stale a w czasach ostatnich znacznie szybciej niż dawniej. Na tem tle socjologicznem szuka nauka nowych praw rozwoju i postępu. Nie będziemy się niemi tutaj zajmować. Nam chodzi w tym związku o ewolucję, raczej rewolucję w dziedzinie wychowania, dlatego uwzględniamy tylko te czynniki, które ją wspierają.

W pierwszym rzędzie należą tu zdobycze psychologii doświadczalnej, które prowadzą do poznania praw reagowania dziecka na różne podniety. Jeżeli badania te nie doprowadziły jeszcze do ujęcia rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka w ściśle prawa, to doprowadziły w każdym razie do uznania za pewnik, że dziecko jest tworem innym niż dorośli ludzie i że podlega swoistym prawom rozwoju. Dawne pokolenia twierdziły, że znają dziecko i że mogą mu narzucać wolę dorosłych. Obecne pokolenie przyznaje, że dziecka jeszcze nie zna, że nie może zatem narzucać mu praw, które mogą powstrzymać albo nawet uniemożliwić jego rozwój. Należy dziecko respektować i starać się o utrzymanie jego osobowości. Jeżeli przytem oprzemy się na teorii instynktów (cfr. Dewey), jako podstawie wychowawczej, to całem zadaniem wychowania będzie strzec integralności zainteresowania i aktywności dziecka i kierować je jedynie ku celom wyższym, dalszym, idealniejszym. W tym związku nie znajdziemy miejsca na autorytet w dawnym pojęciu.

Biologia również przyczyniła się do zmiany naszych poglądów na wychowanie. Wykrycie okresów rozwojowych ciała, nie idących równolegle z okresem rozwoju ducha, oznaczenie tempa rozwojowego, niejednostajnego i różnego w każdym okresie życia, wykazanie warunków sprzyjających rozwojowi i wstrzymujących, go każe inaczej patrzeć na dziecko. Przy naszych poczynaniach musimy najpierw brać w rachubę stan fizyczny i duchowy dziecka, a dopiero potem do niego stosować nasze postępowanie. Ogromną rolę przypisujemy obecnie atmosferze wychowawczej, przekonawszy się, że zadowolenie i szczęście pobudza rozwój, przymus i smutek go cofa. Stąd znowu wniosek, że wolność i swoboda są lepszym środkiem wychowawczym niż przymus.

Jeszcze jeden moment należy podkreślić, który wpłynął na zmianę naszych poglądów na wychowanie. Dawniej ciążyła nad całem wychowaniem wiara w ułomność natury ludzkiej, jej złe wrodzone instynkty. Trzeba więc było

człowieka chronić przed złem, przed grzechem; czyniono to drogą zakazów i nakazów, ujmujących w system całe życie i przewidujących wszelkie możliwości. Ponieważ jednak w zetknięciu z złem człowiek musiał ulec, więc jako zasadę wychowawczą przyjęto unikanie okazji do złego. Ten pesymistyczny pogląd na wartość natury ludzkiej nie znajduje poparcia w psychologii wychowawczej. Zaczyna więc wywalczać sobie prawo pogląd przeciwny, a mianowicie, że człowiek z natury nie jest ani zły ani dobry, że staje się nim dopiero przez wychowanie. Jeżeli tak jest, to nie należy dziecka zgóry krępować zakazami, lecz zostawić mu swobodę rozwoju. A jeżeli w świecie jest dużo zła, które zagraża dziecku, to należy je do walki z tem złem uzbroić przez hartowanie sił i wzmacnianie dobrych popędów.

Kultura dzisiejsza jest wypadkową wielu różnorodnych sił, działających przez wieki w imię autorytetu, narzucanego automatycznie młodemu pokoleniu. Wywieranie nacisku w stałym kierunku doprowadziło wprawdzie do wytworzenia tych dóbr materialnych i moralnych, które ludzkość może się dziś chlubić, a równocześnie do zaniku wielu sił pierwotnych w człowieku, które pozostawione sobie samym mogłyby doprowadzić do zupełnie innego rozwoju, niewiadomo, czy nie wyższego. Jeżeli przyjmiemy, że te pierwotne popędy natury ludzkiej, których niejasną resztkę widzimy w wrodzonej aktywności, zmyśle konstruktywnym, kolekcjonerstwie, chęci walki itd., nie są złe same przez się, że nawet mogą zawierać w sobie zadatek wielkiej, nieprzeczuwanej nawet świetności, to zrozumiemy życzenie zostawienia swobody rozwoju człowieka bez tradycyjnego przymusu i autorytetu. Naturalnie pragnienie takie napotka na opór, gdyż nikt nie zechce narażać na zagładę zdobyczy kultury, jakie dziś posiadamy, dla nieuchwytniej nadzieji zdobycia czegoś lepszego, nie dającego się żadną miarą narazie określić. Ale pragnienie to wyda się nam bardzo zrozumiałe na tle procesu socjologicznego, dążącego do pozbycia się zbyt ciężącego autorytetu, do wydobycia się z ukrycia drzemających sił, które szukają swego wyrazu.

Z wszystkich więc stron dochodzimy do problemu wolności w wychowaniu, a przez to do opozycji wobec autorytetu lub co najmniej do niechętnego uznawania autorytetu. Poprzednio doszliśmy do stwierdzenia, że autorytet jest istotą wychowania. Należy więc dążyć do pogodzenia tych antinomij, aby stworzyć racjonalne podstawy pracy wychowawczej. Będzie to możliwe, kiedy rozważymy, na czym polega wolność i czy ona może występować w procesie wychowawczym, który jest oddziaływaniem pokolenia starszego na młodsze w imię autorytetu.

ISTOTA WOLNOŚCI.

Najłatwiej ją określić negatywnie, jako brak więzów, przeszkód wszelakich, jako niezawisłość od wpływów zarówno zewnętrznych jak wewnętrznych. Czy jednak można identyfikować z wolnością zarzucanie, lekceważenie

wszelkich praw, zwyczajów, więzów towarzyskich i społecznych, jest więcej niż wątpliwe. Starajmyż się to określić bliżej na przykładach.

Przyjętym zwyczajem nie wolno wyprawiać krzyków na miejscach publicznych. Czy będzie więc dowodem wolności, gdy ktoś zacznie na ulicy w biały dzień wyprawiać wrzaski i krzyki? Nikt nie będzie tego chyba uważał za objaw wolności, ale raczej za objaw rozstroju umysłowego, wymagającego leczenia. Hałasy nocne wyrabiają jedynie awanturnicy, podnieceni alkoholem, a zatem wykazujący pewne zaburzenia psychiczne. Tak zrozumie te objawy każdy przechodzień, tak stróż bezpieczeństwa i odpowiednie zastosują środki. Wolność więc nie jest występowanie przeciw istniejącemu porządkowi.

Mamy orkiestrę złożoną z pewnej liczby wirtuozów, z których każdy jest mistrzem swego rodzaju. Czyż może każdy z nich grać według swego uznania, zamiłowania, aby okazać swobodę, aby dać wyraz swej indywidualności? Każdy z nich wchodząc w zespół, zwany orkiestrą, rezygnuje z pewnej części swych wolności i poddaje się dobrowolnie kierownictwu dyrygenta w imię pewnej wartości, wyższej nad osobiste upodobanie, aby wytworzyć harmonię pełnej orkiestry. W pierwszym wypadku widzieliśmy poddanie się dobrowolnie porządkowi społecznemu, w drugim poddanie się pewnej idei, której wartość cenimy wyżej niż własną indywidualność! Wystąpienie przeciw tej idei burzy harmonję, wywołuje zamieszanie, którego nie odczuwamy jako objaw wolności, lecz raczej przeciwnie jako zamach na nią.

Jeszcze jeden przykład zaczerpnięty z życia. Znajdujemy się w dużym, obcym mieście, nie znamy języka kraju, ani jego zwyczajów. Odczuwamy pewne onieśmienie, skrępowanie, czujemy się niewolni. Uczucie to nie ustępuje nawet wtedy, gdy nasze dokumenty, podrózne zapewniają nam zupełne bezpieczeństwo i ochronę. Źródłem tego niemiłego, niewolnego uczucia jest brak znajomości otoczenia, obawa, że nasze postępowanie może nas wprowadzić w konflikt z zwyczajami i narazić na nieprzyjemność. Podobne uczucie ma człowiek niewyrobiony towarzysko, gdy się znajdzie w towarzystwie mu obcym, gdy boi się narazić na śmieszność i zarzut braku wychowania. Jest wtedy skrępowany, czuje więzy i rezygnując z własnej swobody podpatruje zwyczaje i formy towarzyskie, aby je naśladować, aby się nimi wiązać.

Widzimy, że ograniczeniem naszej wolności jest tu brak więzów, chociaż to brzmi bardzo paradoksalnie. Znajomość tego, co nas wiąże, poddanie się obowiązującemu porządkowi daje nam większą swobodę.

Wolność zapatrywania, wolność sądu, jakkolwiek jest uważana za ideał, jednak nie daje jednostce szczęścia, jako następstwo zrealizowanej wolności, uwolnienia się od więzów konwencjonalizmu, przesądu, czy błędu, lecz raczej naraża ją na cierpienie, wywołane ciągłym konfliktem z otoczeniem.

Jest to następstwem społecznego charakteru życia naszego. Wolnością jest tu nie brak więzów, nie walka z obowiązującymi prawami, lecz raczaj

uległość wobec nich, która jest warunkiem porządku, organizacji. Można by znowu zaryzykować paradoksalnie brzmiące twierdzenie, wolność to karność, to posłuszeństwo prawu.

Także poza życiem społecznym nie spotykamy się z istnieniem wolności w znaczeniu bezwzględnym. Prawa krążenia, które nauka wykrywa w wszechświecie, dowodzą podporządkowania się jakiejś przepotężnej woli wyższej. Wykroczenie przeciw tym odwiecznym prawom, to kataklizmy, którym również światy ulegają. Także w przyrodzie istnieje harmonja, ustosunkowanie się wzajemne sił sobie przeciwnych; ogień -woda; ciepło - zimno; światło -ciemność; różne płci, i inne antinomje; przez nie powstaje życie. Wyłamanie się z pod prawa harmonji, zerwanie więzów, powoduje katastrofy, wylewy, trzęsienia ziemi, posuchy itd.

Organizm ludzki, ten najprzedziwniejszy twór natury, wykazuje również niesłychane skoordynowanie wszystkich jego części działających zgodnie dla wytworzenia tego cudu, jakim jest życie. Zbudowany jest z komórek, jednakich w swojej istocie; dla wytworzenia życia powstał jednak podział funkcyj, przydzielanych różnym organom, przez co powstała ta przedziwna różnaitość funkcyj, stanowiących w swojej istocie jedność! Różnaitość funkcji a jedność działania. Rezultatem harmonja, wolność. Naruszenie tej harmonji przez zbytnią wybujałość pewnych komórek (nowotwór) lub pewnych funkcyj nerwowych (choroby psychiczne), wywołuje objawy chorobowe, prowadzące do zburzenia organizmu, do śmierci. Więc mamy tu również antinomję, wielość i jedność, wolność i posłuszeństwo.

Antinomja w naturze nie jest rozwiązana przez zneutralizowanie wzajemne, lecz przez istnienie obok siebie, a raczej po sobie w pewnym kolejnym następstwie, jak dzień i noc, pora ciepła i zimna, deszcz i pogoda, aktywność i spoczynek i t. d. O ile więc wielość można by porównać z wolnością, a jedność z istnieniem organizacji, porządku, to rozwiązanie tej sprzeczności wolność-autorytet, znajdziemy nie w ich wzajemnym neutralizowaniu się lecz raczej w ich takim ustosunkowaniu, że mogą i powinny istnieć obok siebie, że przez wolność należy zdążać do autorytetu.

Jest to jakby poddanie surowego materiału pod wpływ idei, dla stworzenia wyższej wartości. Chodzi więc o uznanie dobrowolne tej idei, tego prawa, które nadaje życiu wyższą wartość. Muzyk poddaje się woli dyrygenta dla wywołania harmonji tonów, przedstawiającej wyższą wartość w porównaniu z tonem pojedynczym. Malarz poddaje się prawom harmonji barw dla stworzenia dzieła estetycznego. Jednostka poddaje się prawom dyktowanym przez społeczeństwo, aby wytworzyć możność współżycia. Względ na własną osobę, na chwilową wygodę, ustępuje miejsca względowi na drugich.

Rozumiemy, że ta zdolność poddawania się idei wyższej, wychodzenia, poniekąd z własnej sfery; aby się odnaleźć w całości, w społeczności, nie jest

wrodzoną, lecz nabytą. Praca wieków i wielu pokoleń wpływała na egocentrycznie usposobioną jednostkę ludzką, aby przemienić kierunek dążenia, aby uszlachetnić i podnieść pierwotne popędy. Można też bez obawy popełnienia błędu przyjąć, że zostawienie zupełnej swobody jednostce, t. j. zwolnienie impulsów od ciągłej pieczy, od ciągłego oddziaływania autorytetu, jakim jest właśnie wzgląd na dobro wyższe, doprowadziłoby w czasie stosunkowo krótkim do cofnięcia się, do stanu pierwotnego dawno pokonanego.

Przykłady przytoczone, wyrwane z codziennego życia, uczą, że wolność właściwie nie istnieje bez ograniczenia. Społeczne życie, dobrze zorganizowane daje jednostce bezpieczeństwo, a więc swobodę ruchów, działania, pracy. Nieuporządkowane stosunki umożliwiające bezkarność niektórym zbrodniczym osobnikom, ograniczają wolność wszystkich innych. Być więc wolnym znaczy być posłusznym uznanemu porządkowi rzeczy, znaczy stwierdzać istnienie prawa, wyższego nad pragnienie jednostki. W znaczeniu społecznym być wolnym znaczy uznać swoją zależność, jako jednostki, od społeczeństwa, znaczy uznać wyższość społeczeństwa i praw przezeń stworzonych. „Uznawać urzędnika i zwyczaje za wrogów wolności, znaczy przeczyć istnieniu jedyne go środka, który zapewnia wolność działania” mówi John Dewey („Human Nature and Conduct” 1922, str. 166).

WOLNOŚĆ A WYCHOWANIE.

Przypomnijmy tok naszych rozważań. Istotą wychowania jest autorytet. Istnieje jednak przeciw niemu nieubłagana opozycja, wywołana przez jego nadmiar, przez narzucanie go bez względu na zmienione warunki i na naturę wychowanka. Stąd pragnienie odrzucenia autorytetu, jako zużytego narzędzia wychowania i wprowadzenia na jego miejsce wolności, swobody. Wolność, jako taka, nie istnieje praktycznie, raczej jest ona możliwa przez ograniczenie, przez nadawanie praw, które uznane przez ogół, stwarzają warunki swobodnego rozwoju i dorobku kulturalnego.

Dochodzimy zatem znowu do pojęcia i stosowania autorytetu w wychowaniu, czyli do punktu wyjścia. A zatem błędne koło? Nie. Reforma wychowania nie może dążyć do usunięcia autorytetu z wychowania, gdyż równałoby się to negacji samego wychowania; nie może pragnąć wprowadzenia bezwzględnej wolności jako zasady, gdyż byłoby to również zburzeniem podstaw kultury i cofaniem ludzkości do stanu pierwotnego, z którego dzięki niezliczonym, mozolnym wysiłkom w ciągu tysięcy lat się wydobyła. Reformator wychowania może tylko żądać innego niż dotąd stosowania autorytetu, liczenia się z naturą ludzką i życiem, może domagać się tworzenia autorytetu, zrozumiałego i uznanego przez tych, którym ma być narzucony.

Jak to się stać może?

Wyobraźmy sobie, że zostawiamy zupełną wolność małemu dziecku, że zadowolamy się jedynie rolą czulego opiekuna, chroniącego dziecko przed niebezpieczeństwami. Niewątpliwie wtedy odezwią się w dziecku, zależnie od podnieć zewnętrznych wszystkie popędy pierwotne; niechęć do porządku, do czystości, lenistwo, zamięłowanie głośnej, krzykliwej zabawy, niszczenie i tłuczenie pewnych przedmiotów, chciwość, żarłoczność, mściwość itd. Wszystkie objawy znane nam z życia dziecka. Nie ulega jednak wątpliwości, że obok tych objawów niemitych i zwykle tępiionych, będą domagać się wyrazu i dobre popędy wrodzone; więc pewna aktywność, chęć zajęcia się i pracy nie tylko w ujemnym znaczeniu, lecz i dodatniem, żądza tworzenia, ciekawość, zainteresowanie itd.

Złączenie na tej zasadzie gromadki dzieci, większej czy mniejszej, wywoła niebawem hałas, zamięszanie, prowadzące niechybnie do walki i do tworzenia się sojuszy, opartych na potrzebie bronięcia stanu posiadania, czy chęci powiększenia go kosztem drugiej grupy. Po więcej czy mniej licznych próbach opanowania innych, wyłoni się potrzeba wyjścia z chaosu i doprowadzenia do zawieszenia działań nieprzyjaznych. Powoli powstaną potrzeby, których zaspokojenie będzie możliwe tylko przy wspólnym wysiłku. Obudzi się potrzeba pracy, uczenia się, najpierw dla zabicia czasu, potem dla zyskania podstawy do zabawy czy organizacji i wkońcu powstanie ponad gromadką jakaś nowa władza, może niewidzialna ale dobrze odczuwana, władza gromady, społeczności, której podporządkują się chętnie jednostki. Powstał więc autorytet uznany, bo odpowiadający potrzebom, bo wytworzony dobrowolnie.

Powyższy przebieg wypadków nie jest czystą fantazją, ani też logicznym wnioskowaniem. Doświadczenia czynione właśnie w imię wprowadzenia wolności, jako zasady w wychowaniu, w hamburskich szkołach doświadczalnych, wykazują ten przebieg jako typowy. Naturalnie są pewne odmiany, czasem niespodzianki np. gdy w gromadzie dzieci znajdzie się indywidualność silna, która narzuci swą wolę drugim, zmuszając do posłuszeństwa. Wtedy autorytet ten zostanie uznany, bo ma siłę za sobą, bo nie można mu nic innego przeciwstawić. Autorytet ten, jednak wyrosły z środowiska, a zatem znający potrzeby i skłonności jego, nie jest niczem obcym. Ze stanowiska wychowawcy można mieć pewne obawy, czy autorytet, o którym mowa w drugim wypadku, nie pokieruje gromadki na tory niepożądane, wrogie kulturze. Ale to nie zmieni w niczem samej zasady, że z chaosu wyłonić się musi autorytet, wprowadzający pewną organizację.

Wolność, która tu była punktem wyjścia, nie stała się celem dla siebie lecz środkiem, wiodącym do celu i to środkiem o znaczeniu negatywnym, tj. prowadzącym do poznania, że wolność jako taka nie może istnieć w życiu gromadnym, lecz musi prowadzić albo do rozbicia życia gromadnego, albo do organizacji, porządku, które nie są czemś innym, jak ograniczeniem wolności.

Ta droga wychowania, przeprowadzona konsekwentnie w Hamburgu, Bremie, Berlinie w nielicznych doświadczalnych szkołach, nie jest jednak powszechną i nie znajduje większego uznania, gdyż jest zbyt okrężną, daleką. Jest ona także poniekąd teoretyczną, gdyż grupa, która doprowadza do organizacji swego życia, nie popada dobrowolnie w chaos, ani też dozwoli, aby nowo wstępujący członkowie chaos wywoływali. Trzebaby zbierać coraz to nowe grupy dla przeżywania z niemi tego procesu ewolucyjnego, tj. tworzyć zakłady, które odbierałyby dzieci już odchowane rodzicom i zostawiałyby pod umiejętnym nadzorem, naturalnej ewolucji. Na to nie zgodzą się rodziny. Nie mamy także cierpliwości pozostawiać własnemu rozwojowi procesu wychowania, lecz po większej części wkraczamy świadomie w życie dziecka. I nie może być inaczej, gdyż normalnie żyjemy w rodzinie, gdzie ilość dzieci jest mała, i różnego wieku i zdana na współzycie ze starszymi.

W obcowaniu ze starszymi konieczne się stają ograniczenia swobody dziecka, dyktowane nie tyle względem na dobro dziecka, na jakąś ideę wyższą, ile raczej na wygodę starszych. Ograniczenia te wynikają także z urządzenia mieszkania i stosunków materialnych i społecznych. Swobodne bieganie, głośne zabawy muszą być zabronione w mieszkaniu ze względu na bezpieczeństwo dzieci i całość mebli. Szczupłość mieszkania nakłada więzy na swobodę dziecka. Gdy ojciec wraca zmęczony z pracy do domu i chce wypocząć, muszą milknąć zbyt głośne objawy temperamentu dziecka, trzeba tłumić jego chęć śpiewu czy zabawy, bo to przeszkadza w wypoczynku starszych lub ich pracy, o ile w domu pracują, mimo, że te objawy aktywności dziecka same w sobie nie są złe ani szkodliwe, a wielokrotnie niezbędne do rozwoju.

Nie można nawet twierdzić, że ograniczenie wolności dzieci przez starszych stosuje się tylko w rodzinach biednych, nie posiadających większych mieszkań. Istnieją one w wszystkich sferach, tylko różne przybierają formy. Bo jeżeli szczupłość mieszkania wyrobniaka nakłada na dziecko ograniczenia, dyktowane trybem życia starszych, to równocześnie jako rekompensatę daje dziecku możliwość wyładowania wrodzonej potrzeby ruchu, ćwiczenia mięśni i płuc poza mieszkaniem, na podwórku i ulicy. Tu dziecko ma możliwość używania swobody, odkrywania nowych światów, zdobywania doświadczeń, które są wprawdzie niezawsze zdrowym pokarmem dla dziecka, ale są zawsze przedmiotem jego ciekawości. W mieszkaniu zamożnych rodziców ma dziecko lepsze warunki higieniczne, może i moralne, ale natomiast zbyt duża troska o jego zdrowie, ogranicza jego swobodę, samostanowienie do wymiarów najmniejszych, nie dopuszczając ani do wyładowania energii w ruchu, ani do swobodnego tworzenia, dociekania, bujania po przestworzach wyobraźni. „Tego nie wolno”, „owo jest szkodliwe”, „teraz nie czas na to” itd. Im wyżej społecznie rodzina się znajduje, tem większe zda się mieć obowiązki wobec swej pozycji i tem usilniej stara się wychować dzieci do ich przyszłego stanowiska. A zatem

tem mniej daje im swobody rozwoju. Dziecko staje się niewolnikiem fizycznym, a najczęściej i duchowym, bo musi naginać się do form konwencjonalnych, do zwyczajów, których nie rozumie, nie ceni.

Zestawmy więc te dwie drogi, wiodące do ograniczenia wolności dziecka. Pierwszą-wychowanie swobodne, prowadzące przez chaos do porządku, i drugą, która wychodzi od zasady porządku, organizacji i nigdy jej nie opuszcza. Tam istnieje możliwość rozwoju i próbowania samodzielnego lotu i prowadzi do zrozumienia i uznania ograniczenia, jako warunku swobody. Tu zasada ograniczania jest konsekwentnie przeprowadzana przez cały ciąg, nie dopuszczając nawet możliwości jej nieuznawania. Tam dziecko jest sobą i wszystko, co się dzieje, wynika z naturalnego rozwoju wypadków. Tu starsi wychodzą z założenia, że tylko oni mają prawo decyzji i nie oglądają się na dziecko i jego potrzeby, o ile sami tych potrzeb nie przeczują. Tam dziecko jest twórcze, tu tylko reprodukuje i przetrwawia. Jeżeli wogóle istnieje możliwość rozwoju wrodzonych zdolności, nieprzeczuwanych lub nie dostrzeżonych, to może to nastąpić w wypadku pierwszym, nigdy lub wyjątkowo tylko w drugim.

Więc trzeba uznać wyższość swobody w rozwoju nad przemyślany i wykończony system, naturalnie o ile on nie opiera się na znajomości dziecka. Jeżeli ograniczenia są niezbędne, to lepiej, żeby one wychodziły od dziecka niż od dorosłego, przynajmniej do tego czasu, póki nasza znajomość dziecka nie postąpi tak daleko, że będziemy mogli poznać wszystkie indywidualne wartości dziecka i będziemy znali drogi ich rozwoju.

Problem ograniczenia wolności dziecka albo wytworzenia dla niego autorytetu, sprowadza się właściwie do pytania, kto to ma robić, dorosły, czy dziecko samo. Wyższość drugiej formy nie ulega wątpliwości. Udowodnili to Decroly, Marietta Johnson (Fairhope-Alabama U. S. A.), przeprowadza Petersen w Jenie i twórcy Gemeinschaftschulen w Hamburgu i innych miastach. Wprowadzenie tej zasady w całej rozciągłości i powszechnie wymaga jednak znacznej przebudowy nie tylko psychiki ludzi dorosłych lecz i życia. Ale jakkolwiek ta chwila jest jeszcze daleka, to jednak zasada samowychowania zdobywa sobie coraz większe uznanie.

Nie ulega jednak wątpliwości, że wola starszych nie zostanie w zupełności usunięta. Wszak wiemy i z psychologii doświadczalnej i życia, że rozwój dziecka jest wolny i nie da się przyspieszyć. Z istoty zaś wychowania, jako aktu społecznego, wynika konieczność przekazywania naszych doświadczeń, naszej wiedzy. Nie można się ograniczyć li tylko do tego, czego dziecko zapragnie i do czasu, kiedy zapragnie. Powstaje tu konflikt między wychowaniem naturalnym, spontanicznym, wynikającym z natury dziecka (z praw biogenetycznych) i społecznym, narzucającym pewne obowiązki w interesie społeczeństwa.

Rozbieżność tę można tylko drogą kompromisu załagodzić, gdy obowiązki, płynące z pojęcia wychowania społecznego dostosujemy do naturalnego

rozwoju dziecka, i odwrotnie, gdy wyzyskamy jego wrodzone popędy dla tem głębszego ujęcia obowiązków społecznych. Zasada wolności rozwoju stanie się więc znowu środkiem, nie celem.

Do pewnego wieku dziecka zazwyczaj nie wprowadzamy tej zasady. Przyzwyczajeni przez wolny rozwój fizyczny i duchowy dziecka stosujemy przymus, jako najpewniejszy tej zasady, bo najkrótszy środek wychowawczy. Lecz mimo tego doświadczenia, nietylko można, lecz powinno się stosować właśnie tę drugą drogę samowychowania, już choćby dlatego, że ona nas chroni przed mechanicznym stosowaniem tradycyjalnych środków półśrodków, a otwiera oczy na indywidualność dziecka i pomaga wyrabiać w niem osobowość. Rola więc starszych w wychowaniu zmienia się, chociaż nie zmniejszy w pierwszym okresie życia dziecka.

Jeżeli wolność pojmiemy jako akt woli, jako wolność wyboru między dwoma czy więcej wartościami, to znowu stanowisko nasze będzie dość trudne. Wybierać może tylko ten, kto posiada wiedzę, doświadczenie; kto może odróżnić wartość jednego przedmiotu od drugiego. Zdolność oceniania wartości nabywa ten, kto ma doświadczenie za sobą i kto wzniosł się do wyżyny idei. Oceniać bowiem można na podstawie wartości użytkowej, materialnej; do tego potrzebna możność wypróbowania, porównania, więc doświadczenie. Wartość naturalną natomiast można ocenić tylko na podstawie pojęć ogólnych, idei, które są wynikiem poważnego rozwoju intelektualnego.

O ile dziecko może dość wcześnie znać wartość użytkową pewnych przedmiotów dzięki badaniom zmysłami, to znacznie później dochodzi do idei, do uogólnienia. Zostawienie mu swobody wyboru, znaczyłoby zostawienie go na los przypadku, gdyż brak mu wszelkich przesłanek logicznych. Znowuż więc nie można bezwzględnie domagać się stosowania zasady wolności, od pierwszych dni życia dziecka.

Ale mimo tych zastrzeżeń nie może być wolność i w tej postaci wyeliminowana z wychowania. Każdy wybór samodzielny, czyniony po namyśle, więc po pewnej pracy intelektualnej, bogaci doświadczenie, wzmacnia poczucie wartości osobistej, jest więc wychowawczo wartościowy. Nawet wybór nietrafny, wywołujący sankcje naturalne i natychmiastowe, ma wartość wychowawczą większą, niż sąd, narzucony przez dorosłych. Stosowanie tego środka będzie więc wskazane i to w coraz szerszym zastosowaniu w miarę wzrostu wiadomości i doświadczenia dziecka.

Przy omawianiu autorytetu podkreśliliśmy, że autorytet musi być uznany, aby był prawdziwym autorytetem. Uznanie jest także aktem woli, więc aktem stosowania wolności w decyzji. Jeżeli więc całe wychowanie zdąży do przekonania wychowanka o konieczności autorytetu, jeżeli prowadzi do jego dobrowolnego uznania i poddania się, to znowu przychodzimy do zadania stosowania wolności w wychowaniu. Poddanie się autorytetowi społecznemu jest dość

łatwe do osiągnięcia i może dość wcześnie być wpajane w świadomość dziecka. Życie w gronie dzieci w jednej rodzinie, w ogródkach dziecięcych i przedszkolu, wreszcie w szkole publicznej, dobrze prowadzonej, uczy jak gdyby namacalnie dziecko, że musi się liczyć z otoczeniem, że musi dla uzyskania praw i swobody ograniczać swe egocentryczne popędy. Konsekwentne wychowanie społeczne, oparte na życiu, nie na nakazach tylko, musi doprowadzić do zrozumienia stosunku jednostki do grupy i grupy do jednostki. Zrozumienie to będzie się początkowo obracało w kręgu materialnych potrzeb, ale w miarę rozszerzania się widnokręgu umysłowego dziecka, w miarę jego zdolności wznoszenia się nad materję w sferę ideału, będzie się także pogłębiać zrozumienie życia gromadnego dla wytwarzania wartości idealnych.

Jeżeli mamy wybierać drogę najlepszą, najpewniej do celu wiodącą, to jako konkluzję naszych wywodów, wskażemy jedynie drogę wolności, samodzielnego dochodzenia do tych prawd. Wielokrotnie będzie to tylko wolność pozorna, gdyż zły wybór mógłby być niebezpieczny, najczęściej będzie to sugestywne nastawienie, tak, że pożądana przez nas konkluzja stanie się koniecznością. W każdym razie dziecko powinno mieć uczucie, że jest respektowane, że samo wybiera. Sankcje zewnętrzne, wynikające z nieuznawania autorytetu społeczeństwa szkolnego, czy rzeczywistego, tak szybko się zjawiają, że przyzwyczajenie do współżycia jest stosunkowo łatwe, gdy chodzi o życie materialne.

Lecz dużo ważniejsza dziedzina życia duchowego jest znacznie trudniejsza do ujęcia w pewne normy. Poddanie jednostki pod autorytet społeczny, wpojenie w nią poczucia wyższości grupy nad indywiduum ma za cel wstrzymanie stanu posiadania kultury, cel niejako konserwacyjny. Równoważną a może i w perspektywie dziejów ważniejszą jest funkcja adaptacyjna w wychowaniu, tj. wytworzenie warunków dalszego rozwoju. Może się to stać przez wyrabianie zdolności wznoszenia się nad stan istniejący, przez odwagę tworzenia idei i energię ich realizowania. Uznanie bezwzględne autorytetu bez rozumienia jego źródeł i istoty, prowadzi, jak już na innym miejscu o tem była mowa, do zaniku inicjatywy, do niwelacji, a zatem do stanu, w którym, co najwyżej, zadowolamy się utrzymaniem tego, co istnieje. Pragnienie rozwoju może powstać tylko wtedy, gdy zrozumiemy, że normy, zakreślone autorytetem, nie są ostateczne, że mogą i nawet powinny ulegać ewolucji.

Można dojść jednak do tego tylko przez wolność. Ale przy stosowaniu zasady wolności wobec idei, wobec moralnego autorytetu, zachodzi obawa, że żadnego autorytetu cenić nie będziemy. I tu może zadanie najtrudniejsze, wszczepienie z jednej strony przekonania o prawie ewolucji, z drugiej wytworzenie pewnego idealizmu, który niezłomnie każe dążyć do czegoś wyższego, lepszego, który ciągle tworzy ideały. Idealizm natury człowieka, to pewne nastawienie jego psychiki, to wpojenie w niego przekonania o jego wartości moralnej i zdolności wytwarzania duchowych autorytetów. Na to potrzeba

ciągłego uduchowienia, wznoszenia od rzeczy niższych do wyższych, od doczesnych do wiecznych. Jest to zagadnienie wciągnięcia człowieka w służbę ideału, konieczność opanowywania siebie. Opanowywanie siebie wypływa zaś nie z autorytetu narzuconego z zewnątrz, lecz z autorytetu wewnętrznego. Więc tylko drogą stosowania wolności można dojść do wyrobienia osobowości moralnej.

O ile więc w wychowywaniu do pewnych form konwencjonalnych, porządku, higieny itd., więc do materialnej strony życia głównym środkiem wychowawczym w pierwszym okresie będzie przymus, a zasada wolności tylko tu i ówdzie będzie sprawdzianem autorytetu, to przy wychowaniu moralnym, ideowym, musi znaleźć jak najszersze zastosowanie zasada wolności, aby wyrobić osobowości moralne zdolne do wytworzenia autorytetu wewnętrznego i do dobrowolnego mu ulegania. O ile w pierwszym wypadku nakaz naogół wystarczy, to w drugim konieczną jest rzeczą wskazać ideę, wartość wyższą, dla której służba nie jest ciężarem, lecz zaszczytem. Autorytet i wolność przestaną być wykluczającymi się pojęciami w wychowaniu, lecz będą uzupełnieniem wzajemnym, gdyż przez autorytet dochodzić będziemy do wolności i odwrotnie przez wolność stwarzać będziemy autorytet. To jest zadanie, które wychowanie musi rozwiązać.

KONKLUZJE.

Narzekania na zepsucie młodzieży, na lekceważenie przez nią tego wszystkiego, co za autorytet uznawaliśmy, na zanik szacunku dla starszych, wreszcie na lenistwo, brak ideału u młodych i t. d. wydadzą się nam w świetle powyższych rozważań tylko częściowo usprawiedliwione. Autorytet, który przyświecał kilku pokoleniom, znikł, to prawda, ale nie dlatego, że młodzież jest gorsza, lecz tylko dlatego, że się przeżył, że stracił cały kredyt moralny. Powstał rozbrat między pokoleniem starszem a młodszem. Różnice te zawsze istniały, ale przez wolniejsze tempo rozwojowe dawniej, nie nabierały tak jaskrawych kształtów jak obecnie. Aby poznać młode pokolenie i jego dążności, trzeba wniknąć w życie młodzieży i bez uprzedzeń żyć z nią jej życiem. Trzeba ufać, że instynkt życia zbiorowego potrafi wytworzyć odpowiednie formy współżycia, trzeba dopomagać do wytwarzania się nowego idealizmu, nowych ideałów, które odciągną młodzież od powszedniości materji i pozwolą jej tworzyć wartości nowe *sub specie aeternitatis*.

Trzeba poddać rewizji wszelkie zakazy, które straciły swój sens przez wytworzenie się nowych form życia społecznego czy współżycia pici, albo które stają się niezrozumiałe przez swą surowość. Ich miejsce zajmą nowe autorytety, wytworzone i uznane przez młodzież, napewne nie mniej wartościowe i skuteczne.

Trzeba poddać rewizji wszelkie zakazy, które straciły swój sens przez wytworzenie się nowych form życia społecznego czy współżycia płci, albo które stają się niezrozumiałe przez swą surowość. Ich miejsce zajmą nowe autorytety, wytworzone i uznane przez młodzież, napewne nie mniej wartościowe i skuteczne.

Obawa, że zostawienie wolności decyzji i wyboru młodzieży, obniży autorytet starszych, albo uczyni ich niepotrzebnymi, może przerażać tych, którzy nie mają świadomości, że i dzisiaj tego autorytetu nie posiadają. Starsi staną się tymi ogrodnikami-hodowcami, porównywanie często używane i nadużywane, którzy badają właściwości gleby i warunki rozwoju rośliny i przez umiejętne polepszanie warunków życia, doprowadzają do świetnych rezultatów. Konserwowanie życia młodych i ułatwianie mu rozwoju właściwego, jest pięknem i bardzo odpowiedzialnym zadaniem. Od jego spełnienia rozwój ludzkości zależy, a więc jest to praca nietylko dla dnia dzisiejszego, lecz dla jutra.

Sławomir Sztobryn

Uniwersytet Bielsko-Bialski w Bielsku Białej

JAKA WOLNOŚĆ TAKA EDUKACJA¹

„Jedyna wolność to zwycięstwo nad sobą”.

Fiodor Dostojewski

„Nie mam pojęcia, co to jest Wolność, wiem kim są ludzie wolni”.

Romain Rolland

Pojęcie wolności ma tyle wykładni, ilu autorów zdolnych utrzymać pióro w ręku. Z pewnością należy do najbardziej wieloznacznych pojęć i występuje w tak wielu kontekstach, że czasem trudno jest ocenić czy jeszcze mówimy o wolności, czy już o miłości, śmierci czy wierze. Problem sformułowany w tytule jest z konieczności pewnym uproszczeniem zagadnienia, związku między edukacją a założeniami antropologicznymi i aksjologicznymi są bowiem skomplikowane. Żadna praktyka edukacyjna nie jest prostym odwzorowaniem teorii. Nawet ta, która stara się być jej wierna, zawiera inkluzje innych koncepcji oraz cały splot warunków i konieczności, którym edukacja jest poddana w konkretnym świecie społecznym. To, co usiłuję pokazać poniżej, jest pewnym modelowym ujęciem abstrahującym od owych uwarunkowań i koncentracją na tym, co potencjalnie jest możliwe, jeśli założymy zredukowaną, jednoczynnikową relację: koncepcja wolności-koncepcja wychowania. Trzeba mieć także świadomość tego, że obecne w filozofii i filozofii wychowania pojęcie wolności ma także wiele odcieni, których treść nie jest bez znaczenia dla pojęcia edukacji.

We współczesnej rzeczywistości społecznej ścierają się antagonistyczne tendencje. Obok liberalizmu (wyrastającego z XVIII-wiecznego libertynizmu) mamy konserwatyzm (w bardziej skrajnej postaci dogmatyzm religijny), obok pluralizmu występują tęsknoty za monizmem, prostym w swej jednowymiarowości. W tym nieprzejrzystym świecie kluczową kwestią staje się sposób pojmowania wolności człowieka. Chciałbym więc zastanowić się, jakie w tradycji pedagogicznej istniały wymiary i konotacje związane z pojęciem wolności i co

¹ Sztobryn, S. (2009). Jaka wolność taka edukacja. W: M. Zalewska-Pawlak (red.). *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia* (s. 43-55). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

one oznaczają dla teorii i praktyki oświatowej. Trzeba przyznać, że temat, choć ważny nie miał zbyt pogłębionej literatury pedagogicznej i zapewne wynikało to z tego, że wychowanie przez całe tysiąclecia traktowano jako **urabianie** według z góry powziętego celu, a więc niejako z wyłączeniem wolności podmiotu, który podlegał urabianiu. I choć już w antycznej tradycji filozoficznej zastanawiano się nad fenomenem wolności, to w pedagogice problem ten pojawia się z opóźnieniem.

Najpierw więc należałoby wskazać na wolność **negatywną i pozytywną**. Ta pierwsza oznaczała raczej odrzucanie różnych postaci przymusu, aniżeli nabywanie nowych swobód². Wolność pozytywna w duchu liberalizmu oznaczała prawo do: oświaty, opieki lekarskiej, ubezpieczeń, itp. W tym też duchu pojawiły się propozycje praw dziecka, które w XX wieku usankcjonowano prawnie, ale czas wojen pokazał, jak niewielkie znaczenie, miały te prawa w podbitych państwach. W pedagogice cały pajdocentryzm Nowego Wychowania odwoływał się właśnie do uszanowania wolności i podmiotowości dziecka.

Nawiązując, przez analogię do koncepcji przyjaźni Epikura, można powiedzieć, że dążenie człowieka **do wolności jest jednocześnie koniecznością i wyborem**. Potwierdza to, jak wielka parabola, teza E. Fromma, że „zasady ekonomicznego liberalizmu, demokracji politycznej, autonomii religijnej i indywidualizmu w życiu osobistym, będąc wyrazem dążenia do wolności, jednocześnie zdawały się zbliżać **rodzaj ludzki** do jej urzeczywistnienia” (Fromm, 2007, s. 21). Wskazanie na ludzkość jako całość zmierzającą do urzeczywistnienia wolności świadczy o tym, że to dążenie jest wpisane w sposób konieczny (choć zapewne w różnych proporcjach) w istotę człowieczeństwa. Z drugiej strony wolność jest jedną z tych irrealnych wartości, o których Kant mówił, że tylko człowiek jest zdolny zbudować wokół nich swój świat. Jest więc w naturze człowieka popęd do wolności, ale to, o jaką konkretnie wolność będzie walczył jest już zdeterminowane wyborem opartym na odczuciu waloru wartości.

Możliwa jest też wizja – choć przerażająca – **świata bez wolności**. Z ontologicznego punktu widzenia dotyczyłaby świata skrajnie deterministycznego lub odwrotnie nieskończonego przypadkowego, chaotycznego. Teoria chaosu Prigogine’a dotyczy co prawda innego poziomu opisu rzeczywistości niż ten, który interesuje pedagoga, ale odnosi się w jakiś sposób do tradycji

² Z dialogów Platońskich wynika swoisty paradoks **wolności**, która w imię odrzucenia tego, co przymusowe **zanegowała sama siebie**. „Tam, gdzie nie ma już prawa, zaczynają je stanowić jednostki najbardziej aroganckie, bezczelne i cyniczne. W taki oto sposób **powszechna wolność nie zaczęła nawet panować, a już wzbudziła terror** i upokorzenie prawie wszystkich osób podanych przemocy kilku bydlaków. Wolność zrodziła terror”. (Grimaldi, 2007, s. 11)

naukowej wyrastającej z rozważań starożytnych Greków³. Pierwsze bowiem idee pedagogiczne są mocno naznaczone ideą harmonii, porządkującą i przenikającą cały byt, a więc i przemijające życie człowieka. Zasada ta była zasadą ontologiczną, a więc leżącą u podstaw całej rzeczywistości, co z konieczności musiało prowadzić do uznania, że każde **sensowne wychowanie musi zmierzać do idei harmonii**. Harmonia była więc nie tylko zasadą organizacji makrokosmosu, ale i ludzkiego mikrokosmosu. Stąd ogromna trwałość greckiej kalokagatii w kulturze europejskiej aż po czasy współczesne. Obecne wykładnie teorii chaosu prowadzą jednak do bardzo ciekawych i zaskakujących wniosków. Jak twierdzi Maciej Waszczyk, „przed powstaniem teorii chaosu przyjmowano, że świat dąży do wzrostu stanu nieuporządkowania. Według teorii chaosu, w realnym świecie [pomimo efektu motyla przyp. S. Sz.] porządek rodzi się w sposób samoistny i ewoluuje ku coraz bardziej złożonym formom” (Waszczyk, 2002). Zatem porządek (harmonia) pozostaje w związku z wolnością.

W niezbyt odległej przeszłości powszechnie postulowano także taką wykładnię wolności, w której była ona definiowana jako „uświadomiona konieczność”. Ta w istocie stara koncepcja (nawiązanie do stoickiej *heimermene*⁴) orientowała problematykę wolności wokół rozpoznania konieczności obiektywnego świata, których jednostka zmienić nie mogła, ale wychodząc, świadomie im naprzeciw, mogła znieść poczucie zniewolenia. Ten sposób ujmowania wolności mógł być chętnie wykorzystywany w sferze edukacji, traktowanej jako transmitter ideologii, gdy szczególnie zainteresowane instytucje (państwo, kościół) nie chciały dopuścić do zmiany zdobytych pozycji. Akceptacja i adaptacja to główne sprężyny wyciszenia odruchów emancypacyjnych⁵.

Jak różnorodne może być podejście do interesującej nas relacji, niech świadczą odpowiedzi z różnych dziedzin życia społecznego i kulturalnego. We współczesnym świecie bodaj najważniejsze są te rozstrzygnięcia, które płyną ze świata polityki.

W Europie człowiek polityczny odnajduje **gwarancje wolności** m.in. w *Traktacie o Unii Europejskiej* i *Karcie Podstawowych Praw Człowieka*:

³ Autor zwraca uwagę na to, że źródłem była grecka **idea kosmosu jako harmonii, opozycyjna do chaosu**, podobną funkcję porządkującą przypisał Heraklitemu logosowi czy Anaksagorasowemu nousowi (Krajewski, 1987, s. 86).

⁴ „Wolność polega często na zmienianiu raczej swoich pragnień niż porządku świata, na przystosowaniu się do ewolucji i porządku rzeczy”. (Didier, 1992, s. 369)

⁵ Ilustruje to we współczesnej Polsce zajadła nagonka na agnostyków, ateistów, masonów, racjonalistów, słowem tych, którzy nie zgadzają się na zniewolenie ich umysłów „prawdą”, którą trzeba przyjąć na wiarę. Jak słusznie twierdzi Topolski, spekulacje zmitologizowane silnie blokują krytycyzm i myślenie kontrfaktyczne.

„Artykuł 2

Unia opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne Państwu Członkowskim w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn”. (*Traktat o Unii Europejskiej*, 2016)

Podobnie wolność jest zagwarantowana w *Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej*, gdzie jej rozdział II poświęcony jest w całości warunkom ochrony wolności w nowoczesnym społeczeństwie. Z edukacją najmocniej jest sprzężony artykuł 10, który mówi o prawie każdego do wolności myśli, sumienia i religii. Akcentuje się **prawo do uzewnętrzniania publicznie lub prywatnie swojego światopoglądu m.in. poprzez nauczanie**. Karta wyraźnie wskazuje na rodziców jako decydentów w zakresie „wychowania i nauczania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi...” (*Karta Praw Podstawowych...*, 2012).

Idea wolności zawarta w *Karcie* jest z istoty swej pluralistyczna, otwarta na nieidentyczność i prawo do różnienia się. Najlepiej oddaje ten aspekt artykuł 21 dotyczący niedyskryminacji:

„Artykuł 21

Zakazana jest wszelka dyskryminacja ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, cechy genetyczne, język, religię lub światopogląd, opinie polityczne lub wszelkie inne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną”. (*Karta Praw Podstawowych...*, 2012)

Artykuł 13 podkreśla zaś poszanowanie wolności akademickiej:

„Artykuł 13

Sztuka i badania naukowe są wolne od ograniczeń. Wolność akademicka jest szanowana”. (*Karta Praw Podstawowych...*, 2012)

W tym kontekście postawa niektórych ugrupowań wśród polskich parlamentarzystów wydaje się irracjonalna lub wręcz przeciwna wolności obywatelskiej. Z perspektywy subiektywnego poczucia wolności, wszystkie te paragrafy stają się nieistotne, jeżeli jednostka odczuwa polityczne czy światopoglądowe zniewolenie. Transformacja ustrojowa w Polsce doprowadziła do zaniechania monizmu światopoglądowego o orientacji marksistowskiej, lecz równie wyraźnie zastąpiła go monizmem światopoglądowym katolicyzmu. W tym świetle

wolności polityczne muszą pozostać martwą literą prawa, ale nawet takie prawo konserwatyści zwalczają (wystąpienie Lecha Kaczyńskiego przeciw gejom). W polityce tkwi więc swoista ambiwalencja – z jednej strony jest sama w sobie sztywnym gorsetem wolności jednostki, z drugiej postuluje (prawdopodobnie nieszczerze) prawa tej wolności sprzyjające. Edukacja w okowach tak obłudnej polityki sama nie będzie autonomiczna i nie uczyni wolności przedmiotem pożądania.

Inny punkt widzenia na interesującą nas relację reprezentują odpowiedzi płynące z historii. Jerzy Topolski w jednej ze swoich prac z początku lat 90. XX w. zastanawiał się nad granicami swobody w tworzeniu historii (Topolski, 2004). Szerzej — jest to pytanie o warunki ekspresji wolności w dziejach. Pytanie z edukacyjnego punktu widzenia niezwykle istotne, bowiem historia często nazywana *magistra vitae* jest ważnym składnikiem naszej tożsamości społecznej i kulturowej, bez której trudno sobie wyobrazić wolność jednostki. Z pewnością zgodzimy się co do tezy, że **wolność jest kategorią historyczną** – w sensie jej ewoluowania w czasie. Możemy również za Diltheyem założyć, że o tym, kim jest człowiek, dowiadujemy się z historii. W wykładni Topolskiego wolność człowieka jest wytworem dziejów, których twórcą jest tenże człowiek. Powstaje sprzężenie zwrotne, ponieważ historia kształtuje przestrzeń wolności człowieka, zmieniając jednocześnie jego samego. Wolność w perspektywie historycznej ma specyficzne ograniczenia. Z jednej strony są nimi cechy esencjalne człowieka, którego w pedagogice określa się jako istotę biosocjo-kulturową, a z drugiej strony czynnikiem ograniczającym ludzką wolność są nasze wytwory. W tej perspektywie interpretacyjnej edukacja historyczna jest koniecznością chroniącą naszą wolność.

Wreszcie możemy przyrzeć się niektórym doktrynom pedagogicznym i usytuowaniu w nich problematyki wolności. Zazwyczaj postrzega się koncepcję J. F. Herbart w kontekście teorii karności, ale musimy pamiętać, że Herbartowska etyka zawiera, jako pierwszą, ideę wolności wewnętrznej, a neohumanistyczne upodobania Herbart wiązały problem wolności z tradycją wywodzącą się od Heraklita, Demokryta i Sokratesa, wyrażającą się w jedności myśli, słowa, i czynu. Wolnym staje się ten człowiek, który te trzy składniki jest w stanie harmonijnie łączyć w swoim życiu. Herbart w swojej etyce obudował jednak tę indywidualną wolność ograniczającymi ją zasadami społecznymi, sprzęgając indeterminizm na poziomie życia duchowego jednostki z determinizmem na poziomie socjalnym. Jest to niewątpliwie wyraz pewnego realizmu, choć nie pozbawionego dążeń utopijnych, skoro te wartości etyczne miały prowadzić do społeczeństwa doskonale harmonijnego. W zamyśle Herbart ta podstawowa wolność miała leżeć u podstawy całokształtu wychowania jednostki jako bytu psychicznego i społecznego. Tak więc nie tylko utylitarna

teoria karności opisuje doktrynę królewieckiego pedagoga, ale również niedostrzegana, a teoretycznie bardziej pierwotna koncepcja wolności.

W okresie międzywojennym pojawiła się krańcowo odmienna praktyka podejścia do wolności, którą wcześniej w Jasnej Polanie usankcjonował Lew Tołstoj. Była to idea anarchizmu pedagogicznego (Srogoń, Cach, Matej, Schubert, 1986, s. 142-143). Wolność jawiła się jako negacja dotychczasowych norm – (sprzeciw wobec wszelkiego konwencjonalizmu), ale jej wysoko wartościowaną stroną była zdolność podmiotu do kreacji nowego obszaru, w którym twórczo wyrażałaby się jego osobowość. Wychowankowie nie mieli ograniczanych swobód i mogli kierować się dowolnie własnymi pragnieniami, a wychowawca nie uniemożliwiał tych anarchicznych zachowań. Wolność w takim ujęciu wydaje się nieporozumieniem ze względu na antagonistyczne dążenia jednostek. Dopiero liberalizm i neoliberalizm, głosząc koncepcję wolności pozytywnej, lepiej odczytują prawo jednostki do samostanowienia, ale i stawiają przed człowiekiem konieczność dostrzeżenia innych.

Wśród różnych współczesnych nurtów pedagogiki zwraca na siebie uwagę tzw. **czarna pedagogika** (barwie przypisuje się znaczenie wartościujące, lecz nie w kontekście estetycznym) – dogmatyczna, heteronomiczna, oparta na Skinnerowsko-Pawłowowskim warunkowaniu. Zamyka ona przestrzeń realnej i potencjalnej pozytywnej wolności, a rozszerza obszar przemocy w jej różnorodnych formach. Taki charakter mają głównie te „systemy” wychowania, które promują jednostronne światopoglądowo, zamknięte wychowanie. W tym sensie wczorajsza pedagogika marksistowska nie różni się od narzucanej społeczeństwu (i po części wbrew jego woli) pedagogiki religijnej. Obok koncepcji antyautorytarnych, obok neorousseauskiej antypedagogiki H. Von Schoenebecka wciąż daje o sobie znać ucieczka od wolności wyrażająca się w tęsknocie za absolutnym autorytetem, wodzem, za rytuałem i metodycznym schematem w miejsce twórczej i ciągłej zmiany. Wolność nie daje się jednak sprowadzić do żadnego **monizmu** – wymaga otwartości na różne narracje, odmienne czy wręcz sprzeczne światopoglądowo koncepcje wychowania i edukacji – żąda pluralizmu.

Immanuel Kant i za nim Sergiusz Hessen wskazują na jeszcze jeden aspekt pojmowania wolności w wychowaniu. Chodzi o jej oksymoroniczny charakter. Wolność jest zawsze możliwa tam, gdzie istnieje przymus, gdyż stanowi ona jego przezwyciężenie. Obaj filozofowie podkreślają paradoksalny fakt, że narzędziem wolności jest przymus. W tym sensie nie istnieje, bo nie może, czysta antypedagogika jako antidotum czarnej pedagogiki, tak jak nie istnieje wolność bez przymusu. Modelowo zakłada się, że rozwojowo przymus będzie malał przy jednoczesnym wzroście wolności. Obszarem, w którym dokonuje się ten proces, jest właśnie obszar edukacji, w życiu społecznym bowiem dominuje redukująca socjalizacja. Heteronomiczna, autorytarna, „dydaktyczna”

w sensie pouczająca praktyka wychowania ma znikać wraz z rozwojem świadomości wychowanka i interioryzacją przez niego systemu wartości. W tym sensie **wolność, będąc wartością samą w sobie**, opiera się na poznanym, przeżyтым i zaakceptowanym systemie wartości. W zależności od tego, jak określimy te systemy aksjologiczne – jako **uniwersalne, immanentne, heteronomiczne** czy **relatywne**, otrzymamy odmienne koncepcje edukacji, w których dokonuje się interioryzacja wartości. Przykłady z historii doktryn i myśli pedagogicznej:

NATURALIZM – w wersji Rousseau – wolność jako wartość jest immanentnie dana (jesteśmy z natury dobrzy i wolni). W tej sytuacji tylko koncepcja wychowania negatywnego wyjaśniana przez Rousseau jako powstrzymanie się od wychowania gwarantuje zachowanie pełnej i nieskrępowanej niczym wolności.

SOCJOLOGIZM – wartość jest intersubiektywnie dana (E. Durkheim - społeczeństwo traktowane jako jedyny realny byt nadający swoim członkom wymagane systemy wartości). Wolność, jeśli patrzeć na nią z perspektywy nowej jednostki właściwie nie istnieje. Zakładając realność wyłącznie bytu społecznego, redukuje się jednostkę i jej wolność do ram i reguł, które narzuca bezwzględnie społeczeństwo. Edukacja oznacza tu włączanie jednostki w społeczną świadomość gatunku. Narzucone reguły nie muszą być czymś destrukcyjnym, mogą także stanowić pomost do wypracowania własnej autonomii. Są jednak nieuchronnie czymś heteronomicznym, co jest równoznaczne z ograniczeniem wolności. Wydaje się, że w społeczeństwach politycznych istnieje wyraźna zależność – im wyższy poziom organizacji życia społecznego, a więc im większa gęstość różnorodnych przepisów, tym mniejszy obszar swobody podmiotu. Im silniejsze kleszcze życia gospodarczego (podatki jako wyraz ograniczania podmiotu pracującego), politycznego (rywalizacyjny i dogmatyczny charakter stosunków społecznych w ramach działań partii politycznych, prawo należy do silniejszego), religijnego (zniewalanie niewierzących i wyznawców innych konfesji przez najsilniejszy kościół) – tym wyraźniej widoczne jest ciemnienie jednostki i społeczeństwa. We wszystkich tych obszarach życia społecznego edukacja jest traktowana jako transmiter i zarazem strażnik korzystnych dla centrum wartości. Trudno zresztą określić, co mogłoby być wolnością w takim społeczeństwie, skoro poszanowanie wolności jednostkowych nie ma sensu, a rzecz się komplikuje, gdy uznamy, że w nowoczesnym, kulturalnym społeczeństwie dążenia i wola jednostek są zróżnicowane i wykazują pewną skalę fluktuacji.

Reasumując, wartości społeczne są historycznie zmienne, relatywne, a pojęcie wolności w tradycyjnym rozumieniu jest trudne do wyraźnego uchwycenia. Determinizm społeczny góruje nad wolnością jednostek tworzących społeczeństwo. Można nawet powiedzieć, że ten determinizm jest źródłem myślenia o tym, jak się od niego uwolnić i jakie subiektywnie wartościowe cele osiągać. Bez parcia społecznego nie można mówić o uwalnianiu się od tych

nacisków. Gdyby prawa życia społecznego były równie konieczne jak prawa natury, zniknąłby problem wolności. Historyczna zmienność tych praw, wyłomny dokonywane przez radykalne i konserwatywne rewolucje (np. reformacja i kontrreformacja), relatywizm aksjologiczny – stanowią przesłanki otwierające przestrzeń dla wolności, a ta zaś nie jest faktem ostatecznym, lecz nie kończącym się **procesem uwalniania**. W ten sposób dochodzimy do pewnego charakterystycznego dla socjologizmu pedagogicznego paradoksu – jako istoty z natury stadne dążymy ku grupie własnej tożsamości, ku konkretnemu społeczeństwu, ale ono samo w sobie jest przejawem bezdusznego przymusu (prawa, obyczaju, edukacji, religii), któremu przeciwstawiamy nasze pojęcie wolności negatywnej (od czegoś) i pozytywnej (ku czemuś). Jest to niejako w skali makro konflikt typu unikanie-dążenie.

TRANSCENDENTALIZM – a) aksjologiczny (wartość jest zadana i postrzegana jako obowiązująca w świadomości zbiorowej), b) ontologiczny (wartość metafizycznie ugruntowana w idei bóstwa i dana w iluminacji). W transcendentalizmie aksjologicznym odpowiednie wydaje się odwołanie się do przywoływanej wcześniej Kantowskiej myśli pedagogicznej oraz do pedagogów kultury. Na gruncie tych koncepcji nawiązujących do apoftegmatu „niebo gwiaździste nade mną i prawo moralne we mnie” wolność jest kategorią odniesioną do wartości, a więc moralności człowieka i tylko w tym obszarze dostępna. Kant i neokantyści uważali, że istnieje pewna kategoria wartości, która **obowiązuje** obiektywnie wszystkie podmioty. Człowiek, przechodząc kolejne etapy swego moralnego rozwoju coraz lepiej i pełniej sobie uświadamia walor wartości i ich wzniosłość. Pamiętamy również, że wolność i przymus są dwiema stronami tego samego procesu wzrostu moralnego człowieka. Moralność w swej istocie jest zawsze indywidualna, wolność jednostki jest więc zanurzeniem się podmiotu w świecie wartości. Edukacja projektowana na bazie transcendentalnie osadzonej wolności winna być prezentacją wartości w nauczaniu, ekspresją wartości w wychowaniu, służbą wartościom w działaniu.

Przyjmując założenie, że na gruncie pedagogicznym **wolność może być definiowana jako zdolność podmiotu do rozumienia i samodzielnego interpretowania wartości oraz posługiwania się nimi w życiu, jako irrealnymi i immanentnymi wyznacznikami postępowania** możemy rozpatrywać relację wolności i edukacji. Wówczas należy uznać, że w heurystycznie skrajnej postaci, takie stanowiska i kierunki jak naturalizm, natywizm, pajdocentryzm, antypedagogika — znoszą konieczność edukacji w jej historycznej postaci, ponieważ wychodzą od wolności negatywnej, jako niezależności od projektowanych i narzucanych z zewnątrz procesów wychowawczych. Tam zaś, gdzie idea wolności jest postrzegana w procesie wzrostu i przewycięzania heteronomii, tam edukacja we wszystkich jej postaciach jest czymś wręcz koniecznym.

Odmian interpretacyjnych pojęcia wolności jest wiele i w istocie trudno dokonać wśród nich jakichś podziałów klasyfikacyjnych. Za Grimaldim można wskazać na różne jej wykładnie. Wolność może być pojmowana jako:

- spontaniczność i zróżnicowanie, albo identyczność (totalitaryzm) i jako zróżnicowanie (liberalizm);
- bunt, niepokodzenie się z rzeczywistością istnienia (Dostojewski);
- wolna wola i odpowiedzialność;
- oddanie się transcendencji;
- nieredukowalność immanencji, wobec tego, co zewnętrzne (jak u Sokratesa);
- zgodność sądów z porządkiem rzeczy, realizacja racjonalnego i intersubiektywnie uznanego projektu (rób to, co powinienes);
- wolność myśli (Grimaldi, 2007, s. 16 i nast.);
- cecha demokracji, w której swobodny wybór ma swoje drugie oblicze - daje więcej wolności jednym kosztem pozostałych.

Ostatniemu pogładowi warto się przyjrzeć nieco bliżej.

Zasada większości jest dla jednych (wybranych) wyrazem wolności, dla innych jej zakłamanie. Mamy tu do czynienia z opozycją demokratycznego prawa (wolność obywatelska) i subiektywnego odczucia waloru określonej wartości (dobra, piękna, prawdy), którą obieramy za kierunkowskaz postępowania (wolność podmiotowa). Z drugiej strony – nie ma wolności bez prawa, ale prawo jest zawsze dla części **bez-prawiem**, bo narzucone wbrew ich wolności. Związek refleksji pedagogicznej z polityką jest niepodważalny i trwa od antyku. Zmianie uległ jedynie wektor wywierania wpływu. W kulturze klasycznej i po części w odrodzeniu myśl pedagogiczna dyktowała normy życia politycznego. W czasach nowożytnych, a szczególnie współcześnie to polityka określa pedagogice ramy jej wpływu. Przenosząc problem wolności i prawa na grunt pedagogiczny mamy paradoksalną sytuację. Powszechna zgoda na pedagogikę antyautorytarną i krytyka np. czarnej pedagogiki mogą być zaprzeczeniem wolności wyboru tych, którzy chcą inaczej. W świecie, w jakim żyjemy, nie ma miejsca na monolityczność i identyczność wyborów i ocen, a to oznacza, że wolność będzie zawsze wewnętrznie rozdarta i zawsze zagrożona pokusą zniewolenia mniejszości (etnicznej, religijnej, seksualnej itp.). Wolność słowa, przekonania czy konstruktywnej krytyki są często pustymi hasłami, za którymi kryje się agresywny światopogląd, cenzura i marginalizacja Innych. Edukacja — w sensie praktyki wychowawczej — w tej grze o wolność bierze udział często nie w pełni świadomie. Pluralizm społeczno-polityczny, nawet w wersji radykalnej – gwarantującej każdej jednostce nieograniczoną swobodę (także w sferze edukacyjnej) – nie jest rozwiązaniem problemu, ponieważ generuje kolejną aporię w skali makro: problem jednostek a- i antyspołecznych. Czy zatem

można **nadać** jednostce bądź społeczeństwu jakąkolwiek wolność? Czy nie jest z nią tak, jak z moralnością, że musi być ona wytworem wytężonej i trwającej przez całe życie pracy? Wolność i socjalizacja nie idą w parze. Stąd też wydaje się, że trzeba bardziej zaakcentować rozwój Człowieczeństwa w każdej jednostce. Powracamy więc w pewnym sensie do motywów Kantowskich i etyki pedagogicznej Herbart, gdzie jednostka najpierw pracuje nad sobą, doskonali swoje wnętrze i przez to harmonijnie, a więc niesprzecznie wrasta w środowisko społeczne. Tu jednak znów trzeba założyć, że wszyscy ludzie są zdolni do takiej autokreacji i mają wolę oraz wewnętrzną potrzebę takiego życia. Na oba postulaty odpowiedź jest jednak negatywna.

Powstaje też pytanie o kryterium, na podstawie którego możemy mówić, że ktoś ma wolność bycia wolnym, czyli posiada prawo do wolności lub nie. Naukowo nie jest bowiem potwierdzona teza, że tak jak u Rousseau, człowiek rodzi się wolny. Kant zresztą udowodnił słabość tego rozstrzygnięcia Rousseau (Kant 1999). Współczesna pedagogika krąży uparcie wokół tych samych rozwiązań, jakie znamy już historii myśli pedagogicznej, a wkomponowanie jej w retorykę polityczną i demokratyczną wcale nie rozwiązuje problemu wolności i jej aporii, lecz tylko go wzmacnia. Grimaldi ponadto dodaje, że prawo może nie tylko gwarantować wolność, ale i przeciwnie – znosić ją. Wówczas wyrazem wolności jest obywatelskie nieposłuszeństwo, a więc złamanie prawa. W ten sposób społeczny wąż pożera własny ogon.

Wydaje się, że z perspektywy jednostki, jej drogi do Człowieczeństwa, postrzeganego jako sięganie po konstytutywne i uniwersalne właściwości gatunku, wolność jest wpisana w jej predyspozycje, ale musi być samodzielnie wykreowana. Z perspektywy społecznej jest ona totalnie relatywna i wręcz chimeryczna (umowa społeczna). Nie ma więc jakiejś jednej uniwersalnej, totalnej wolności, są jedynie wolności odrębnie odczuwane i specyficznie realizowane na poziomie bytu jednostkowego i społecznego.

Wydaje się, że współczesna edukacja w Polsce jest mocno związana z tą kategorią wolności, która może być chroniona na gruncie życia społecznego w postaci różnych praw zatwierdzonych umową społeczną i prymatem większości. Jak próbowałem pokazać, tam, gdzie pseudodemokracja narzuca swoją wizję wolności, historycznie potwierdzone są ucieczki od niej — jak nazizm — lub poszukiwanie nowych form wolności poprzez kontestowanie istniejących norm (jak w przypadku ruchu hippisów). Na gruncie podmiotowym wygląda to nieco lepiej. Po pierwsze wolność wydaje się koegzystować z takimi pojęciami jak osobowość, wartości czy wykształcenie. Bez nich podmiot nigdy nie będzie wolny, bo one gwarantują świadomość racjonalnych, autokreatywnych dążeń człowieka. Ale i ta zależność działa w drugą stronę, ponieważ bez poczucia i pragnienia wolności osobowość nie osiągnie wyżyn Człowieczeństwa. I gdyby można było uwolnić jednostkę od wszystkich depersonalizujących

czynników zewnętrznych, z pewnością taka wolność mogłaby być celem każdej wartościowej edukacji. Żyjemy jednak w globalnej wiosce przypominającej coraz bardziej zatłoczony tramwaj. Większa przestrzeń wolności dla mnie musi oznaczać nieuchronnie zmniejszenie tej przestrzeni innym. Zaczynamy czuć się zmuszeni do walki o wolność jak Amerykanie do walki o demokrację. Więc może słowa prezydenta L. Wałęsy „nie chcem, ale muszem” mają jakiś głębszy sens? Mówiąc jednak poważnie, rodzi się pytanie, czy edukacja ma szansę przeciwdziałać temu zjawisku? A nawet można to pytanie wyrazić mocniej – czy jest możliwa edukacja w wolności? Z tego, co było wyżej powiedziane, wynika, że wolność w sensie społecznym jest pleonazmem, pustą retoryką, pojęciem treściowo tak zmiennym, jak wibruje światowa czy regionalna polityka i ekonomia. W duchu Kanta należy więc powiedzieć, że w świecie społecznym, podobnie jak w świecie natury nie ma wolności, jest najwyżej jej pozór w postaci relatywnych praw. Ponieważ jednak edukacja jest nieuchronnie zjawiskiem społecznym, to konsekwentnie nie ma w niej takiej przestrzeni, w której **każdy** podmiot będzie czuł się wolny. Inny sposób podejścia do problemu, gdy tylko niektórzy będą mieli poczucie własnej wolności, jest dla wartościowej edukacji niemożliwy do przyjęcia. Grimaldi, mówiąc o wolności podmiotu w kontekście edukacji, podkreśla:

„Wychowanie (...) niezależnie od ustępstw, jakie musi poczynić na rzecz tresury czy wyuczania, ma na celu jedynie **uczynienie wolnymi** tych, których formuje: czy poprzez ćwiczenie lub umiejętności osądu lub rozeznawania, czy poprzez umacnianie niezależności ich umysłu, rozwijanie ich autonomii lub wyostrzanie ich poczucia odpowiedzialności”. (Grimaldi, 2007, s. 37)

Powyższe przekonanie – wydaje się dość powszechne – nie wydaje się jednak trafne. **Wolność nie może być darem**, bo traci swą istotną właściwość, jaką jest odczucie jej od wewnątrz. Moralność i wolność podmiotu są immanentnymi własnościami, a nadawane z zewnątrz są zawsze obce, choćby nie wiadomo jak delikatnie były podawane. W tej perspektywie wydaje się zasadne przywołanie antycznego apoftegmatu – *omnia mea mecum porto*. Wolność dana może być utracona, lecz ta, która wynika z pracy z i nad sobą, jest niezbywalna. Albo jednostka wypracuje poczucie własnej wolności w swej świadomości, albo pozostanie w okowach społecznej heteronomii. Z tego również wynika kolejna cecha wolności w moim rozumieniu, która opiera się na wartościach i immanencji. Mianowicie wolność jest procesem nie tyle wykuwania sobie przestrzeni w świecie społecznym, bo tam zawsze pozostaniemy pod presją jak nie starych to nowych czynników organizujących życie zbiorowe, ile jest **procesem przewycięzania samego siebie**, własnych ograniczeń czy słabości. Z tego też wyraźnie widać, że abstrakcyjne pojęcie wolności jest terminem

granicznym, ideałem, którego nie można w pełni zrealizować. Ale samo dążenie do autokreacji jest już subiektywnie odczuwane jako wzrost wolności, poszerzanie swoich możliwości czy transgresja, która jest także pogłębioną świadomością samego siebie jako podmiotu. Bez poczucia wewnętrznej tożsamości jakakolwiek wolność nie jest możliwa, nie rozumiejąc, kim jesteśmy, nie mając świadomości swojej drogi, nie możemy w sposób wolny jej konstruować⁶. Stawiając tak daleko idące wymagania podmiotowi dążącemu do wolności, musimy zdać sobie sprawę, że najmniej wolni, jesteśmy w dzieciństwie – wbrew Rousseau, naturalistom Nowego Wychowania czy antypedagogom. Wszyscy oni zresztą mówią o wolności w sposób statyczny (posiada się wolność lub jest się wolnym). Tymczasem rzeczywistość **wolność jest dynamiczna, jest wartością ducha dojrzałego, świadomego, kreatywnego i zdolnego do idealizacji**. Jeśli uznamy za słuszną tezę I. Kanta, że każdy człowiek jest celem samym w sobie, to podążanie ku wolności jest możliwe tylko na drodze podmiotowego rozpoznania tego celu (Russel, 2000, s. 802).

Bibliografia

- Didier, J. (1992). *Słownik filozofii*. Katowice: Wydawnictwo KSIĄŻNICA.
- Fromm, E. (2007). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Wydawnictwo CZYTELNIK.
- Grimaldi, N. (2007). *Dylematy wolności*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kant, I. (1999) *O pedagogice*, Łódź: Wydawnictwo Dajas.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. (2012). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, PL 26.10.2012. Pobrano z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT>.
- Krajewski, W. (1987). Determinizm i indeterminizm. W: Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny* (s. 86-92). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN.
- Russel, B. (2000). *Dzieje filozofii Zachodu i jej związki z rzeczywistością polityczno-społeczną od czasów najdawniejszych do dnia dzisiejszego*. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Srogoń, T., Cach, J., Matej, J., Schubert, J. (1986). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Topolski, J. (2004). *Wolność i przymus w tworzeniu historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

⁶ W moim ujęciu wolności nietrafne wydaje się wyrażenie Schopenhauera, który twierdził, że nie zauważamy trzech wielkich dóbr – **zdrowia**, **młodości** i **wolności**, póki je posiadamy, lecz dopiero po ich utracie. To klasyczny finalizm. Tymczasem wolności, jak wróbla, nie można mieć w garści, ona jest mglistym wezwaniem jak syreni śpiew, któremu nie można się oprzeć, ale wolność w swej totalności jest zawsze przed i ponad nami.

Traktat o Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana). (2016). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, PL 7.06.2016. Pobrano z: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0018.01/DOC_2&format=PDF.

Waszczyk, M. (2002). Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm. *Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej: Filozofia* (6), 39-52.

JAKA WOLNOŚĆ TAKA EDUKACJA

Streszczenie

W artykule wskazuję na związki między edukacją a wolnością. Wolność jest kategorią historyczną. Wielość wykładni tego pojęcia przekłada się na zróżnicowane sposoby pojmowania edukacji. Funkcja adaptacyjna edukacji jest zaprzeczeniem wolności. Z perspektywy antropologicznej człowiek w swym filogenetycznym rozwoju przejawia popęd do wolności, jednak jej urzeczywistnienie przyjmuje różne formy w zależności od tego jak ją rozumiemy i jak nas do tego przygotowała edukacja. Rzeczywistość edukacyjna będąca pod silnymi wpływami tradycji, potrzeb społecznych czy polityki traci swą potencjalną autonomię. Wielowymiarowość pojęcia wolności sygnalizują koncepcje Rousseau, Herbart, Tołstoja, czarna pedagogika, pedagogiką socjologiczną, antypedagogiką, pedagogiką kultury. Wolność jest postrzegana jako wartość graniczna zdobywana w niekończącym się procesie uwalniania i w tym sensie wymaga edukacji.

Słowa kluczowe: pedagogika, filozofia wychowania, wolność, edukacja

WHAT FREEDOM SUCH EDUCATION

Summary

In the article I point out the relationship between education and freedom. Freedom is a historical category. The multiple interpretations of the concept translate into diverse ways of understanding education. The adaptive function of education is the negation of freedom. From an anthropological perspective, man in his phylogenetic development manifests a drive for freedom, but its realisation takes different forms depending on how we understand it and how education has prepared us for it. An educational reality strongly influenced by tradition, social needs or politics loses its potential autonomy. The multidimensionality of

the concept of freedom is signalled by the concepts of Rousseau, Herbart, Tolstoy, black pedagogy, sociological pedagogy, anti-pedagogy, cultural pedagogy. Freedom is seen as a boundary value acquired in an endless process of liberation and in this sense requires education.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, freedom, education

Sławomir Sztobryn – pedagog; prowadzi badania w zakresie pedagogiki historycznej i filozoficznej; twórca i animator Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej.

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. UBB

Uniwersytet Bielsko-Bialski w Bielsku Białej, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Instytut Pedagogiki

ORCID: 0000-0003-3439-9200

ssztobryn@ubb.edu.pl; tel. 33 827 92 99

University of Bielsko-Biala in Bielsko-Biala

Artur Aleksiejuk

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

OKCYDENTALISTYCZNA REFLEKSJA O WYCHOWANIU I WOLNOŚCI W TWÓRCZOŚCI WŁADIMIRA ODOJEWSKIEGO (1803-1869) I NIKOŁAJA STANKIEWICZA (1813-1840)

Wprowadzenie

Obecnie na temat wolności mówi się i pisze bardzo wiele. Świadczy to nie tylko o fundamentalnym znaczeniu tego zagadnienia w życiu indywidualnym i społecznym, ale nade wszystko o tym, że w ludzkim doświadczeniu istnieje ogromny deficyt wolności. Chociaż jest ona – jak stwierdził Isaiah Berlin – „jednym z najdawniejszych i *prima facie* jednym z najlepiej zrozumiałych ludzkich ideałów” (Berlin, 2015, s. 95), współczesnemu człowiekowi coraz trudniej jest ją uchwycić. Im bardziej staje się on wewnętrznie rozbity, tym mniej staje się wolny. Ludzkie «ja», które doświadcza rozdarcia (gr. *σχίσσις*), przekształca się w scenę teatru cieni i iluzji, co znacząco wpływa zarówno na proces poznania przez osobę samej siebie, jak i na relacje z innymi. Jest oczywiste, że nie pozostaje to bez wpływu na wychowanie/edukację, ma ono/ona bowiem charakter relacyjny. Marian Nowak stwierdza:

„Wolność nie może być pojmowana jako coś przydzielonego człowiekowi z zewnątrz, lecz jako źródło, z którego wypływa zdolność wchodzenia w relacje międzyludzkie. Na wolności opierają się wszystkie inne wartości (...). Z tego względu każda społeczność, czy też instytucja zrzeszająca ludzi, powinna być podporządkowana kategorii «wolności»”. (Nowak, 1999, s. 337)

Fakt ten zauważa wielu współczesnych pedagogów (Śliwerski, 1993/2008; Kostkiewicz, 1998; Czerepaniak-Walczak, 2006; Tchorzewski, 1999). Podkreślają oni, że doświadczenie wolności jest konstytutywnym elementem odkrywania prawdy o człowieku, sposobie jego bytowania i spełniania się. „Sensem i celem wychowania jest zatem wyzwalanie ku wolności, jej urzeczywistnianie jest tutaj podstawowym wymogiem”. (Nowak, 1999, s. 337). Wolność stanowi więc fundament autentycznej edukacji człowieka jako istoty ontologicznie

wolnej. Do myślicieli, dla których wolność stanowiła konstytutywny warunek harmonijnego rozwoju osoby ludzkiej, należą Władimir Odojewski i Nikołaj Stankiewicz, których można uznać zarówno za prekursorów ideowego okcydentalizmu, jak i słowianofilstwa.

Okcydentaliści, zwani *zapadnikami*, byli zwolennikami zbliżenia Rosji z Zachodem. W swoich rozważaniach podkreślali jednak nie tyle konieczność bezkrytycznego przyjęcia przez Rosjan zachodnioeuropejskich rozwiązań, ile nieodzowność przyswojenia przez nich zachodniego sposobu myślenia o człowieku i otaczającej go rzeczywistości. Ich celem była więc edukacja rosyjskiego społeczeństwa, aby nauczyło się ono twórczo korzystać z osiągnięć, doświadczeń i inspiracji Zachodu w celu rozwoju rodzimego modelu cywilizacyjnego. W obliczu dokonujących się w Europie na przełomie XVIII i XIX wieku przemian kulturowych i społeczno-politycznych jedną z najważniejszych kwestii było zagadnienie wolności, zarówno w jej wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym. Refleksja na ten temat nabrała szczególnego znaczenia w Rosji, gdy w połowie trzeciej dekady XIX stulecia u steru władzy stanął Mikołaj I (1825-1855). Epoka Mikołajowska w dziejach Rosji jest uważana za okres wyjątkowej opresji wobec wszelkich postępowych idei, szczególnie proveniencji zachodniej. Priorytety carskiej polityki wewnętrznej, także w zakresie edukacji, wyznaczała ideologia tzw. *triady* «*samodzierżawie-prawosławie-ludowość*», której zasady sformułował w 1836 roku minister oświaty Siergiej Uwarow (Uvarov, 1997). W tych okolicznościach, zarówno filozoficzno-społeczny dyskurs o wolności i prawach człowieka, jak i jego wychowaniu w duchu poszanowania tych wartości, nie mógł być prowadzony w sposób jawny. Pierwszymi, którzy podjęli refleksję na ten temat, byli młodzi przedstawiciele inteligencji zafascynowani niemiecką filozofią idealistyczną w ujęciu Schellinga. Wśród nich, obok tzw. *lubomudrów*, skupionych wokół Władimira Odojewskiego, byli tzw. „sentymentalni Niemcy” – jak nazywano członków koła literacko-filozoficznego, założonego przez Nikołaja Stankiewicza. W drugiej połowie lat 30., za sprawą publikacji *Listu (filozoficznego)* autorstwa Piotra Czaadajewa, z ogromną siłą rozgorzał spór ideowy między admiratorami Zachodu i tzw. słowianofilami.

Niniejsza analiza rozważań Władimira Odojewskiego i Nikołaja Stankiewicza o wolności i wychowaniu jest częścią szeroko zakrojonych badań autora nad rosyjską myślą pedagogiczną epoki Mikołajowskiej. Mieszczą się one w humanistycznym paradygmacie badawczym (Kubinowski i Nowak, 2006; Kubinowski i Chutorański, 2017), który w centrum zainteresowania stawia człowieka dążącego do odczytania sensu otaczającej go rzeczywistości i samorealizacji. W tej perspektywie celem wychowania i kształcenia człowieka jest nacisk na poznanie samego siebie i innych, otaczającego go/ich świata oraz nawiązanie opartych na wzajemnym szacunku więzi społecznych. Nie jest to możliwe bez

uświadomienia sobie i innym znaczenia wolności. Opierając analizy teoretyczne na desygnacie humanistycznym, w refleksji filozoficznej Władimira Odojewskiego i Nikołaja Stankiewicza należy więc zidentyfikować wymienione przez Bogusława Śliwerskiego i rudymentarne dla kategorii wolności pryncypia pedagogiki humanistycznej:

„a) samourzeczywistnienie jako stałą tendencję do rozwoju całego potencjału ludzkich zdolności; b) autonomię i współzależność społeczną jako pełną zdolność i wolność podejmowania przez człowieka decyzji; c) ponoszenie odpowiedzialności za swoje postępowanie i życie dzięki społecznemu kontekstowi, w którym mogą one się rozwijać; d) międzypodmiotowość jako warunek podmiotowości; e) orientację człowieka na cel i sens własnego życia; e) holizm, czyli postrzeganie człowieka jako niepodzielnej, zintegrowanej całości jego ciała, psychiki i ducha”. (Śliwerski, 2005, s. 122)

Osiągnięcie tego celu umożliwi odpowiedź na następujące pytania:

1. Jakie inspiracje legły u podstaw ich refleksji o wychowaniu?
2. Jakie były istota, cel i sens wychowania, zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i społeczeństwa?

W ramach prowadzonych analiz autor zdecydował się zastosować podejście konstruktywistyczne. W badaniach historyczno-pedagogicznych pozwala ono na wyprowadzenie dyskursu pedagogicznego z rozważań prowadzonych na płaszczyźnie filozoficznej, zwracając jednocześnie uwagę na adekwatność i aplikowalność proponowanych rozwiązań edukacyjnych. Takie podejście jest całkowicie uprawnione, gdyż pedagogie słowianofilska i okcydentalistyczna w połowie XIX wieku były przede wszystkim filozofiami wychowania lub pedagogiami filozoficznymi. W eksploracjach skorzystano również z elementów metod stosowanych w naukach historycznych, filozoficznych i społecznych, głównie biograficznej oraz analizy i interpretacji semantycznej. W badaniach z zakresu historii myśli pedagogicznej takie podejścia przynoszą dobre efekty i są stosowane coraz częściej (Domańska i Pomorski, 2022; Sztobryn, 2021; Sztobryn, 2011; Sztobryn, 2010; Lalak, 2010; Sztobryn i Semkow, 2006; Szymaniak, 2013; Topolski, 2008; Jałmużna i Michalska i Michalski, 2004; Pomorski, 2002; Sztobryn i Śliwerski, 2003; Łuczyńska, 1998).

Geneza i rozwój rosyjskiego okcydentalizmu

Okcydentalizm (łac. *occidentalis*, ros. *zapadničestvo*), czyli prozachodnia orientacja intelektualna, miał w Rosji wiele odcieni. Mianem okcydentalisty określany był każdy, kto sympatyzował z ogólnie pojętą kulturą

zachodnioeuropejską, tzw. zachodnim sposobem myślenia i stylem życia. Takie podejście, związane z przyjęciem założenia, iż Rosja to kraj europejski i jej rozwój powinien być odzwierciedleniem zachodniego modelu cywilizacyjnego, zaczęło kształtować się w Rosji już w XVII wieku w rezultacie kulturowej i politycznej ekspansji Rzeczypospolitej za panowania Wazów (Bazyłow, 1985a, s. 275-279)¹. Znaczące otwarcie Rosji na Zachód dokonało się jednak dopiero za sprawą cara Piotra I na przełomie wieków XVII i XVIII, którego program reform radykalnie zmienił oblicze kraju, pozostającego jak dotąd dla Europejczyków swego rodzaju *terra incognita*. Zgodnie z duchem epoki i porywcą, nieznoszącą sprzeciwu osobowością cara-reformatora, celem przedsięwziętych przez niego działań było przeniesienie na grunt rosyjski osiągnięć europejskich. Okcydentalizm Piotra I, a także jego następczyni i następców, był jednak pozorny i dość wybiórczy. Kolejni władcy Rosji, wspierani przez dworską arystokrację i tych przedstawicieli szlachty, dla których posłuszeństwo carskiej woli miało wymierne korzyści, akceptowali jedynie te zachodne innowacje, które wpisywały się w utrwalony w Rosji model władzy absolutnej (ros. *samoderżawie*). Richard Pipes stwierdza:

„Piotr Wielki jest powszechnie uznawany za monarchę, który wniósł największy wkład w szerzenie cywilizacji Zachodu w Rosji. Sława ta jest usprawiedliwiona o tyle, że władca ten głęboko zmienił kulturę i sposób bycia rosyjskiej klasy wyższej – warstwy liczącej na początku jego panowania około trzydziestu tysięcy osób w pięcio-, siedmiomilionowym narodzie. Dokonał on tego, zmuszając *dworian*, by się kształcili na Zachodzie oraz przejmowali zachodnie maniery i sposób ubierania się. Jeśli się jednak dokładnie przyjrzeć jego polityce i działaniom w sferze społecznej, nasuwa się wniosek, że Piotr Wielki nie tylko pozostawił nienaruszoną dawną rzeczywistość rosyjską, ale nawet – utrwalając ją – jeszcze bardziej oddalił Rosję od Europy Zachod-

¹ Według Jerzego Ochmańskiego, „w kulturze rosyjskiej drugiej połowy XVII w. nastąpił polski okres. Polacy, obok Białorusinów i Ukraińców, pojawiali się w Rosji jako prywatni nauczyciele. Język polski i szlacheckie ubiory polskie stały się modne na dworze cara Aleksego. Za pośrednictwem Polski doszło do zbliżenia Rosji do kultury zachodnioeuropejskiej. Poprzez Polskę, a dalej polską Ukrainę i Ruś Litewską dotarły do Rosji z opóźnieniem prądy Odrodzenia i Baroku. Literatura polska cieszyła się w Rosji znaczną poczytnością”. (Ochmański, 1983, s. 150). Feliks Koneczny zaś stwierdza, że oddziaływanie kultury polskiej i zachodniej na Rosję miało miejsce wyłącznie za pośrednictwem Rusi Kijowskiej. „Ta Ruś – pisał – podlegała wpływowi polskim i ćwiczyła się już w «uczoności łacińskiej», przejmując się, jakkolwiek z wolna, niektórymi pierwiastkami kultury zachodniej. (...) Zachodził tutaj stosunek podobny, jak w zakresie wpływów bizantyńskich. (...) Europejskość mogła przyjąć się na moskiewskim gruncie tylko w odpowiedniej przeróbce prawosławnej, a tej dostarczyć mogła tylko szkoła kijowska, w ogóle Ruś południowa. Bezpośrednie wpływy polskie były wykluczone z powodów religijnych”. (Koneczny, 2023, s. 280-281)

niej. Pod wieloma względami panowanie tego monarchy zapisało się jako szczyt carskiego patrymonializmu”. (Pipes, 2000, s. 297)

Pogląd, że Piotr I miał na celu wychowanie narodu na fundamentach nowych idei, ukształtowanych przez myśl oświecenia, wydaje się zatem tezą „na wyrost”. Korzyści z reform piotrowych nie objęły znakomitej większości Rosjan, czyli chłopów i rzemieślników, których sytuacja uległa poprawie dopiero za rządów Mikołaja I i Aleksandra II, zwłaszcza zaś po zniesieniu pańszczyzny w roku 1861. Za beneficjentów zmian trudno także uznać przedstawicieli starej, rodowej arystokracji i prowincjonalnej szlachty, mających do „zachodnich nowinek” stosunek ambiwalentny, a nawet wrogi. Ich niechęć do wszystkiego, co obce znalazł swój wyraz w poparciu idei słowianofilskiej. Dystansując się od inspiracji płynących z Zachodu i podkreślając konieczność kultywowania ideałów przeszłości, konserwatywna rosyjska szlachta, wspierana przez duchowieństwo oraz przywiązanych do prawosławnej wiary i staroruskich obyczajów tworzyła silny bastion tradycjonalizmu, którego fundament stanowiły mesjaniistyczne idee „Moskwy-Trzeciego Rzymu” i „Świętej Rusi”². W drugiej połowie XIX wieku wielu spośród nich okazało wsparcie dla rosyjskiej wersji panslawizmu, a następnie, w latach 20. XX wieku, opowiedziało się za eurazjatyzmem.

Abstrahując jednak od późniejszych form poparcia lub dezaprobaty dla idei zachodnich w Rosji należy podkreślić, że rosyjski okcydentalizm doby Oświecenia różnił się od tego, który dał o sobie znać pod koniec czwartej dekady XIX wieku. Wiek XVIII, w odróżnieniu od XIX, cechowała mocna wiara w rozum i omnipotencję racjonalnego prawodawstwa. Początek i kres tej wizji organizacji życia społecznego w Rosji wyznaczają dwa wydarzenia: stłumienie powstania chłopskiego pod wodzą Pugaczowa w roku 1775 za panowania Katarzyny II i upadek powstania dekabrystów w grudniu 1825 u zarania sprawowania władzy przez Mikołaja I. Okcydentalizm zainicjowany przez reformy

² Idea „Moskwy-Trzeciego Rzymu” głosiła, że moskiewska Ruś jest wybraną przez Boga spadkobierczynią Bizancjum, a jej władcy są obrońcami czystości prawosławnej wiary. Najbardziej wyrazisty kształt tej idei nadał na początku wieku XVI przełożony monasteru św. Eleazara w Pskowie Filoteusz. Opierając się na prorocztwie z Księgi Daniela (Dn. 2, 44) i legendzie opisaney w *Opowieści o nowogrodzkim białym kłobuku* sformułował pogląd, że po upadku starego Rzymu i nowego Rzymu – Konstantynopola powstanie trzeci Rzym, który nie upadnie. Tym „trzecim Rzymem” miała być Moskwa. Ów „biały kłobuk” [kłobuk – nakrycie głowy noszone przez mnichów i biskupów] był symbolem czystości prawosławia i miał być подарowany przez Konstantyna Wielkiego papieżowi Sylwestrowi. Następnie znalazł się w Konstantynopolu – „drugim Rzymie”, aby stamtąd trafić na Ruś. Przebywanie „białego kłobuka” na Rusi miało być dowodem, że na tej krainie i jej władcy spoczęła łaska Ducha Świętego (Rozov, 1953). Prefiguracją teorii „Moskwy-Trzeciego Rzymu” był powstały mniej więcej w tym samym czasie koncept *Świętej Rusi*. Na temat rozwoju idei „Moskwy-Trzeciego Rzymu” i „Świętej Rusi” istnieje olbrzymia literatura. Z pozycji w języku polskim warto sięgnąć do książek autorstwa Borysa Uspienskiego (Uspienski, Żywow, 1992; Uspienski, 1999; Uspienski, 2002; Andrusiewicz, 1994).

Piotra I, a następnie rozwijający się pod berłem cesarzowych Elżbiety (1741-1762) i Katarzyny II (1762-1796) oraz carów Pawła I (1796-1801) i Aleksandra I (1801-1825) był daleki od ideologicznego zaangażowania. Była to raczej postawa życzliwej otwartości na nowe, pochodzące z Zachodu inspiracje, idee i sposoby poznawania rzeczywistości. Wyrażały zatem wewnętrzną dyspozycję, przekonania i stan umysłu Rosjanina zaciekawionego otaczającym go światem, zainteresowanego zgłębianiem jego tajemnic, rozwojem osobistym i społecznym. Taka orientacja była bliska ludziom zajmującym się przede wszystkim działalnością naukową i społeczną, o szerokich zainteresowaniach humanistycznych. Wśród nich można wymienić takie znaczące dla pedagogiki postaci jak Michaił Łomonosow, Iwan Bieckoj, Fiodor Jankowić-Miriewski, a także Nikołaj Nowikow i Aleksander Radiszczew. Aktywność *stricte* polityczna, ze względu na wyjątkową nadwrażliwość aparatu carskiej administracji w tych kwestiach, nie stanowiła szczególnego obszaru ich zainteresowania. Nie oznacza to jednak, że nie była w ten sposób traktowana, czego dobitnym przykładem są biografie Nowikowa i Radiszczewa (Forsz, 1964; Aleksiejuk, 2022).

Drugim, bardziej znanym obliczem rosyjskiego okcydentalizmu, był tzw. okcydentalizm ideowy. W swojej wersji klasycznej wyłonił się w połowie lat 30. XIX wieku w atmosferze gorących sporów wśród inteligencji pochodzenia szlacheckiego i *raznocyńców* na temat teraźniejszości i przyszłości Rosji oraz jej stosunku do Zachodu. Okcydentalizm ideowy – w odróżnieniu od okcydentalizmu oświeceniowego – stawiał przed sobą konkretne cele społeczne, których realizacja nie mogła nie wejść w kolizję z panującym w Rosji ustrojem i ładem społecznym. Wprawdzie ten ruch – jak stwierdza Andrzej Walicki – dopiero w latach 40. XIX wieku ukonstytuował się jako „wspólna platforma, na której zjednoczyli się przedstawiciele różnych, demokratycznych i liberalnych nurtów myśli rosyjskiej, w szczególności w opozycji do tzw. słowianofilstwa” (Walicki, 1973, s. 201), to jednak już wcześniej, bo w połowie lat 20., dały o sobie znać dążenia do zastosowania na gruncie rosyjskim rozwiązań zachodnich, m.in. w organizacji szkolnictwa, dydaktyce, metodologii naukowej (np. w naukach historycznych), a także w literaturze, sztuce i architekturze. Okcydentalizm stał się także synonimem oporu wobec państwowej ideologii *triady*, w stosunku do której sceptyczni pozostawali nawet słowianofile. *Zapadnicy* nie byli jednak wobec Zachodu bezkrytyczni i wytykali Europejczykom brak konsekwencji w poglądach i krótkowzroczność, interesowność i egoistyczny indywidualizm, a także drobnomieszczańską skłonność do wygody.

Ideowy okcydentalizm, podobnie jak słowianofilstwo, należy więc uznać za „dziecko” epoki mikołajowskiej. Oba nurty – stwierdza Janusz Dobieszewski – poczęły się z „kryzysowej, katastroficznej, rewolucyjnej wizji rzeczywistości społeczno-historycznej” (Dobieszewski, 1998, s. 9) i wzrastały w atmosferze zawiedzionych nadziei zarówno na większe otwarcie Rosji na Zachód

(okcydentaliści), jak i dystansowanie się petersburskiej władzy od dziedzictwa przeszłości przed reformami piotrowymi (słowianofile). Car Mikołaj wrogo odnosił się do obu ruchów i był nie tylko zaciekłym przeciwnikiem europejskiego liberalizmu, ale wyraźnie stronił także od prawosławnego światopoglądu (Ziernow, 2015, s. 26). Carat dołożył wszelkich starań, aby demonizować „dekadencki” Zachód w oczach Rosjan, przedstawiając okcydentalizm jako zjawisko obce i pogardzające tym, co rosyjskie. Z drugiej zaś lekceważąco odnosił się do słowianofilów, traktując ich jako ludzi zacofanych i zabobonnych, o archaicznych poglądach. Taka strategia działania wynikała z przyjęcia diagnozy, że oba nurty jednakowo osłabiają carski autokratyzm³. Pomimo tego, rosyjskie społeczeństwo do jednych i drugich odnosiło się życzliwie. W odniesieniu do okcydentalistów, którzy byli szczególnie stygmatyzowani w epoce mikołajowskiej, warto przywołać opinię Fiodora Dostojewskiego⁴:

„Nie chcieli [oni] zatykać oczu i uszu, jak fakirzy, na niektóre niezrozumiałe dla nich zjawiska (...) Społeczeństwo namiętnie współczuło okcydentalistom i podzielało wszystkie ich błędy i pasje”. (Dostojewski, 1982, s. 167-168)

Aleksander Hercen zaś pisał:

„Przeciwstawili [oni] słowianofilom nie doktrynę lub zamknięty system, lecz żywą sympatię dla wszystkiego, co poruszało człowieka współczesnego: bezgraniczne umiłowanie wolnej myśli i równie bezgraniczną nienawiść do wszystkiego, co ją krępuje, do autorytetu, przemocy i wiary”. (Hercen, 1966, s. 180).

³ W takiej diagnozie było sporo racji. Nikołaj Ziernow zauważa, że rosyjska inteligencja, budująca swoje przekonania na teoriach, które przyszły do Rosji z Europy Zachodniej, od liberalizmu i socjalizmu do komunizmu i anarchizmu, występowała przeciw *samodzierżawiu* i „stanowiła ostrze tych sił, które systematycznie podważały państwo i przyspieszały rewolucje. (...) Za największego wroga uważano *samodzierżawie*, oskarżane przez inteligencję o utrzymywanie narodu w niewiedzy i ucisku, zaś obalenie monarchii wydawało się postępowym elementem społeczeństwa najpilniejszym zadaniem. (...) Inteligencja gardziła również Cerkwią, gdyż państwo ją zniewoliło i zmusiło do milczenia. (...) Inteligencja nienawidziła władzy każdego rodzaju, postrzegała wszelkie formy rządów jako zło i ucisk”. (Ziernow, 2015, s. 13, 17, 44, 46) Siergiej Bułgakow – wybitny prawosławny teolog, za młodu zaś zagorzały marksista – pisał: „Przez całą młodość i świadome życie do pierwszej rewolucji byłem nieprzejednanym wrogiem *samodzierżawia*, nienawidziłem go, pogardzałem nim, brzydziłem się nim jako najbardziej bezsensownym i okrutnym przeżytkiem historii. *Samodzierżawie* to policja, żandarmi, więzienie, zsyłka, nikomu niepotrzebne i nieciekawe dworskie przyjęcia i parady, i mordercze okrucieństwo wobec rosyjskiego ludu. Przeżyłem i poznałem całą gamę inteligenckiego nieprzejednania wobec *samodzierżawia*”. (Bułgakow, 1946, s. 75).

⁴ Dostojewski przyjaźnił się z Wissarionem Bielinskim i niektórymi z Pietraszewców (Śliwowska, 1964). Nie podzielał jednak ich zapatrywań na kwestie społeczne. Dał temu wyraz w zeznaniu przed Komisją śledczą w procesie przeciw Michaiłowi Pietraszewskiemu w maju 1849 roku (Dostojewski, 1979).

Okcydentaliści, analizując zagadnienia filozoficzne i roztrząsając kwestie społeczne, interesowali się także problematyką wychowania, zawsze łącząc ją z rozważaniami na temat wolności i praw człowieka. Nie będąc – jak pisał Walicki – „zwolennikami jakiejś jednej, spójnej ideologii i filozofii społecznej” (Walicki, 1973, s. 201), swoje poglądy na wychowanie opierali na dociekaniach filozoficznych⁵. W latach 30. i na początku lat 40. prym wiodła wśród nich idealistyczna filozofia Schellinga i Hegla (*lubomudrzy*, «kółko» Stankiewiczza, Bielinski). Refleksja niemieckich filozofów na temat sensu historii i życia społecznego, procesu i metodologii ludzkiego poznania oraz wolności były swego rodzaju azylem i nie pozwoliły rozbudzonej intelektualnie młodej rosyjskiej inteligencji zastygnąć w beczynności. Inspiracja niemieckim idealizmem, który podkreślał wartość dążenia do poznania wyższego porządku rzeczy i zaproponował nowatorskie spojrzenie na historię i kulturę, przyniosła efekt w postaci odejścia od rozważań na temat idei państwa i zajęcie się problematyką jednostki/ludu/narodu/nacji. Zachęta wniknięcia w immanentną logikę procesu historycznego i rozpoznania „intencji ducha dziejów”⁶ nie mogło nie mieć przełożenia na myślenie o wychowaniu, szczególnie w kontekście namysłu nad kulturowo-historycznym dziedzictwem, terażniejszością i przyszłości Rosji. W połowie lat 40. poglądy okcydentalistów ewoluowały od idealizmu w kierunku realizmu i socjalizmu utopijnego w ujęciu Fouriera i Saint-Simona (Bielinski, Pietraszewski, Hercen, Bakunin), aby w latach 50. XIX stulecia przeżyć fascynację naturalizmem i materializmem w stylu Feuerbacha (Bakunin, Czernyszewski, Dobrolubow), a nawet nihilizmem (Pisariew). W oparciu o powyższe nurty i osiągnięcia nauk przyrodniczych usiłowali wyznaczyć priorytety formacji wychowawczej Rosjan, pozostając w nieustannej konfrontacji z propozycjami słowianofilów i oficjalną pedagogią *triady*. Choć w latach 20. i 30. admirałami europeizacji Rosji byli głównie przedstawiciele arystokracji wychowanej w tradycjach francuskiego republikanizmu, to już w latach 40. i 50. awangardę okcydentalizmu stanowili już *raznoczyńcy*. Było to już jednak zupełnie nowe pokolenie wykształconych Rosjan.

„Nowe pokolenie (...) wywodzące się z niższych warstw społecznych, podlegało co prawda temu samemu procesowi europeizacji, co ich po-

⁵ Diagnoza Walickiego znajduje potwierdzenie u Dostojewskiego, który pisał o Pietraszewcach: „Wszystkie owe poglądy w swej większości różnią się od siebie biegunowo, wykluczając się nawzajem. Nie zauważyłem w towarzystwie Pietraszewskiego żadnej jedynomyślności, żadnego wspólnego kierunku myślenia, żadnej wspólnej płaszczyzny ideowej. Z całą stanowczością można powiedzieć, że nie sposób znaleźć tam trzech ludzi, którzy mieliby wspólny punkt widzenia, zgodne poglądy na dany temat. Stąd wynikały ustawiczne spory między nimi, wieczne sprzeczności i różnice poglądów”. (Dostojewski, 1979, s. 61). Podobną opinię sformułował o okcydentalistach Ziernow (Ziernow, 2015, s. 18-19).

⁶ Jakub Litwin zaznacza, że historiozofia zaczyna się tam, gdzie kończą się poszukiwania empiryczne (Litwin, 1977, s. 6).

przednicy szlachcice, wszakże reagowało na to na swój sposób, i miało inny stosunek do ustroju, który otworzył przed nim kulturę europejską. Ludzie ci nie żywili ani lojalności, ani szacunku do państwa, siebie zaś uważali za odszczepieńców, gdyż bliżej im było do klas nieuprzywilejowanych, choć nie podzielali już chrześcijańskiej tradycji narodu. Ulegali czarowi europejskiej myśli antyklerykalnej w jej najradykałniej postaci i próbowali zgłębić tajemnice cywilizacji europejskiej, jednak nie po to, żeby zakosztować uroków życia europejskiego urzekających szlachtę XVIII-wieczną, lecz żeby otrzymać gotowe instrukcje walki z panującym w ojczyźnie złem społecznym i politycznym”.

(Ziernow, 2015, s. 29)

Zasadniczym dążeniem inteligencji okcydentalistycznej, podobnie jak i słowianofilskiej, była walka o dobro i szczęście ludu. „Jej główną zasadę – pisał Ziernow – stanowiła służba prostemu ludowi (...). Jego pomyślność, szczęście i wolność były celami, dla których składano w ofierze inne plany” (Ziernow, 2015, s. 16-17). Warunkiem koniecznym było podjęcie moralnego zobowiązania „poświęcenia się dla dobra ludu” (Ovsániko-Kulikowskij, 1923, s. 31). W tym celu należało dołożyć wszelkich starań, aby odpowiednio wychować nowe pokolenie Rosjan. Według okcydentalistów miało być to pokolenie zorientowane na postępek i wolne od krępujących aktywność człowieka tradycyjnych/religijnych norm i autorytetów.

Władimir Odojewski o wolności i wychowaniu

Okcydentalistyczna, podobnie jak słowianofilska filozofia wychowania, wyrosła z głębokiego przekonania, że historia jest „centrum wszelkiej wiedzy, nauką nauk, jedynym warunkiem każdego rozwoju” (Kireevskij, 1911b, s. 19). Namysł nad sensem dziejów nie był więc tylko prostą anamnezą przeszłości, lecz pogłębioną refleksją nad tym, co trwa w terażniejszości i poza nią wykracza. Iwan Kiriejewski, który, zanim przeszedł na pozycje słowianofilskie, był *zapadnikiem* (Aleksiejuk, 2012, s. 1350, 1353-1354), pisał:

„Zarodki upragnionej przyszłości są zawarte w terażniejszej rzeczywistości. (...) Z całokształtu rzeczywistości istniejącej powinien wyłonić się trwały lepszy byt”. (Kireevskij, 1911b, s. 18)

Bez wątpienia, w warunkach doświadczanego przez rosyjskich myślicieli przełomu trzeciej i czwartej dekady XIX wieku kryzysu wiary w moc prawa jako głównego czynnika racjonalistycznie rozumianej więzi społecznej (Walicki, 1995, s. 35-36), filozofia historyczna Schellinga i Hegla oferowała niezwykle atrakcyjne rozwiązania. Przede wszystkim przewyciężała ograniczony

racjonalizm i scholastyczne rozumowanie, które „nie były w stanie uchwycić żywej rzeczywistości, zatrzymując się na abstrakcjach i określeniach o charakterze negatywnym” (Kireevskij, 1911a, s. 92-93). Wasilij Zieńkowski pisał:

„Myśl rosyjska jest nade wszystko historiozoficzna (...). To wyjątkowe, rzecz by można, niespotykane zainteresowanie filozofią dziejów jest nieprzypadkowe i najwidoczniej jest zakorzenione w tych właściwościach ducha, które pochodzą z przeszłości rosyjskiej, z ogólnonarodowych osobliwości «rosyjskiej duszy»”. (Zen’kovskij, 1989, s. 22)

Postrzeżenie rzeczywistości historycznej jako esencji samoistnej o odrębnej naturze, ukierunkowanej na realizację własnych celów przez manifestację ludzkiej aktywności i utożsamienie celu procesu historycznego z celem ludzkiego życia, było szansą na uporanie się z brzemieniem rosyjskiej przeszłości i uwolnienia sił twórczych jednostki i narodu. To zaś wymagało postawienia pytań o priorytety wychowania i wytyczne, w jaki sposób należy wychowywać Rosjan, aby mogli optymistycznie patrzeć w przyszłość i budować dojrzałe społeczeństwo. Zieńkowski zaznacza, że rosyjska filozofia, podejmując namysł nad „sensem i celami historii,” nadzwyczaj interesowała się „człowiekiem, jego losem i drogą” (Zen’kovskij, 1989, s. 21). Do rozumnego życia człowiek jest zaś przysposabiany przez wychowanie.

Pierwszymi, którzy w duchu filozofii zachodniej nieśmiało dotknęli problematyki wychowania, byli tzw. *lubomudrzy*, czyli „miłośnicy mądrości” (ros. *lubomudriâ*) – członkowie Towarzystwa *Lubomudrów*, które powstało w roku 1823. Na czele tego tajnego koła zawiązanego w Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Moskwie, stanął książę Władimir Odojewski⁷. Skupiło ono młodych arystokratów-intelektualistów, zainteresowanych literaturą oraz filozofią idealistyczną, przede wszystkim w ujęciu Friedricha Schellinga. Idee koła propagował almanach „Mnemozyna”, w którym publikowali zarówno *lubomudrzy*, jak i autorzy sympatyzujący z *lubomudrami*⁸.

Zainteresowania *lubomudrów* koncentrowały się wokół schellingiańskiej filozofii przyrody i filozofii sztuki. Odojewski pisał:

„Nawet nie potraficie sobie wyobrazić, czego dokonała w swoim czasie filozofia Schellinga. Jakim była ona bodźcem dla ludzi (...). Na początku dziewiętnastego wieku Schelling był dla nas tym, czym Krzysztof Kolumb dla piętnastego wieku. Odkrył on przed człowiekiem nieznaną część jego własnego świata. (...) I tak jak Krzysztof Kolumb wskazał nowy kierunek dla działalności człowieka”. (Odoevskij, 1975c, s. 193)

⁷ Formalnie do Towarzystwa *Lubomudrów* należało tylko pięć osób: Władimir Odojewski, Dmitrij Wieniewitnow, Nikołaj Rożalin, Aleksandr Koszelow i Iwan Kiriejewski.

⁸ W latach 1824-1825 ukazały się tylko cztery numery czasopisma.

Aleksander Koszelow zaś wspominał:

„Filozofia niemiecka, a w szczególności dzieła Schellinga, wszystkich nas tak pociągały, że poznawanie innych dyscyplin szło nader opieszale. Cały nasz wolny czas poświęcaliśmy *lubomudrom* niemieckim. W tym czasie odbywały się u nas rozmowy wieczorne, przeciągające się daleko za północ”. (Košelov, 1884, s. 12)

Filozofia Schellinga pozwalała „ogarnąć świat jako całość, przeniknąć do najgłębszych tajemnic bytu” (Walicki, 2002, s. 50). Według *lubomudrów* świat był „żywym utworem artystycznym, sztuka zaś organiczną jednością nieświadomej twórczości i świadomego kształtowania, ciemnej woli i rozumnej świadomości” (Walicki, 1973, s. 119). Idąc za Schellingiem, uważali, że przyroda, będąc nieświadomym duchem, znajduje się w procesie ciągłego rozwoju, a ruch ducha, który ją przenika, sprawia, że nieustannie zachodzą w niej nowe zjawiska i pojawiają się nowe ujęcia. Zadaniem człowieka jako istoty rozumnej i jednocześnie części przyrody, jest świadome w nim uczestnictwo. Taką aktywność podjętą wobec siebie/innych, ujętą w kategoriach myślenia pedagogicznego, można nazwać wychowaniem, które jest swego rodzaju walką tego, co w człowieku świadome z tym, co nieświadome w celu zaprowadzenia w nim wewnętrznego ładu. Przedmiotem oddziaływań jest ludzka natura, a podmiotem działającym – człowiek, który poprzedzone wnikliwym poznaniem akty woli urzeczywistnia w czynie. Ów proces można podzielić na etapy, zawierające konkretne działania. Człowiek, podobnie jak świat, to dzieło artystyczne, którego on jest jednocześnie twórcą i tworzywem. Odojewski za najważniejsze zadanie człowieka uważał „rozwiązanie zagadki ludzkiego życia” (Kačkov, Prašeruk, 2019, s. 68). Wychowanie, którego narzędziem jest filozofowanie, określane mianem *lubomudrstwowania*⁹, było usposobieniem go do tego wysiłku. W *Aforyzmach z różnych pisarzy...*, opublikowanych przez Odojewskiego w almanachu „Mnemozyna”, czytamy:

„*Lubomudrije*, obejmujące całego człowieka, odnoszące się do wszystkich aspektów jego natury, bardziej jeszcze może uwolnić jego ducha od jednostronnego kształtowania i wznieść go ku sferze uniwersalnej, niezależnej”. (Odoevskij, 1824, s. 76)

Twórczość Odojewskiego, w której dał wyraz swoim zapatrywaniom filozoficznym i światopoglądowym, nie jest obszerna, a zapiski ze spotkań *lubomudrów* się nie zachowały. Prawdopodobnie zniszczył je sam Odojewski pod koniec 1825 roku, gdy Towarzystwo zostało rozwiązane z obawy przed

⁹ Zastąpienie słowa „filozofia” terminem *lubomudrie* wynikało z niechęci do wolterianizmu i oświeceniowej teorii „prawa natury”, z którymi rosyjscy romantycy lat 20. XIX wieku kojarzyli pojęcie filozofii.

represjami związanymi z nieudanym zrywem dekabrystów¹⁰. Najbardziej znanym dziełem Odojewskiego jest bez wątpienia powieść *Ruskie noce* z 1844 roku (Odoevskij, 1975c). W kontekście omawianej problematyki na uwagę zasługują także jego wcześniejsza pisma, wśród których należy wymienić: *Notatki psychologiczne* (lata 20. i 30.) (Odoevskij, 1975b), traktat *Ruskie noce, czyli o konieczności nowej nauki i nowej sztuki* (połowa lat 30.) (Odoevskij, 1975d) i *Nauka instynktu* (około 1843 roku) (Odoevskij, 1975a), a także *Listy ruskie* (około roku 1847) (Odoevskij, 1975e).

Myśl Odojewskiego doczekała się wielu opracowań, zwłaszcza w Rosji. Także w Polsce była ona przedmiotem zainteresowania (Walicki, 2002, s. 47-59; Bezwiński, 1983; Bezwiński, 1982; Lis, 1989/1990; Trojanowska 1997). Podjęta w nich refleksja ukazuje bogatą problematykę rozważań autora powieści, w których autor koncentruje się wprawdzie na zagadnieniach filozoficznych, lecz można z nich również wydobyć wątki cenne dla wychowania. Znakomitą charakterystykę poglądów Odojewskiego, która rzuca światło na ich znaczenie pedagogiczne, dał Wissarion Bielinski. Stwierdził on, że chociaż jego utwory cechuje skłonność do dydaktyzmu, to jednak są one pełne pasji i przenika je szczerze dążenie do wyłożenia prawdy o człowieku i ukazania właściwej drogi jego rozwoju.

„Nie są to chłodne filipiki, nie są to rezonerskie napady na wady ludzkie: są to pełne groźnego proroczego oburzenia skierowanego przeciw małostkowości solidnego życia, walającego się w brudach egoistycznych kalkulacji i poetyckie obrazy nadgwieżdnej krainy ideału, gdzie żyją uczucia wzniosłe, myśli świetlane, szlachetne dążenia, mężne zamiary. Ich celem jest przebudzenie w śpiących duszach wstrętu do martwej rzeczywistości. (...) Nie są to jedynie wymysły czczej fantazji, retoryczne usposobienia abstrakcyjnych myśli, ogólnych przywar i cnót, lecz lekcje wzniosłej mądrości”. (Belinskij, 1900, s. 202-203)

Spróbujmy zatem pochylić się nad głównym dziełem Odojewskiego, którego bohaterowie – jak słusznie zauważa – „są obserwatorami otaczającego ich świata, poszukującymi prawd absolutnych, ideałów i odpowiedzi na odwieczne pytania ludzkości” (Trojanowska, 1997, s. 103). Faust, z którym utożsamia się sam autor, a także postaci Wiktora, Wiaczesława i Rościsława symbolizują

¹⁰ *Lubomudrzy* utrzymywali z dekabrystami ścisłe związki, chociaż fundamentalnie różnili się od nich w ocenie środków, jakie należy podjąć w celu zainicjowania zmian społecznych w Rosji. Dekabryści reprezentowali linię rewolucyjną, zaś *lubomudrzy* – ewolucyjną. Zarówno jedni, jak i drudzy byli radykałami. Wolnościowy radykalizm Odojewskiego i *lubomudrów* miał charakter schellingiański i wyrażał się w konsekwentnym dążeniu do sięgania „w głąb”, do postaw istnienia. „Cóż wszakże – zapytuje Wilhelm Jacobs – można innego pojąć jak początek, jeśli nie wolność?” (Jacobs, 2009, s. 11) Warto podkreślić, że Aleksander Odojewski – starszy brat Władimira – był dekabrystą, tak samo Wilhelm Küchelbecker – współredaktor almanachu „Mnemozyna”.

odpowiednio: schellingianizm, mistycyzm, materializm i sztukę/poezję. Rozmowy, które toczą, wyraźnie nawiązują do platońskich *Dialogów*, będących przecież także swego rodzaju szkołą formacji intelektualnej i moralnej. Jewgienij Majmin, znawca twórczości Odojewskiego, podkreśla:

„Najbardziej interesuje go [tj. Odojewskiego] pytanie o prawdę, pytanie o to, jakie drogi przybliżają człowieka do niej. Drogą najbardziej niezawodną dojścia do prawdy, do wszelkiej prawdziwej wiedzy, jest w jego przekonaniu droga prowadząca przez samopoznanie. Samopoznanie jest drogą i do prawdy i szczęścia. Odnosi się to zarówno do pojedynczego człowieka, jak i całego społeczeństwa. Społeczne samopoznanie – inaczej oświecenie – jest według Odojewskiego jedynym sposobem osiągnięcia przez społeczeństwo ewentualnego szczęścia”.
(Majmin, 1975)

Autor wchodzi w rolę sceptyka, kontestującego argumenty interlokutorów, podobnie jak uczeń/wychowanek wystawia na próbę nauczycieli/wychowawców. Sceptycyzm Odojewskiego nie jest pozą. To człowiek – pisał o nim Wissarion Bielinski – którego niepokoją problemy czasów, którego całe życie oddane jest myśli” (Belinskij, 1955, s. 323). Jego postawę przenika autentyczne, szczerze i namiętne dążenie do prawdy.

Żadna z postaci *Ruskich nocy*, nawet zajmujący dominującą pozycję Faust, nie wychodzi z dysput zwycięsko.¹¹ Prowadzi to do wniosku, że nauka nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania i wątpliwości człowieka. Konieczna jest zatem synergia nauki i sztuki, empirycznej eksploracji i wolnej twórczości. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy naukowcy i filozofowie, powodowani miłością i wiarą, połączą swoje wysiłki. Można postawić tezę, że właśnie ku temu powinien zmierzać i tak działać doskonały pedagog, rozbudzając w wychowanku miłość do ludzi i mądrości oraz wiarę w człowieka i ludzkość. Zdaniem Odojewskiego, miłość i wiara są koniecznymi walorami relacji poznawczej, poszukiwania prawdy o człowieku przez naukową eksplorację i twórczość. Wieszczył on nawet, że powstanie nowa, uniwersalna nauka/filozofia, która będzie miała charakter holistyczny oraz połączy empirię, wiarę i sztukę/poezję.

„Wierzyliśmy w możliwość absolutnej teorii, która pozwoliłaby stworzyć (mówiliśmy: konstruować) wszystkie zjawiska natury, tak jak obecnie wierzymy w możliwość takiego porządku, który zaspokoiłby

¹¹ Postać Fausta jest ukłonem w stronę Goethego, który był dla Odojewskiego ideałem poety-filozofa. Adam Bezwiński zauważa jednak, że Faust Odojewskiego jest „kreacją w dużym stopniu samodzielna”, bowiem „wypowiada myśli samego Odojewskiego (...) i przeżycia Fausta są przeżyciami Odojewskiego”. (Bezwiński, 1982, s. 35)

wszystkie potrzeby ludzkie. Być może taka teoria i taki porządek społeczny będą kiedyś naprawdę odnalezione”. (Odoevskij, 1975c)

Autor *Listów rosyjskich* uśmierca Fausta. Jest bowiem przekonany, że poznanie rozumowe jest ograniczone, a więc ma swój kres (Bezwiński, 1982, s. 33, 41). Poza tym nauka, którą symbolizuje Faust, dokonuje defragmentacji człowieka jako przedmiotu badań. Rozczłonkowując go i koncentrując się na analizie oderwanych od siebie składników jego bytu, jednocześnie go uśmierca, aby badać oderwane od siebie składniki, które same są martwe. W powieści *Rosyjskie noce* postuluje więc nieodzowność ustanowienia nowej nauki i nowej sztuki.

„Faust umarł. Było to zjawisko konieczne, przejściowe, obecne w każdym myślącym organizmie i, jak każde zjawisko przejściowe, osiągnąwszy kres swego rozwoju, musiało zostać unicestwione i ustąpić miejsca innemu, być może również przejściowemu, co będzie miało miejsce, dopóki ogólne warunki nie staną się tak dostępne i jasne, jak zagadnienia matematyczne (...) dopóty nie będzie miejsce, aby wyrugować samowolę i wątpliwości”. (Odoevskij, 1975e, s. 236)

Działania na rzecz integrowania wiedzy (nauki) i piękna (sztuki) miały dla autora *Rosyjskich nocy* status moralnej powinności oraz były urzeczywistnieniem najwyższych cnót: miłości i wiary. Celem wychowania była pomoc człowiekowi w odkryciu i uświadomieniu tej powinności. W tym procesie istotne znaczenie przypisywał Odojewski procesowi wnikania i odnajdywania przez *ratio* tego, co określił mianem instynktu. Zejście na ten poziom w celu wydobycia stamtąd tego, co naturalne, a następnie przełożenia na „język” myśli i działań, było dla rosyjskiego myśliciela sposobem urzeczywistniania się możliwości bycia człowiekiem. Właśnie ta możliwość stanowiła dla niego warunek odpowiedzialnej, bo uwzględniającej wolność, postawy prawdziwie ludzkiej. Z jego rozważań w traktacie zatytułowanym *Nauka instynktu* wynika, że umiejętność właściwego rozeznania tego, co „podpowiada” człowiekowi instynkt to istotna kompetencja człowieka jako osoby.

W ujęciu Odojewskiego instynkt nie jest pojęciem biologicznym, lecz potężną, irracjonalną i wolną siłą ludzkiej natury, dzięki której człowiek ma łączność z Absolutem. Autor *Rosyjskich nocy* uważał, że to instynkt, a nie *ratio* jest siłą integrującą ludzkie doświadczenie, podczas gdy rozum, który ma funkcję porządkującą, jest podatny na iluzje i często ulega zniewoleniu. Konieczna jest zatem synergia instynktu z rozumem. „Synteza rozumu z instynktem – pisał – jest trudna (...), ale do niej można i trzeba się zbliżyć” (Odoevskij, 1975a, s. 199). Tylko wtedy bowiem staje się możliwe harmonijne współistnienie, które pozwala człowiekowi na uchwycenie ludzkiego doświadczenia jako żywej

całości, daje możliwość pełnej samorealizacji oraz budowania „nauki, sztuki, społeczeństwa” (Odoevskij, 1975b, s. 204). Instynkt to również wrodzona zdolność rozróżniania dobra i zła, ponieważ – jak pisał – „mamy instynktowną wiedzę o dobru i złu, która każe nam sądzić o innych ludziach, o rzeczach” (Odoevskij, 1975a, s. 200). Prowadzi to do wniosku, że działania rozumne są moralne tylko wtedy, gdy znajdują oparcie w instynkcie, którego „głosem” jest intuicja. Z tego wynika, że działania usposabiające człowieka do rozumowej introspekcji w instynkt i rozwijające jego zdolność do podążania za nim mają szczególną wartość, ponieważ to „w instynkcie moralnym, jak się wydaje, znajduje się podstawa całej naszej wiedzy i uczuć” (Odoevskij, 1975b, s. 204). Należy zatem dołożyć wszelkich starań, aby rozwinąć wgląd w instynkt, za co odpowiada zarówno kształcenie intelektualne, jak i wychowanie. Jeśli przyjąć, że celem wychowania jest „wydobyciem na jaw tego, co chowane, (...) umożliwieniem zobaczenia tego, co skrywa natura ludzka, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem, dzięki czemu staje się ona osobą świadomie realizująca siebie” (Śliwowski, 2007, s. 29), to wgląd, o którym pisał Odojewski, prowadzący do poznania samego siebie (gr. *γνώθι σεαυτόν*), jest wychowania konstytutywnym elementem. „Instynkt moralny – pisał Odojewski – musi być rozwijany jak każda inna ludzka siła” (Odoevskij, 1975b, s. 205). Aby to zrealizować, należy ograniczyć zaufanie do racjonalnych i logicznych konstrukcji myślowych. Powodów jest co najmniej kilka. Przede wszystkim poznanie rozumowe jest ze swej natury ograniczone, gdyż ma do dyspozycji jedynie dane pochodzące z obserwacji opierającej się na zmysłach. Zbyt łatwo, pod wpływem natłoku myśli powodowanych m.in. przez wzbudzające namiętności bodźce zmysłowe, ulega iluzjom, a więc jest zawodne. Znakomicie wyraził to Czaadajew, który stwierdził: „Biada temu, kto miraż własnej próżności lub pomyłkę rozumu uznałby za wiedzę najwyższą” (Czaadajew, 1992, s. 72). Poza tym jest w stanie, na bazie danych, którymi dysponuje, wskazać jedynie na konieczności, a więc na przeciwieństwa wolności. Roznamiętnione rozumowanie i tyrania konieczności powodują „konwulsje rozumu” (Odoevskij, 1975a, s. 200), co jest główną przyczyną zniewolenia i porażek człowieka, przysparzających cierpień jemu samemu i całej ludzkości. Ciągły niepokój człowieka to zatem efekt zarówno despotii iluzji jak i namiętności, a także tyranii empirycznego racjonalizmu nad rozumem. Odojewski postulował uwolnienie człowieka z tej strefy zgniotu i ukierunkowanie go na twórczy rozwój według wskazówek, które pozostawiła „nam, roztargnionym i lekkomyślnym dzieciom”, natura:

„To wieka rzecz zrozumieć swój instynkt i poczuć swój rozum. I na tym polega całe zadanie ludzkości. Lecz dopóki tego zadanie nie możemy rozwiązać, to na razie odnajdźmy wskazówki (...). Jedna z takich wskazówek nazwana jest przez ludzi twórczością, natchnieniem lub,

jeśli wygodniej poezją. Przy pomocy tej wskazówki ród ludzki, mimo że nie jest najmocniejszy w alfabecie, jednak poznał wiele ważnych słów, na przykład, że człowiek i społeczeństwo to żywy organizm”. (Odoevskij, 1975c, s. 177)

W powyższym fragmencie Odojewski zwraca uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze sztuka/poezja prowadzi do odzyskania instynktu i umożliwia wgląd człowieka w samego siebie, czyli samopoznanie. Ono zaś prowadzi do odpowiedzi na pytanie o sens istnienia. Po drugie, dzięki uzyskanej w ten sposób samowiedzy, jest możliwe odbudowanie więzi społecznych. Budowanie „żywej jedności” międzyludzkiej nie jest możliwe bez wolności. Zadaniem wychowania jest zatem uwrażliwienie człowieka na zew wolności – „głos” instynktu. Nie chodzi tutaj jedynie o urzeczywistnienie wolności rozumianej jako akt wyboru. Według Schellinga wolność oznacza – jak u Kanta – autonomię rozumu i polega zarówno na wolności od „bycia czymś”, jak i czymś „nie-bycia” (Schelling, 2003b, s. 20-22). Akt/proces wyboru lub akt/proces nie-wyboru zawsze jest aktem/procesem, a więc „czymś”. Opierając się na poznaniu czysto rozumowym, które wytwarza wiedzę pozytywną, nie można rozwiązać „zagadki” wolności. Dlatego, oprócz zdobywania takiej wiedzy, myśliciel zachęcał także to tego, aby podjąć trud przyswojenia pewnej szczególnej umiejętności, którą prowokacyjnie nazwał „rozumową beczynnością”. Ta „beczynność” nie oznaczała jednak niemyślenia, lecz wyrażała konieczność tworzenia przestrzeni dla poetyczności utożsamianej przez Odojewskiego z filozofowaniem.

„Jest rzeczą konieczną, aby nasz rozum pozostawał niekiedy beczynny i przestał wychodzić poza siebie, (...) dał miejsce rozwojowi czucia instynktownego (...). Tak jak trzeba nauczyć się myśleć i wyprowadzać jedną myśl z drugiej, tak samo trzeba nauczyć się braku ciągu myśli; jak trzeba nauczyć się obserwować przedmioty, tak też trzeba nauczyć się powstrzymywać tę obserwację we własnej duszy i szukać mądrości zarówno wewnątrz, jak i z zewnątrz. Rozum działa tylko w kręgu znanych mu przedmiotów i według ustanowionych przezeń praw; aparat duchowy odkrywa zaś to, co nieznanne i przez te prawa, które są dla rozumu nieznanne, aczkolwiek może wiedzieć o ich istnieniu, nie znając, wszakże ich szczegółów”. (Odoevskij, 1975a, s. 201)

Wejście, lub raczej podniesienie ludzkiego rozumu „na poziom instynktu” (Sakulin, 1913, s. 482), to dla Odojewskiego doświadczenie wolności tożsame z doświadczeniem istnienia. „Wolność – twierdził Schelling – jest istotą Podmiotu” (Schelling, 2003b, s. 21), czyli Absolutu. Istota człowieka, który swój byt/bycie zawdzięcza Bytowi, jest ugruntowana na wolności. Wychowanie do wolności jest zatem wychowaniem do ku coraz bardziej świadomemu

doświadczeniu bycia bytem przez indywidualium. Temu służy poszukiwanie mądrości „zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz”. Nie jest to jednak proces, który ma doprowadzić poszukującego do osiągnięcia jakiejś konkretnej, zadowalającej go wiedzy lub szczęścia i poprzestania na tym. Zatrzymanie i stagnacja prowadzą, a nawet w zasadzie już są, zniewoleniem. Celem podmiotu jest urzeczywistnienie podmiotowości w sensie absolutnym, a więc realizacja absolutnej wolności. Nie chodzi tutaj zatem o realizację jakichś jednostkowych wolności, byłoby to bowiem sprzeczne z jej absolutnym charakterem. Wolność subiektywna, przewyciężając w procesie samopoznania krępującą ją w jednostkowym byciu bariery, stopniowo wznosi się ku wolności absolutnej, z której wyszła. Według Schellinga możliwość samopoznania wolności zawiera się jedynie w owym przeobrażeniu obiektu w podmiot (Schelling, 2003b, s. 29). Droga wolności jednostkowej wzwyż jest istotą *educare*, które to słowo oznacza właśnie *sursum*, czyli wydobywanie na jaw¹², „podnoszenie do góry” (Milerski, 2005, s. 274). Dlatego bohaterzy *Rosyjskich nocy*, polemizując ze sobą i kontestując wzajemnie swoje poglądy, nie dochodzą do konkretnych rozwiązań poza jednym – konieczności wspólnego wysiłku nieustannego dążenia do prawdy/wolności. Odojewski podkreśla, że realizacja wolności jest procesem ciągłego wyrzekania się jej subiektywnych wersji. Na tym polega wychowanie, aby pokonując egoizm coraz bardziej odsłaniać sens autentycznej wolności. W tym zakresie pozostaje on wiernym uczniem Schellinga, który pisał, że bez eksploracji związku, jaki zachodzi „między wolnością i całością obrazu świata (...) samo pojęcie wolności będzie wątpliwe, a filozofia zupełnie bez wartości” (Schelling, 2003a, s. 41). Dotyczy to także filozofii wychowania, która jest organicznie związana z refleksją pedagogiczną (Gutek, 2003; Sztobryn i Śliwerski, 2003; Sztobryn i Miczka-Pajestka, 2020). W *Wykładach erlangenckich* Schelling zaś stwierdził:

„Należy porzucić wszystko, co skończone (...), musi zniknąć wszelkie przywiązanie; (...) Tylko ten doszedł do poznania samego siebie i poznał całą głębię życia, kto wszystko porzucił i sam przez wszystko został porzucony (...). Powinniśmy oderwać się od wszystkich jednostkowych i skończonych rzeczy, by wznieść się do tego, co nieskończone”. (Schelling, 2003b, s. 18. 19)

Kluczowe znaczenie ma tutaj samopoznanie, które ma doprowadzić do zniesienia opozycji między «Ja» poznającym (podmiotem) i «Ja» poznawanym (przedmiotem). W samowiedzy indywidualium staje się oczywiste, że podmiot i przedmiot to jedno. Jedność «Ja» można uchwycić tylko przez ogląd

¹² Już w pierwszym zdaniu traktatu *Filozoficzne badania nad istotą wolności* Schelling pisał, że „jej fakt, chociaż każdy ma bezpośrednie jej poczucie, wcale nie tkwi tak bardzo na powierzchni, iżby dla wyrażenia jej wystarczyła zwykła jasność i wnikliwość umysłu”. (Schelling, 2003a, s. 39)

intelektualny. Jeśli staje się ono samo dla siebie przedmiotem, to jest – według Schellinga i Odojewskiego – podstawowym aktem chcenia, a więc manifestacją wolności.

„Akt moralnego samopoznania jest dla człowieka niezmiernie trudny, nie możemy dostatecznie oddzielić się od siebie samych; nasze własne «Ja», tj. nasze namiętności, nasza wyobraźnia i w ogóle stan naszego ducha, na który wpływa tak wiele różnych czynników, przeszkadzają nam na wgląd w harmonię naszego ducha, ponieważ często rozważamy go, gdy znajduje się on w stanie wzburzenia, i dlatego nie rozumiemy tej harmonii (...). Duch, wstrząśnięty zewnętrznymi okolicznościami, widzi siebie w zniekształconej formie i myśli, że ten stan jest normalny. Dlatego należy zwrócić uwagę na fizyczną stronę natury; tę mogą badać – to coś odrębnego od nas; możemy spokojniej rozważać jego harmonię, ponieważ nie jest ona zakłócona przez okoliczności zewnętrzne, a przynajmniej łatwiej możemy te zakłócenia zauważyć. Z harmonii świata fizycznego możemy obserwować harmonię świata duchowego i przekonać się, że mylimy się, gdy znajdujemy absurd w jego normalnym stanie. W tym sensie nauki przyrodnicze są nieodzowne dla moralności ludzkiej”. (Odoevskij, 1975a, s. 202)

W procesie samopoznania i realizacji wolności bardzo istotna jest świadomość, że ma on miejsce w teraźniejszości. Człowiek powinien być świadomy samego siebie w chwili obecnej (Odoevskij, 1975b, s. 205). Przyjęcie takiego założenia sprawia, że samopoznanie jest organicznie związane z samowychowaniem. Ponadto cel jednego i drugiego nie może być definitywnie określony, ponieważ definicja jest zawsze – podkreślał Schelling – zamknięta¹³. Samopoznanie i samowychowanie „się dzieje”, a więc ważna jest percepcja „tu i teraz”. Takie podejście, przywołujące horacjańskie *carpe diem*, wyklucza planowanie, układanie strategii działania. Wychowanie do wolności nie może godzić się na żadne urabianie, a kresem indywidualnego poznania jest doświadczenie niewiedzy, zgodnie z maksymą Sokratesa „wiem, że nic nie wiem”.

Czy to oznacza, że wszystko, co jest lub uchodzi za zaplanowane i trwałe (np. korzystanie z udowodnionej empirycznie wiedzy, racjonalnych norm i zasad postępowania itd.), przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie? Bynajmniej. Zadaniem wolności jednostkowej jest przełamywanie barier subiektywności i partykularyzmów, pokonywanie tworzonych przez nie iluzji. „Zależność – pisał Schelling, powołując się na Leibniza – nie pozbawia samodzielności ani nawet wolności” (Schelling, 2003a, s. 51). Uprzytomnienie człowiekowi tej możliwości ma fundamentalne znaczenie dla wychowania i edukacji w ogóle,

¹³ „Co to znaczy definiować? Dosłownie: zamykać w określonych granicach. Toteż nie da się zdefiniować nic, co nie jest z natury zamknięte w określonych granicach”. (Schelling, 2003b, s. 17)

„możność jest bowiem wiedzą, jakkolwiek nie na odwrót” (Schelling, 2003b, s. 24). W tym kontekście, wychowanie do wolności winno motywować do odnajdywania wolności wewnętrznej, czego wyrazem będzie przeciwstawianie się uciskom zewnętrznym, m.in. uwodzicielskim zabiegom władzy obliczonemu na takie zniewolenie człowieka, aby nie zauważył i nie odczuwał on tego stanu (Śliwerski, 2008, s. 15. 16). Przyjęcie takiej postawy, którą za Bogusławem Śliwerskim można określić postawą oporu, zarówno w opresyjno-represyjnych uwarunkowaniach polityczno-społecznych, jak i w obliczu podejmowanych przez władze pozornych działań prowolnościowych, ma istotną wartość wychowawczą. Jest bowiem z jednej strony obroną fundamentalnych wartości zaufania, szczerości, piękna i sensu życia, z drugiej zaś zachętą do podejmowania dyskursu krytycznego i odkrywania tego, co prawdziwe, a więc uniwersalne, autentyczne i naturalne. Można zaryzykować tezę, że *Rosyjskie noce* i pozostałe pisma Odojewskiego, w których „przenosi” na grunt rosyjski schelligańskie pojęcie wolności, były swego rodzaju falochronem – używając określenia Śliwerskiego – „wysp przetrwania” i „wysp oporu”, będących intelektualną przystanią dla zepchniętych na margines życia akademickiego i społecznego przedstawicieli postępowych środowisk inteligentnych¹⁴. Jedną z nich było założone przez niego Towarzystwo *Lubomudrów*, na którym wzorowały się później inne koła samokształcenia. Były to swoiste oazy wolnej myśli w rosyjskim społeczeństwie, które skupiały najlepsze siły umysłowe i kulturalne oraz wykształciły jednostki szlachetne, głęboko oświecone i moralne. Borys Cziczeryn pisał:

„Ileż było w tych kołach świeżych sił, żywych intelektualnych zainteresowań, jak łączyły one ludzi, ileż było w nich wsparcia, animuszu i podniecenia”. (Čičerin, 1997, s. 19)

Wprawdzie – jak stwierdził Andrzej Walicki – „*lubomudrzy* byli bezpośrednimi poprzednikami słowianofilów” (Walicki, 2002, s. 47), a ich poglądy były nacechowane „niesłuchaniem naiwną idealizacją” (Walicki, 2002, s. 54), z ich zapatrywaniem sympatyzowało wielu późniejszych przedstawicieli ideowego okcydentalizmu m.in. Wissarion Bielinski. Również Iwan Kiriejewski, zanim jego refleksja nie uległa ewolucji w kierunku krytyki myśli zachodniej, na przełomie lat 20. i 30. twierdził, że rozwój Rosji nie jest możliwy bez przyswojenia dorobku intelektualnego Zachodu, szczególnie zaś niemieckiej filozofii (Kireevskij, 1911a; Kireevskij, 1911b). Odojewski był pasjonatem nauki oraz znakomitym znawcą kultury i sztuki europejskiej. Fascynacja osiągnięciami cywilizacji zachodniej nie korespondowała z nim jednak z dążenia

¹⁴ Andrzej Walicki napisał o *Rosyjskich nocach*: „Rozmowy odtworzone w książce mają walor dokumentu historycznego, przedstawiają – wedle słów Odojewskiego – «dość wierny obraz działalności umysłowej, której oddawała się młodzież moskiewska lat dwudziestych i trzydziestych»” (Walicki, 2002, s. 55).

do bezkrytycznego ich przyjmowania, zwłaszcza w domenie dziedzictwa kulturowego. Należał do twórców, którym bliska była idea zachowania odrębności narodowej kultury rosyjskiej, aczkolwiek uważał za konieczne włączenie jej do spuścizny ogólnoeuropejskiej. Okcydentalizm Odojewskiego należy więc określić mianem umiarkowanego. W tym sensie Odojewskiego należy uznać za jednego z prekursorów okcydentalizmu połowy XIX wieku. Choć blisko mu było także do słowianofilów to jednak „Odojewski słowianofilem nie został. Był nawet oskarżany przez przyjaciół z dawnego koła *lubomudrów* o okcydentalizm. Pozostał całe swoje życie Europejczykiem, jego zaś powieść [tj. *Rosyjskie noce* – przyp. AA] swego rodzaju tęsknotą za przeszłością europejską”. (Bezwiński, 1982, s. 40)

Wychowanie i wolność w twórczości Nikołaja Stankiewicza

Środowiskiem intelektualnym, którego działalność należy uznać za istotny czynnik w kształtowaniu się oblicza rosyjskiego okcydentalizmu w epoce Mikołajowskiej, było tzw. „kółko” (ros. *krużok*) Stankiewicza. Członkowie tej założonej w 1831 roku grupy o charakterze samokształceniowym należeli, podobnie jak *lubomudrzy*, do młodego pokolenia inteligencji szlacheckiej, zainteresowanej niemiecką filozofią idealistyczną. Byli to przede wszystkim studenci Uniwersytetu w Moskwie, którzy – jak pisał Walicki – „wierzyli jeszcze, że zdołają określić swój stosunek do rzeczywistości wyłącznie na płaszczyźnie filozoficznej, że filozofia rozwiąże wszystkie dręczące ich problemy” (Walicki, 2002, s. 34). W odróżnieniu od wyżej wymienionych, początkowe zainteresowanie schellingianizmem ustąpiło fascynacji heglizmem. Przez cały okres działalności koła, czyli w latach 1831-1837, przewinęło się przezeń wiele postaci, które wywarły znaczący wpływ na rozwój rosyjskiego okcydentalizmu lat 40. XIX wieku. Wśród nich można wymienić wspomnianego już Wissariona Bielinskiego, a także Michaiła Bakunina, Wasilija Botkina, Michaiła Katkowa, Timofieja Granowskiego, Konstantina Kawielina i Konstantina Aksakowa (Łoski, 2000, s. 55; Walicki, 1973, s. 175-176). Dwóch wymienionych jako ostatni – Kawielin i Aksakow – w latach 50. przystali jednak do słowianofilów. W zebraniach kółka uczestniczył również Aleksander Hercen, który wraz z Nikołajem Ogariowem formalnie przewodził innej grupie¹⁵.

Nikołaj Stankiewicz pochodził z rodziny szlacheckiej, która przybyła do Rosji na początku drugiej połowy XVIII wieku z Serbii (Svalov, 2015a, s. 111). Jego dziadek – Iwan Stankowicz (serb. *Stanković*) – oraz ojciec Władimir

¹⁵ Kółko Hercena i Ogariowa powstało w tym samym roku co „kółko” Stankiewicza. Zajmowano się tam głównie filozofią polityczną, w szczególności francuskim socjalizmem utopijnym. Hercenowcy – „fronderzy i Francuzi” – nazywali członków kółka Stankiewicza „sentymantalnymi Niemcami”. (Łubnicki, 1973, s. 433-434).

służyli w carskim wojsku¹⁶. Nikołaj urodził się w dniu 27 września 1813 roku w Ostrogożsku (gubernia woroneska). Początkowo nauki pobierał w lokalnej szkole powiatowej (1822-1824), a następnie – w latach 1825-1830 – w prywatnej szkole z internatem dla synów szlacheckich (ros. *Blagorodnyj častnyj pension*)¹⁷ w Woroneżu. W roku 1830 wstąpił na Wydział Literatury Uniwersytetu Moskiewskiego, który ukończył w roku 1834. Podczas studiów mieszkał na stacji u swego kuzyna, profesora agrobiologii Michaiła Pawłowa, który wykładał również filozofię. Na początku lat 20., stał się zwolennikiem idealistycznej filozofii przyrody w ujęciu Schellinga i Okena¹⁸. Poglądy i twórczość Pawłowa wywarły ogromny wpływ na formację światopoglądową młodzieży w trzecim i czwartym dziesięcioleciu XIX wieku (Pavlov, 2010, s. 58-61).

Bezsprzecznie, dzięki wrodzonej błyskotliwości i ujmującej osobowości. Iwan Turgieniew pisał, że Stankiewicz „prawdziwie był zainteresowany każdym człowiekiem i (...) pociągał go w stronę Ideału” (Turgenev, 1980, s. 364; Nozdrin, 2023). Według Hercena potrafił on skupić wokół siebie ludzi o różnych poglądach (Łoski, 2000, s. 56):

„Był obdarzony umiejętnością nie tylko głębokiego i serdecznego pojmowania, lecz również godzenia lub, jak to mówią Niemcy, *usuwania* sprzeczności. Umiejętność ta wynikała z jego artystycznej natury. (...) Na każdym kroku spotykał ludzi nieprzeciętnych, *umiał* ich spotykać i każdy, któremu przypadła w udziale część jego duszy, pozostawał jego żarliwym przyjacielem na całe życie; każdemu też przez swój wpływ przyniósł albo ogromną korzyść, albo ulżył w dźwiganium brzemienia”.

(Hercen, 1952, s. 146-147. 148)

Stankiewicz zmarł na gruźlicę w wieku zaledwie 27 lat. Z jego poglądami można zapoznać się jedynie na podstawie kilku krótkich tekstów filozoficznych i literackich, a także kilkudziesięciu listów (Stankevič, 1914; Stankevič, za Annenkov, 1857) i wspomnień przyjaciół (Łoski, 2000, s. 56). To jednak

¹⁶ Dziadek Nikołaja Stankiewicza był porucznikiem huzarów. W roku 1769 brał m.in. udział w interwencji zbrojnej przeciw konfederatom barskim (Svalov, 2015a, s. 113). Ojciec myśliciela walczył zaś w wojnach napoleońskich w latach 1806-11, a następnie – jeszcze przed wybuchem wojny z Rosją w roku 1812 – przeszedł w stan spoczynku (Svalov, 2015a, s. 120; Rožkova, 2013, s. s. 44-45).

¹⁷ Prywatne szkoły z internatem (pensjonaty) dla synów szlacheckich były placówkami oświatowymi w Rosji w XVIII i XIX wieku (do roku 1830), do których mogli wstępować i uczyć się wyłącznie chłopcy, pochodzący z wysoko sytuowanych rodzin szlacheckich. Zadaniem tych elitarnych szkół było przygotowanie ich do studiów wyższych i służby państwowej. Najbardziej znanymi szkołami tego typu były pensjonaty przy uniwersytetach w Moskwie i Petersburgu, a także słynne Liceum w Carskim Siole, działające w latach 1813-1829.

¹⁸ Pawłow publikował także na łamach redagowanego przez Odojewskiego i Küchelbeckera almanachu „Mnemozyna” (Pavlov, 1825). Swoje poglądy całościowo wyłożył w dziele *Podstawy fizyki* (Pavlov, 1836).

wystarczy, aby określić główne kierunki jego refleksji. Z perspektywy prowadzonych badań na uwagę zasługują przede wszystkim rozważania antropologiczne i aksjologiczne. Stankiewicz pisał także wiersze, chociaż, według opinii Ziénkowskiego, był poetą „niewielkiego kalibru” (Zen’kovskij, 1989, s. 247). Spośród jego rozważań na uwagę zasługuje tekst filozoficzny *Moja metafizyka* (Stankevič, 1890a), opowiadanie *Kilka chwil z życia hrabiego Z**** (Stankevič, 1890b), krótki artykuł *Trzej artyści* (Stankevič, 1890d) oraz esej pt. *O stosunku filozofii do sztuki* (Stankevič, 1890c). W Polsce twórczość Stankiewicza jest mało znana, aczkolwiek jego nazwisko jest wymieniane przez wszystkie opracowania z zakresu filozofii rosyjskiej pierwszej połowy XIX wieku, głównie w związku z założonym przez niego kołem filozoficzno-literackim. Niektóre fragmenty jego prac, w tłumaczeniu Haliny Zelnikowej, zawiera antologia *Filozofia i myśl społeczna...* (Walicki, 1973, s. 203-214).

Punktem wyjścia Stankiewicza, podobnie jak *lubomudrów*, była holistyczna filozofia Schellinga. Z niej zaczerpnął on idee jedności historii i natury, estetyki oraz integracji różnych aspektów bytu w jedną żywą pełnię istnienia. Twierdził, że „natura to Siła, Życie i Twórczość”, a „jako całość natura to Rozumienie” (Stankevič, 1890a, s. 149). Jej życiodajną siłę stanowi miłość, której „prawa są wieczne” oraz „wieczne jest ich spełnienie: rozum i wola” (Stankevič, 1890a, 152). Według Stankiewicza miłość to uniwersalne substancjalno-metafizyczne objawienie naturalnego porządku świata i samego życia, jeden z filarów natury. Jej centrum stanowi człowiek, który jest „ukoronowaniem stworzenia, rekapitulacją całej natury i (...) rozumnego życia” (Stankevič, 1890a, s. 150). „Człowiek – pisał – jest światem kompletnym, wszystko jest w nim połączone” (Stankevič, 1914, s. 561). „Jego sferą jest duch i wszystko, co jest w nim fizycznie naturalne, musi być w harmonii z duchem” (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 234).

W rozważaniach zatytułowanych *Moja metafizyka* czytamy:

„[Człowiek] jest ponad wszystkim, bowiem jest pełnią życia. (...) Może wznosić się ponad rzeczy widzialne; może wznieść się ku Rozumieniu, utożsamiać się z nim, może zgłębić jego prawa, przejrzeć jego cele, odczuć piękno stworzenia; może wierzyć, mieć nadzieję i kochać. Wierzyć, bo prawa jego twórcy są niezmiennie; mieć nadzieję, bo wszystkie Jego cele są dobre; kochać, bo On (rozum, stwórca) jest piękny w swoim stworzeniu: jest piękny w swoim obrazie – człowieku”. (Stankevič, 1890a, s. 150)

Według Stankiewicza podstawową powinnością człowieka jest samopoznanie i samorozwój. Warunkiem koniecznym przyjęcia postawy, której wyrazem jest wezwanie, aby „tworzyć siebie, (...) iść naprzód” (Stankevič, 2008, s. 208), jest synergia działania „rozumu, woli i czucia” w miłości (Stankevič,

1890a, s. 151, 153). Człowiek bowiem „poznaje wszystko tylko wtedy, gdy kocha, a ten, kto kocha, postępuje pięknie” (Stankevič, 1890a, s. 153). Konstatacja na temat miłości, która realizuje się w afirmacji życia, rozumienia i wolności, ma istotne znaczenie dla wychowania człowieka jako bytu społecznego. Tylko w miłości, która jest z natury ekstatyczna, czyli dynamicznie skierowana „na zewnątrz” i umożliwiająca przekraczanie granic, wyraża się autentyczny sens *educare* człowieczeństwa. Urzeczywistnić *humanitas* znaczy uczynić swoje życie „rozumnym i wolnym”, czyli „mającym świadomość siebie jako całości” (Stankevič, 1890a, s. 150). Miłość jest duchowym wychowawcą człowieka, kształtuje i uzdrawia więzi społeczne.

„Wzajemne stosunki między ludźmi muszą się oczyścić, aby ukształtować doskonałego człowieka. (...) Jest to więc prawda niezaprzeczalna, choć nie nowa: życie rodzaju ludzkiego to jego wychowanie”. (Stankevič, 1890a, s. 154)

Według Stankiewicza wychowanie to zaprowadzanie w życiu człowieka „harmonii” przez działania rozumne, prowadzące do głębszego poznania samego siebie. „Zmysł życia – pisał – pociąga za sobą zmysł harmonii, a ukoronowaniem życia bezpośredniego, jego owocem i wyrazem ostatecznym jest obraz istoty ludzkiej” (Stankevič, 1890a, s. 154). Ludzkie życie może osiągnąć nowy, wyższy poziom tylko wtedy, gdy wzniesie się ponad „martwą i zimną ogólność” oraz zostanie przełamane ciężące nad światem i człowiekiem fatum konieczności. Podstawę do takiej wiary dawała mu przenikająca filozofię przyrody Schellinga idea percepcji świata jako żywej całości. Towarzyszyło mu głębokie przekonanie, że wszystko, co dzieje się w świecie, stanowi „tchnienie Jedynego, Nieskończonego, Wszechdobrego” (Stankiewicz, za Walicki, 1959, s. 125). Jeżeli przyjąć, że „wszechmądra Dobroć panuje nad światem” (niem. „*Es herrscht eine allweise Güte über die Welt*”)¹⁹ nic co dobre i piękne nie może ulec zniszczeniu. W liście do Timofieja Granowskiego pisał, że chociaż wychowanie nie zawsze rozwija w człowieku „wszystkie dobre zasady dane mu przez matkę-naturę” to jednak tak długo, jak „iskra Boża tli się pod popiołami nic nieznaczących marności”, ludzka natura, drzemiąca „przy kołysance fałszywych zasad, uprzedzeń i miłości własnej”, w końcu się budzi. Dzięki wychowaniu, które zakłada świadome uczestnictwo jednostki w konstytuującej każdy indywidualny ludzki byt uniwersalnej zasadzie człowieczeństwa, rozpoznaje ona swoje autentyczne potrzeby i kruszy okowy dawnych błędów (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 195). Stankiewicz uważał, że rozumne wychowanie powinno prowadzić przede wszystkim do przewyciężenia egoizmu i narcystycznego samouwielbienia. W swojej refleksji Stankiewicz często posługiwał się określeniem

¹⁹ Myśl Schellinga była ulubioną sentencją Stankiewicza (Stankevič, 1857, s. 43; Zen'kovskij, 1989, s. 247).

„normalny człowiek”, zaznaczając, że wzrastanie człowieka „ku normalności” polega nie tylko na rozwijaniu jego predyspozycji poznawczych, lecz również takich walorów jak: cnoty miłości w sensie *φιλία*²⁰, prostoty, szczerości, dążenia do prawdy itp. Takie „wychowanie człowieczeństwa jest jednym z moich najśrodszych marzeń. Ileż radości sprawia mi oglądanie go w harmonii z naturą, istotą ludzkiego poznania, ludzką wolą!” (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 98) W wychowaniu nie może być miejsca dla pozorów i efekciarstwa, gdyż są to składniki odżywcze egoizmu. Dążenie do „normalności” wymaga od jednostki silnej woli i przyjęcia postawy krytycznej wobec samej siebie. „Tylko silna wola – pisał do Bakunina – może oprzeć się różnym okolicznościom, które porywają człowieka; życzę Ci zatem najpierw [silnej] woli, a potem harmonii” (Stankevič, 1914, s. 651). Wychowanie będzie służyć autentycznemu urzeczywistnieniu makrokosmosu ludzkiej natury w mikrokosmosie ludzkiego bytu tylko wtedy, kiedy świadoma wola człowieka będzie harmonizowała z „rozumną wolą natury, która ma swoją wolę (życie wszystkiego), niezależną od jego [tj. człowieka] woli” (Stankevič, 1890a, s. 151-152). Szczególne znaczenie ma w tym zakresie aktywność twórcza, w której subiektywna ludzka wola/wolność wchodzi w kontakt z wszechogarniającą wolą natury. Czynnikiem sprzyjającym harmonizacji woli ludzkiej i woli natury jest kontemplacja piękna przez sztukę. W tekście pt. *Trzej artyści* Stankiewicz dał wyraz przekonaniu, że na miano pięknego dzieła sztuki zasługuje jedynie dzieło kompletne, w którym harmonizują ze sobą dźwięk, obraz i słowo. Wśród nich szczególne znaczenie ma słowo/mowa, które „dopowiedziało pieśń, dorysowało obraz, dało dźwiękowi obraz i ruch obrazowi – trzy życia złączyły się w jedno życie, trzy sztuki – w piękno” (Stankevič, 1890d, s. 175). Trudno oprzeć się wrażeniu, że w tym krótkim opowiadaniu autor, oprócz refleksji na temat symbiozy sztuk, chciał także przekazać istotne myśli dotyczące człowieka. Człowiek bowiem, używając słów, zaopatruje w treści obrazy i dźwięki. Język, którym się posługuje, daje wyraz myślom i ideom, opisuje i interpretuje rzeczywistość. Stanowi on zatem podstawowe narzędzie komunikacji, przekazywania wiedzy i treści wychowawczych. W tym sensie wychowawca jest swego rodzaju artystą, który operując słowem, kształtuje samego siebie i współkształtuje innych, powierzonych jego pedagogicznej trosce. Dlatego człowiek to najdoskonalsze „dzieło sztuki”. Dzięki niej odkrywa w sobie pragnienie tego, co doskonałe, boskie i absolutne. „Sztuka – pisał do Bakunina – zrównuje człowieka z absolutem; przywraca mu jego pierwotną tożsamość” (Stankevič, 1914, s. 585). W liście do Niewierowa zaś stwierdza:

²⁰ Svalov zauważa, że Stankiewicz w swojej refleksji o miłości odnosił się głównie do jej rozumienia w kontekście relacji międzyludzkich, a nie relacji między człowiekiem a Bogiem (Svalov, 2009, s. 223-224).

„Sztuka staje się dla mnie bóstwem i twierdzą jedno: przyjaźń (pierwszy rodzaj miłości) (...) i sztuka! Oto świat, w którym człowiek powinien żyć, jeśli nie chce być na równi ze zwierzętami! Oto sfera dobroczynna, w której musi przebywać, aby być godnym samego siebie! Oto ogień, który ma ogrzewać i oczyszczać duszę!” (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 16)

Według Stankiewicza sztuka, w szczególności zaś poezja, jest ściśle związana z umiłowaniem mądrości – filozofią (Stankevič, 1890c). „Poezja i filozofia – pisał do Granowskiego – oto dusza wszystkiego, co istnieje. To życie, miłość: poza nimi wszystko jest martwe” (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 197). Dzięki nim urzeczywistnia się wolność, twórczość i dążenie człowieka do doskonałości. Właśnie dlatego usiłuje skłonić swą narzeczoną²¹, aby nie zaprzętała sobie głowy drobnymi ułomnościami ludzkiego charakteru. Koncentracja na nich paraliżuje siły duchowe oraz sprzyja wytrącaniu człowieka ze stanu harmonii i równowagi. Ważne, aby umieć dostrzec źródło wszelkich braków, którym jest deficyt miłości. W myśleniu Stankiewicza można dostrzec elementy tego, czym obecnie zajmuje się pedagogika pozytywna. Miłość to siła twórcza, która prowadzi człowieka ku nowym horyzontom indywidualnego samopoznania i samorealizacji, biorąc oczywiście pod uwagę, że człowiek jest bytem, którego percepcja pełni jest ograniczona. W człowieku miłość jest najwyższym i najlepszym sposobem odczuwania jedności ze światem; Jednocześnie jest to najwyższy przejaw wolności człowieka jako istoty świadomej nad resztą wszechświata. Wynosząc człowieka ponad wszechświat, wypełnia największe zadanie powierzone mu przez Opatrzność. Pisał do narzeczonej:

„Chcesz pracować nad sobą. (...) Dostrzeganie w sobie jakichś braków, miażdżenie ich jeden po drugim, wymaga uwagi, walki, ostrożności – a czy takie jest życie? Nie, to nie są szczegóły, które człowiek powinien w sobie korygować. Jeśli dostrzegł je w sobie, musi również dostrzec wspólne źródło, z którego pochodzą. A wszystkie nasze słabości mają jedno źródło: brak miłości. (...) Niech ta miłość wzrasta i rozszerza się (...). Daj przestrzeń duszy (...). Mniej myśl o swoich niedoskonałościach, a więcej o wszystkim, co jest piękne na świecie”. (Stankevič, 1914, s. 565)

W swoich rozważaniach na temat formacji człowieka Stankiewicz odniósł się także do znaczenia religii w procesach samowychowania i samopoznania.

²¹ Narzeczoną Stankiewicza była Lubow Bakunina – starsza siostra Michaiła. Do zawarcia małżeństwa jednak nie doszło ze względu na wyjazd Stankiewicza w 1837 roku do Karlsbadu, gdzie leczył się na gruźlicę i przedwczesną śmierć narzeczonej, która zmarła na tę samą chorobę rok po jego wyjeździe. Stankiewicz do Rosji już nie powrócił. Latem 1840 roku umarł na gruźlicę w miejscowości Novi Ligure we Włoszech (Piemont), dwa lata po śmierci narzeczonej.

„Jakież światło wschodzi w duszy, która jedna się z Boskością przez błogie prawidła religii! Odnawia się cała natura; ważkie zagadnienia moralne, które są nierozwiązywalne dla umysłu, są rozwiązywane bez najmniejszej walki; życie znów przyobleka się w tęczowe tkaniny, staje się piękne i wzniosłe!” (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 88-89)

Uważał, że religia umożliwia człowiekowi wgląd w pozaracjonalną sferę jego istnienia. Medium komunikacji między filozofią i religią jest sztuka, w szczególności zaś poezja. Jest ona zdolna wyrazić zarówno prawdy filozoficzne, jak i wzniosłe przeżycia mistyczne. Dlatego pisał:

„Nie sądzę, aby filozofia mogła ostatecznie rozwiązać wszystkie nasze najważniejsze pytania, ale przybliży nas do ich rozwiązania; buduje ogromny gmach, wskazuje człowiekowi cel życia i drogę do tego celu, poszerza jego umysł”. (Stankevič, 1914, s. 594)

Religijne przekonania nie powinny zatem deprecjonować wysiłku rozumu, rozum zaś umniejszać doświadczenia religijnego. „Czyż wiara – pisał – nie jest myślą, myślą uznaną przez cały rozum, który mimowolnie i niepostrzeżenie uświadamia sobie swoją z nim jedność?” (Stankevič, za Annenkov 1857, s. 192). Otwartość na religijne inspiracje to ważny element samopoznania, gdyż obejmuje sferę niedostępną rozumowemu poznaniu. Istnienie tej sfery potwierdza sama filozofia, która partycypując wyłącznie w sferze poznania rozumowego, na każdym kroku doświadcza swych granic. Pośrednio zatem uznaje, a przynajmniej nie neguje, istnienie sfery pozaracjonalnej, do której człowiek ma dostęp jedynie przez wiarę religijną. W korespondencji do Bielinskiego pisał:

„Pomiędzy nieskończonością i człowiekiem, bez względu na posiadaną przez niego wiedzę, ziele bezdenna przepaść, i jedynie wiara, jedynie religia jest w stanie ją pokonać; tylko ona jest zdolna wypełnić pustkę, która zawsze pozostaje w poznaniu człowieka. Ale system [filozoficzny – przyp. AA] jest dobry, jeśli nie koliduje z przekonaniem, które stanowią integralną część istoty człowieka i pobudza do czynienia dobra”. (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 106-107)

Interesujące rozważania na temat sensu ludzkiego życia, w których zauważa się szereg motywów istotnych dla pojmowania przez Stankiewicza celu wychowania, można zidentyfikować w opowiadaniu pt. *Kilka chwil z życia hrabiego Z****. Bohaterem tej zawierającej wiele wątków autobiograficznych historii jest młody arystokrata o wrażliwej duszy, której walory zostały rozwinięte przez „swobodne wychowanie” (Stankevič, 1890b, s. 156). Bezsprzecznie autorowi chodzi tutaj o tzw. wychowanie naturalne w myśl idei Rousseau, które w drugiej połowie XVIII wieku cieszyły się w całej Europie dużą popularnością. Prądy te przeniknęły także do Rosji. Wśród postępowej szlachty zaczyna

upowszechniać się pogląd, że „dobro jest złożone w ludzkiej naturze, że istota ludzka, stworzona na obraz i podobieństwo Boga, narodziła się dla szczęścia, wolności i piękna” (Łotman, 2010, s. 57). Młody hrabia, starannie wychowany przez ojca, był szczery i otwarty, nikogo nie udawał, nie zależało mu na zaszczytach i rangach.

„Wychowała natura; był z nią zżyty, czuł razem z nią, uważał ją za rozumną i miłą. (...) Pouczenia dobrego i mądrego ojca czyniły go zdolnym widzieć naturę i życie z właściwego punktu widzenia. Zobowiązany przez ojca do zachowania świętych zasad, które bez względu na wiek zostały złożone w jego sercu, były częścią jego istnienia i ukazywały go takim, jakim rzeczywiście był”. (Stankevič, 1890b, s. 156)

Jedynym celem młodzieńca było dążenie do „zaspokojenia świętego pragnienia prawdy” (Stankevič, 1890b, s. 157). Spodziewał się ją odnaleźć najpierw drogą studiowania różnych teoretycznych „systemów naukowych”, a następnie działalności praktycznej po to, aby w społeczeństwie być ucieleśnieniem sprawiedliwości, czynić wokół siebie dobro. Fabuła opowiadania koncentruje się na autorefleksji tytułowego bohatera w momentach przełomowych w jego samorozwoju i poszukiwaniu własnej drogi życiowej. Z jednej strony, zderzenie z dalekim od ideałów życiem po studiach i rozstanie z najlepszym przyjacielem, doświadczenie choroby i konieczność wyjazdu za granicę na kurację przysparzają mu wielu cierpień. Z drugiej zaś negatywne doświadczenia orientują go na pozytywne, uniwersalne i ponadczasowe wartości, takie jak miłość/przyjaźń i sztuka. Dochodzi do wniosku, że tylko one przynoszą ukojenie w obliczu kłopotów życiowych, przed którymi nie sposób uciec. Nasuwa się więc prosty wniosek: należy wchodzić w relację z ludźmi, którzy są wrażliwi na sztukę i pozwolić, aby światło sztuki rozświetlało mrok ludzkiego serca i rozumu. Przyjęcie takiej postawy znajduje wyraz w drugiej części opowiadania, której akcja toczy się w Wiedniu. W tym mieście, które może dać wiele „miłośnikowi ludzkich przyjemności”, poznaje „barona Mr. - wesołego, dobrego, młodego człowieka, namiętnie zakochanego w muzyce, gorliwego stronnika niemieckiej szkoły i zaciętego wroga Rosji” (Stankevič, 1890b, s. 164). Razem z nim studiuje partytury oper Mozarta i VI symfonii Beethovena. Muzyka „budzi hrabiego z głębokiego snu”, ujawnia obecne w nim dysonanse (Stankevič, 1890b, s. 165). Pod jej wpływem uświadamia on sobie, że istotą bytu jest miłość i tylko ona jest siłą zdolną zharmonizować wszelkie antynomie ludzkiego istnienia. Wychowanie, będąc usposobieniem człowieka do samorealizacji w prawdzie, nie jest behawioralną hodowlą. Ma ono prowadzić do odkrycia przez człowieka w samym sobie centrum kosmicznego ładu, którym jest miłość. Wszystkie działania wychowawcy, które nie są związane z rozbudzaniem w ludzkiej duszy pragnienia podążania za prawdą

i miłością, wiodą na manowce. W opowiadaniu, postaci barona Mr., i Manuela – przyjaciela hrabiego Z. są wyraźnym sygnałem, że poszukiwanie prawdy nie może odbywać się w pojedynkę. Konieczna jest braterska wspólnota (ros. *soûz bratstva*) poszukującego i przewodnika. Relacje między nimi powinny opierać się na szczerości i otwartości, zaufaniu i życzliwości, miłości do wiedzy i wolności. Te konstytutywne w rozumnym dążeniu do prawdy wartości z trudem są jednak realizowane w praktyce. Życie jest pełne zasadzek, więc należy być ostrożnym i cierpliwym, wnikliwie badać znaczenie pojęć, przez które „wyraża się na ziemi piękno i miłość” (Stankevič, 1890b, s. 165).

Praca *Moja metafizyka* oraz opowiadania *Trzej artyści* i *Kilka chwil z życia hrabiego Z**** powstały w latach 1833-1834, czyli w schellingiańskim okresie twórczości Stankiewicza. W roku 1835, pod wpływem Michaiła Bakunina, zainteresował się filozofią Fichtego, a następnie Hegla²², z którą bliżej zapoznał się dopiero w czasie pobytu w Niemczech. Fascynacja poglądami berlińczyka nie była więc w myśleniu Stankiewicza jakimś szczególnym ideowym przełomem. Zwrot ku myśli Hegla był powodowany ciągłym poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o ideę godności osoby ludzkiej:

„Chcę jeszcze nabrać pewności w kwestii godności człowieka i, przynaję, chciałbym później utwierdzać w tym ludzi, aby pobudzić ich wyższe pragnienia”. (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 159)

W jednym z ostatnich listów pisał do Bakunina, że „tylko rzeczywistość jest polem [działania] prawdziwego człowieka – tylko słaba dusza żyje gdzie indziej (niem. *Jenseits*)” (Stankevič, 1914, s. 624). Według Zieńkowskiego było to „heglowskie” przejście od romantyzmu do realizmu, próba rozwiania wątpliwości, o których na początku 1836 roku pisał:

„Ogarnia mnie smutek. Chcę iść dalej. Nieustanne wysiłki nad sobą, nieustanne wątpliwości, zajęcia, których cel jeszcze daleki – to wszystko ciąży mi na duszy”. (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 165)

W podobny sposób ewoluowały poglądy Bielinskiego. Heglizm nie przedzielił się jednak u Stankiewicza w nabożne uwielbienie jak np. u Bakunina. „Filozofia Hegla – pisał do Bakunina – «mrozi mnie zimnem»” (Stankiewicz, za Łoski, 2000, s. 57). Według Zieńkowskiego Stankiewicz nie mógł zaakceptować heglowskiego postulatu „rozpadu indywidualności w uniwersalności” (Zen’kovskij, 1989, s. 250). Pomimo wad schellingianizmu do końca pozostał wierny poglądom filozofa z Tybingi z jej holistycznym postrzeganiem świata i życia (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 98. 101-102). Od niego uczył się rozumieć „jedność historii i natury” oraz zapożyczył „transcendentalizm”

²² W listopadzie 1836 roku pisał do Niewierowa: „Hegla jeszcze nie znam” (Stankevič, za Annenkov, 1857, s. 154).

(Zen'kovskij, 1989, s. 248). Zainteresowanie filozofią Hegla zaowocowała jednak przekładem z języka niemieckiego artykułu autorstwa Josepha Willma (Villm, 1890), esejem *O stosunku filozofii do sztuki* i rozważaniami *O możliwości filozofii jako nauki*, których treść nie jest znana, ponieważ nie doczekały się one publikacji, a ich rękopis zaginął.

Zwrot ku zachodniej filozofii idealistycznej, w której Stankiewicz poszukiwał – podobnie jak Odojewski – duchowo-intelektualnego ukojenia w obliczu bezsensów siermiężnej rzeczywistości epoki Mikołajowskiej, skłania do zaliczenia go w poczet prekursorów prozachodniej orientacji światopoglądowej. Jednakże czynnikiem decydującym za uznaniem go również za pierwszego okcydentalistę ideowego było odrzucenie przez Stankiewicza szczególnie cenionej przez słowianofilów ludowości. W jego osobistym *Dzienniku* czytamy:

„Wiecznie dostrajać się do Rosjanina, mierzyć i obmierzać razem z nim, lecz – odwrotnie – powinniśmy obudzić w nim ludzką stronę (...). Dlaczego ludzie troszczą się o ludowość? Trzeba dążyć do ogólnoludzkiego, swoje przyjdzie samo. (...) Wymyślać lub układać charakter narodu z jego starych obyczajów, starych działań, oznacza chęć przedłużenia mu czasów dzieciństwa; dajcie mu to, co wspólne, i patrzcie, co on jest w stanie przyjąć, czego on nie posiada i czego mu brakuje. Oto tę ludowość odnajdziecie, podtrzymywanie starego zaś naciąganiem, parafialnym patriotyzmem, jest do niczego”. (Stankevič, 1914, s. 112. 367. 754)

W tym samym duchu, na przełomie lat 30. i 40. XIX wieku, wypowiadali się Wissarion Bielinski i Aleksander Hercen, którzy „wyszli” z kółka Stankiewicza i stworzyli oparte na systemie filozoficznym Hegla ideologiczne podstawy ideowego okcydentalizmu oraz nakreślili korespondujące z nim pryncypia wychowania. W heglizmie – stwierdza Walicki – odkryli oni „potężne narzędzie walki z romantycznym irracjonalizmem i romantycznym konserwatyzmem, które reprezentowane były w Rosji przez myśl słowianofilską” (Walicki, 1973, s. 174). Zastanawiając się nad teraźniejszością i przyszłością Rosji, odrzucili krytykowany przez Hegla za formalizm, subiektywizm i nienaukowość romantyczna idea oglądu intelektualnego Schellinga²³ i opowiedzieli się za heglowską filozofią świadomego i racjonalnego czynu, która była szansą na przerwanie „zakłętą kręgu” chronicznej bierności i niemocy „człowieka zbędnego”.

„Dla wykształconych Rosjan boleśnie przeżywających własne wyobcowanie i wewnętrzne rozdarcie, heglizm był przede wszystkim filozofią reintegracji pojętej bądź jako przystosowanie się do rzeczywistości

²³ Krytyka systemu Schellinga została przedstawiona przez Hegla w przedmowie do *Fenomenologii ducha* i *Wykładach z historii filozofii* (Hegel, 1963, s. 7-92).

istniejącej, bądź jako aktywny udział w jej przekształcaniu. W tym drugim wypadku filozofia (...) proklamowała «przejście myśli w czyn»”. (Walicki, 1973, s. 175)

Zanim jednak wybrzmiał ich głos, w moskiewskim periodyku „Teleskop”, z którego redakcją po ukończeniu studiów współpracował Stankiewicz, jesienią 1836 roku opublikowano tekst autorstwa Piotra Czaadajewa pt. *List (filozoficzny) do Pani****²⁴. Wydarzenie ukazania się *Listu...*, którego autora Walicki określił mianem „jednej z najbardziej frapujących postaci w rosyjskiej historii intelektualnej” (Walicki, 2002, s. 60), wstrząsnęło Rosją. W *Rzeczach minionych i rozmyślaniach* Hercen pisał:

„Był to wystrzał, który rozległ się wśród ciemnej nocy; czy coś tonęło i obwieszczało swoją zagładę, czy był to sygnał, wołanie o pomoc, zapowiedź świtu lub tego, że on nie nastanie – mniejsza o to, lecz trzeba się było obudzić”. (Hercen, 1952, s. 263)

Zakończenie

Stanisław Kot – nestor badań nad historią myśli pedagogicznej w Polsce – pisał:

„Historia wychowania wiąże się ściśle z całą historią kultury powszechnej i poszczególnych społeczeństw. Do historii wychowania należą tak dzieje praktyki wychowawczej, jak i teorii, czyli pedagogiki. (...) Te refleksje pedagogiczne (...) nie są to fantastyczne kombinacje pozbawione związku z rzeczywistością, ale wyraz żywych potrzeb i programy czynów przyszłości, z nich dowiadujemy się, jak w pewnych epokach odbywało się dążenie ku nowym ideałom wychowawczym”. (Kot, 1996, s. 9)

Taką misję przyjęła na siebie rosyjska inteligencja lat 20. i 30 XIX wieku. Inicjując dyskurs filozoficzny nad sensem historii i rozumieniem przyrody, twórczością, estetyką i literaturą poddawała pod rozważę kluczowe zagadnienia ludzkiego bytu w jego egzystencji indywidualnej i społecznej. Zarówno Władimir Odojewski – założyciel Towarzystwa *Lubomudrów*, jak i Nikołaj Stankiewicz, którego charyzma przyciągnęła do niego najbardziej twórcze młode umysły intelektualnie rozbudzonej szlacheckiej młodzieży, wnieśli ogromny wkład w zmianę myślenia o celach edukacji. Opierając się desygnacie humanistycznym, w którym kategoria wolności ma znaczenie podstawowe, podjęli

²⁴ Pierwsze wydanie *Listu (filozoficznego) do Pani* *** w języku polskim ukazało się w Krakowie dziesięć lat po śmierci jego autora (Czaadaew, 1866).

refleksję o tym, jak ukształtować „człowieka w człowieku”, co za cel swojej pedagogii przyjął później Nikołaj Pirogow (Pirogov 1914, s. 87). Przewartościowania, jakie dokonały się za ich sprawą w trzeciej i czwartej dekadach XIX wieku, znacząco wpłynęły na rozwój rosyjskiej myśli filozoficznej i społecznej, w tym także pedagogicznej w ujęciu słowianofilskim (Aleksieja Chomiakowa, Iwana Kiriejewskiego) i okcydentalistycznym, szczególnie w ujęciu prezentowanym przez Wissariona Bielinskiego. Pedagogie słowianofilska i okcydentalistyczna zapowiadały pojawienie się koncepcji Nikołaja Pirogowa i Konstantina Uszynskiego, którzy są uważani za twórców naukowej pedagogiki w Rosji.

Bibliografia

- Aleksiejuk, A. (2021). Rozwój osobowości integralnej jako nadrzędny cel pedagogii historiozoficznej Iwana Kiriejewskiego (1806-1856). *Rocznik Teologiczny*, 63 (4), 1345-1380.
- Aleksiejuk, A. (2022). Wolność i wychowanie w refleksji filozoficzno-społecznej Aleksandra Radiszczewa (1749-1802). *Ruch Pedagogiczny* (1), 95-122.
- Andrusiewicz, A. (1994). *Mit Rosji: studia z dziejów i filozofii rosyjskich elit*. T. 1. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Annenkov, N. V. (1857). *Nikołaj Vladimirovič Stankevič. Peregipska ego i biografîa*. Moskwa: Tipografiâ Katkova i K°.
- Bazyłow, L. (1985a). *Historia Rosji*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Belinskij, V. G. (1900). *Polnoe sobranie sočinenij v dvenadcati tomah*. T. 2 S. A. Vengerov (red.). S.-Peterburg: Tipografiâ Товаришества ОБЪЕСВЕННАА POL'ZA.
- Belinskij, V. G. (1955). Sočineniâ knâzâ V. F. Odoevskogo. W: *Polnoe sobranie sočinenij*. T. 8 (s. 297-323). Moskwa: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Berlin, I. (2015). *Idee polityczne w epoce romantyzmu, ich rozwój i wpływ na myśl współczesną*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Bezwiński, A. (1983). *Idealiści moskiewscy. Z dziejów romantycznej myśli i literatury rosyjskiej*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Bezwiński, A. (1982). Włodzimierza Odojewskiego «Listy rosyjskie», czyli druga śmierć Fausta. *Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Filologiczne* (16), 33-44.
- Bulgakov, S. (1946). *Avtobiografičeskie zametki*. Paris: YMCA-Press.
- Čičerin, B. N. (1997). *Moskva sorokovyh godov*. Moskwa: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Czaadaew, P. (1866). *List filozoficzny P. J. Czaadaewa do Pani ***. Tłumaczenie z czasopisma moskiewskiego „Teleskop”*. Kraków: w drukarni C. K. Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządkiem K. Mańkowskiego.
- Czaadajew, P. (1992). List filozoficzny (pierwszy) do Pani ***. W: *Listy* (s. 70-88). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Dobieszewski, J. (1998). Klasyczna wersja sporu słowianofilstwo-okcydentalizm. W: J. Dobieszewski (red.). *Wokół słowianofilstwa. Almanach myśli rosyjskiej* (s. 9-28). Warszawa: Wydawnictwo WFiS UW.
- Domańska, E., Pomorski, J. (red.). (2022). *Metodologia historii*. Warszawa: WN PWN.
- Dostojewski, F. (1979). Do Komisji śledczej (Twierdza Pietropawłowska, 6 maja 1849 roku). W: *Listy* (s. 58-81). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dostojewski, F. (1982). *Dziennik pisarza*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Forsz, O. (1964). *Radiszczew*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hegel, G. W. F. (1963). *Fenomenologia ducha*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Hercen, A. (1966). O rozwoju idei rewolucyjnych w Rosji. W: *Pisma filozoficzne*. T. 2 (s. 61-202). Warszawa: PWN.
- Hercen, A. (1952). *Rzeczy minionie i rozmyślenia*. T. 2. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Jacobs, W. G. (2009). *Czytanie Schellinga*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jałmużna, T., Michalska, I., Michalski, G. (red.). *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kačkov, I. A., Prašeruk, N. V. (2019). Černoviki V. F. Odoevskiego kak ključ k ponimaniju romana «Russkie noči», *Vestnik Tümenskago gosudarstvennogo universiteta: Humanities*, 5, 4 (20), 64-74.
- Kireevskij, I. V. (1911a). Devätнадцatij vek. W: *Polnoe sobranie sočinenij I. V. Kireevskogo v dvuh tomah*. T. 1 (85-108). Moskva: Tipografiã Imperatorskogo Moskovskago Universiteta.
- Kireevskij, I. V. (1911b). Obozrenie russkoj slovesnosti za 1829 god, w: *Polnoe sobranie sočinenij I. V. Kireevskogo v dvuh tomah*. T. 2 (s. 14-39). Moskva: Tipografiã Imperatorskogo Moskovskago Universiteta.
- Koneczny, F. (2023). Dzieje Rosji od najdawniejszych do najnowszych czasów. W: *Dzieła zebrane*. T. IX (s. 161-394). Kraków: Wydawnictwo MILES Sp. J.
- Kostkiewicz, J. (1998). *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki F. W Foerstera*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Košelov, A. I. (1884). *Zapiski (1812-1883 gody) s sem'ü priloženiami*. Berlin: B. Behrs Verlag (E. Bock).
- Kot, S. (1991). *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.
- Kubinowski, D., Chutorański, M. (red.) (2017). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kubinowski, D., Nowak, M. (red.) (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lis, K. (1989/1990). Rosja-Europa w twórczości Włodzimierza Odojewskiego. *Roczniki Humanistyczne*, 0 37/38 (7), 39-50.

- Litwin, J. (red.) (1977), *Zagadnienia historiozoficzne*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Łoski, M. (2000). *Historia filozofii rosyjskiej*. Kęty: Wydawnictwo ANTYK.
- Łotman, J. (2010). *Rosja i znaki. Kultura szlachecka w wieku XVIII i na początku XIX*. Gdańsk: Wydawnictwo SŁOWO/OBRAZ TERYTORIA.
- Lubnicki, N. (1973). Ewolucja światopoglądu Aleksandra Hercena. W: *Światopoglądy* (429-543). Warszawa: PWN.
- Łuczyńska B. (1998). Badania historyczne w pedagogice. W: S. Palka (red.). *Orientacje metodologiczne w badaniach pedagogicznych* (s. 121-134). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Majmin, E. A. (1975). *Vladimir Odoevskij i ego roman «Russkie noči»*. W: V. F. Odoevskij, *Russkie noči* (s. 247-276). Leningrad: Izdatel'stvo NAUKA.
- Milerski, B. (2005). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. T. 1 (s. 261-277). Warszawa: WN PWN.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Nozdrin, D. M. (2023). I. S. Turgenev i N. V. Stankevič. Istoriâ znakomstva. *Čelovečeskij Kapital*, (7), 51-56.
- Ochmański, J. (1983). *Dzieje Rosji do roku 1861*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Odoevskij, V. F. (1824). Aforizmy iz različnyh pisatelej, po časti sovremennago germanskago lubomudriâ. W: *Mnemozina, sobranie sočinenij v stihah i proze*. T. II (s. 73-84). Kn. V. Odoevskij, V. Kûhel'beker' (red.). Moskva: Tipografiâ Imperatorskago Moskovskago Teatra.
- Odoevskij, V. F. (1975a). Nauka instinkta. Otvjet Rožalinu (fragmenty). W: *Russkie noči* (s. 199-203). Leningrad: Izdatel'stvo NAUKA.
- Odoevskij, V. F. (1975b). Psihologičeskie zametki. W: *Russkie noči* (s. 203-230). Leningrad: Izdatel'stvo NAUKA.
- Odoevskij, V. F. (1975c). *Russkie noči*. Leningrad: Izdatel'stvo NAUKA.
- Odoevskij, V. F. (1975d). Russkie noči, ili o neobchodimosti novoj nauki i novogo isskustva. W: *Russkie noči* (s. 192-198). Leningrad: Izdatel'stvo NAUKA.
- Odoevskij, V. F. (1975e). *Russkie pisma*. W: *Russkie noči* (s. 236-244). Leningrad: Izdatel'stvo NAUKA.
- Ovsâniko-Kulikowskij, D. N. (1923). *Vospominaniâ*. Peterburg: Izdatel'stvo VREMÂ.
- Palka, S. (2006). Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 75-81), Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Palka, S. (red.) (1998). *Orientacje metodologiczne w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pavlov, M. G. (1836). *Osnovaniâ fiziki*. T. I-II. Moskva: Tipografiâ N. Stepanova.
- Pavlov, M. G. (1825). O sposobach issledovaniâ prirody. W: Kn. V. Odoevskij, V. Kûhel'beker (red.). *Mnemozina*. T. IV (s. 1-34). Moskva: Tipografiâ Imeratorskago Moskovskago Teatra.
- Pipes, R. (2000). *Własność a wolność*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A.

- Pirogov, N. I. (1914). Novosel'e liceâ. Reč na toržestvennomakte Rišel'skogo licea v Odesse, 1 sentâbrâ 1857 goda. W: *Soči-neniâ N. I. Pirogova v dvuh tomach*. T. 1 (s. 81-90). Kiev: Izdanie Pirogovskago Tovarišestva.
- Pomorski, J. (red.). (2002). *Światopoglâdy historiograficzne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rozov, N. N. (1953). Povest' o belom klobuke kak pamâtnik obšeruskoj publicistiki XV veka. *Trudy Otdela Drevnerusskoj Literatury Instituta Russkoj Literatury*, 9, 178-219.
- Rožkova, N. P. (red.). (2013). Dvorânskij rod Stankevičej. W: *Stankevič Nikolaj Vladimirovič. K 200-letiiu so dnâ roždeniâ* (s. 44-45). Bolgorod: Belgorodskââ gosudarstvennââ universal'naâ naučnaâ biblioteka – Izdatel'stvo KONSTANTA.
- Sakulin, P. N. (1913). *Iz istoriii russkogo idealizma. Kniaz' V. F. Odoevskij, myslitel'-pisatel'*. T. 1, č. 2. Moskva: Izdanie M. i S. Sabašnikovyh.
- Schelling, F. W. J. (2003a). *Filozoficzne badania nad istotâ wolności i sprawami z tym zwiâzanymi*. Kraków: Wydawnictwo INTER-ESSE.
- Schelling, F. W. J. (2003b). *Wykłady erlangeńskie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Stankevič, N. V. (2008). *Izbrannoe*. Voronež: Centr duhovnogo vrozroždeniâ Černozemnogo kraâ.
- Stankevič, N. V. (1890a). Moâ metafizika. W: *Stihotvoreniâ – Tragediâ – Proza* (s. 149-155). Moskva: Tipografiâ i slovolitniâ O. O. Gerbeka.
- Stankevič, N. V. (1890b). Neskol'ko mgnovenij iz žizni grafa Z***. W: *Stihotvoreniâ – Tragediâ – Proza* (s. 156-173). Moskva: Tipografiâ i slovolitniâ O. O. Gerbeka.
- Stankevič, N. V. (1890c). Ob otnošenii filozofii k iskusstvu. W: *Stihotvoreniâ – Tragediâ – Proza* (s. 176-182). Moskva: Tipografiâ i slovolitniâ O. O. Gerbeka.
- Stankevič, N. V. (1914). *Perepiska 1830-1840*. Moskva: Izdanie Alekseâ Stankeviča.
- Stankevič, N. V. (1890d). Tri hudožnika. W: *Stihotvoreniâ – Tragediâ – Proza* (s. 174-175). Moskva: Tipografiâ i slovolitniâ O. O. Gerbeka.
- Svalov, A. N. (2009). Filozofiâ lûbvi Nikolaâ Stankeviča. *Informacionnyj humanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umienie»* (3), 222-227.
- Svalov, A. N. (2015a). Iz rodoslovnj Nikolaâ Stankeviča. *Informacionnyj gymanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umienie»* (2), 110-125.
- Svalov, A. N. (2015b). Voronežskie gody Nikolaâ Stankeviča. *Informacionnyj humanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umienie»* (1), 197-205.
- Sztobryn, S. (2010). Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia. W: T. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 295-307). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztobryn, S. (2021). *Historiografia i historiozofia pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Sztobryn, S. (2011). Pedagogika historyczna i filozoficzna. *Przegląd Pedagogiczny* (1), 73-78.
- Sztobryn, S., Semkow, J. (red.). (2006). *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny wspólnego dialogu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Sztobryn, S., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Idee pedagogiki filozoficznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szymaniak, J. (2013). Metoda biograficzna w pedagogice. *Studia Gdańskie. Wzję i rzeczywistość*, 10, 365-381.
- Śliwerski, B. (1993/2008). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 1 (s. 25-76). M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwowska, W. (1964). *Sprawa Pietraszewców*. Warszawa: PWN.
- Tołstoj, L. (1902). Mikołaj Pałkin. *Ilustracja Polska*, 2 (21), 490-491; 2, (22), 516-517.
- Topolski, J. (2008). *Jak się pisze i rozumie historię*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Trojanowska, B. (1997). Romantyczne pokolenie literackie w «Rosyjskich nocach» Włodzimierza Odojewskiego. *Studia Filozoficzne: Filozofia Rosyjska* (43), 97-106.
- Turgenev, I. C. (1980). Wspomnienia o N. V. Stankeviče. W: *Polnoe sobranie sočinenij*. T. 5 (360-366). Moskwa: Izdatel'stvo NAUKA.
- Uspienski, B. (1999). *Car i patriarcha: charyzmat władzy w Rosji: bizantyjski model i jego nowe rosyjskie ujęcie*. Katowice: WN Śląsk.
- Uspienski, B. (2002). *Car i imperator: namaszczenie władcy i semantyka tytułów monarchy*. Katowice: WN Śląsk.
- Uspienski, B., Żywow, W. (1992). *Car i bóg, Semiotyczne aspekty sakralizacji monarchy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Uvarov, S. S. (1997). Pis'mo Nikolaŭ I, *Novoe literaturnoe obozrenie*, (26), 96-100.
- Villm, J. (1890). Opyt o filozofii Gegelâ (perevod N. V. Stankeviča). W: *Stihotvorenâ – Tragediâ – Proza* (s. 183-238). Moskwa: Tipografiâ i slovolitniâ O. O. Gerbeka.
- Walicki, A. (1995). *Filozofia prawa rosyjskiego liberalizmu*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Walicki, A. (1959). *Osobowość i historia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Walicki, A. (1973). *Rosyjska filozofia i myśl społeczna od Oświecenia do marksizmu*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Walicki, A. (2002). *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*. Warszawa: WN PWN.
- Zen'kovskij, V. V. (1989). *Istoriâ russkoj filozofii*. T. 1. Paris: YMCA-Press.
- Ziarnow, N. (2015). *Rosyjskie odrodzenie religijne XX wieku*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.

OKCYDENTALISTYCZNA REFLEKSJA O WYCHOWANIU I WOLNOŚCI W TWÓRCZOŚCI WŁADIMIRA ODOJEWSKIEGO (1803-1869) I NIKOŁAJA STANKIEWICZA (1813-1840)

Streszczenie

Przedmiotem analiz w niniejszym artykule jest refleksja na temat wychowania i wolności w twórczości filozoficznej Władimira Odojewskiego i Nikołaja Stankiewicza – rosyjskich myślicieli okcydentalistycznych, których aktywność twórcza przypadła na lata 20. i 30. XIX wieku. Odojewski i Stankiewicz byli przedstawicielami młodej inteligencji szlacheckiej, którzy w obliczu coraz większych trudności w prowadzeniu swobodnego dyskursu filozoficzno-światopoglądowego zdołali zgromadzić wokół siebie grono osób zainteresowanych samokształceniem i dociekaniem prawdy. Tematyka, którą podejmowali, kładła nacisk na poznanie samego siebie i otaczającej ich rzeczywistości w duchu filozofii Schellinga. Sformułowane przez nich cele ludzkich dążeń wykazują zbieżność z pryncypiami pedagogiki humanistycznej. W tym sensie ich rozważania mają potencjał, aby stanowić wdzięczny obszar eksploracji, zwłaszcza że dzieje myśli pedagogicznej w Rosji w tzw. okresie mikołajowskim są w naukowym dyskursie pedagogicznym w Polsce bardzo mało znane.

Słowa kluczowe: Władimir Odojewski, Nikołaj Stankiewicz, wolność i wychowanie, pedagogia okcydentalistyczna, filozofia okcydentalistyczna, rosyjska myśl pedagogiczna w XIX wieku, rosyjska pedagogika filozoficzna w XIX wieku

WESTERNIZERS REFLECTION ON EDUCATION AND FREEDOM IN THE WORKS OF VLADIMIR ODOYEVSKY (1803-1869) AND NIKOLAI STANKEVICH (1813-1840)

Summary

The subject of analysis in this article is a reflection on upbringing and freedom in the philosophical works of Vladimir Odoevsky and Nikolai Stankevich - Russian Occidentalists whose creative activity took place in the 1820s and 1830s. Odoevsky and Stankevich were representatives of the young intelligentsia of the nobility who, in the face of increasing difficulties in conducting free philosophical and worldview discourse, managed to gather around

them a group of people interested in self-education and the pursuit of truth. The topics they tackled emphasised learning about themselves and the reality around them in the spirit of Schelling's philosophy. The goals of human endeavour that they formulated show convergence with the principals of humanistic pedagogy. In this sense, their reflections have the potential to be a grateful area of exploration, especially since the history of pedagogical thought in Russia during the so-called Nikolaev period is very little known in the scientific pedagogical discourse in Poland.

Keywords: Vladimir Odoyevsky, Nikolai Stankevich, freedom and education, westernizers pedagogy, westernizer's philosophy, Russian pedagogical though in the 19th century, Russian philosophical pedagogy in the 19th century

ks. Artur Aleksiejuk – teolog, pedagog i bioetyk; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Religii i Teorii Wychowania w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie; członek Komitetu Naczelnego Światowej Rady Kościołów, Polskiego Towarzystwa Bioetycznego, Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego i Polskiego Towarzystwa Opieki Duchowej w Medycynie. Zainteresowania: historia wychowania, pedagogika religii, antropologia i aksjologia pedagogiczna, bioetyka.

ks. dr Artur Aleksiejuk
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
ORCID: 0000-0002-5827-6048
a.aleksiejuk@chat.edu.pl, tel. 603 037 770

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach

PEDAGOGIKA CZASÓW WOJNY. O PRZEMIANACH POWINNOŚCI PEDAGOGIKI W KONFRONTACJI Z RZECZYWISTOŚCIĄ WOJNY

„Ciągła obecność wojen (...), realność gwałtownej śmierci w wyniku zamachów terrorystycznych czyni bardzo aktualnym Korczakowskie *prawo dziecka do śmierci*, do wiedzy o niej i przygotowania na spotkanie z nią. Niezmiernie mało jest badań z tego obszaru. Warto (...) przywrócić czytelnikom świetne studia empiryczne Ludwika Bandury nad skutkami wojny w psychice dzieci i młodzieży, źródłowe publikacje Mariana Walczaka, wspomnienia Kazimierza Obuchowskiego z wojennej zsyłki na Syberii czy studium Wiesława Theissa”.

(Kwieciński, 2004, s. 89)

„Zanik poczucia współodpowiedzialności i bierny stosunek do (...) tego, co się dzieje nie na własnym ciasnym odcinku zainteresowań i pracy, doprowadziły (...) do ustrojów totalnych i wojen”.

(Bandura, 1947, s. 121)

„To w uchodźczyńniach zobaczyliśmy spectrum tragedii (...) w obliczu rozpętanej rosyjską agresją brutalnej bezwzględności wojny. Ich głosy (...) ukazuj[ą] dramat konieczności (...) decyzji w warunkach stresu, strachu i egzystencjalnej niepewności. Są to narracje (...) o ratowaniu życia (...), o tęsknocie (...), o budowaniu codzienności (prze)trwania w nowym, obcym dla nich miejscu”.

(Boroń, Gromkowska-Melosik, 2022, s. 7-8)

„Czas przygotowywać się już nie do wojny, bo ta trwa, tylko do obrony tego, co jeszcze pozostało obecnym pokoleniom, by mogły przetrwać i odnaleźć (...) [się wobec] nowych podziałów geopolitycznych. [...] Jeszcze odwraca się uwagę społeczeństwa od kluczowych zagrożeń państwowości polskiej konfliktami natury światopoglądowej, skandalami (...), byśmy naiwnie sądzili, że możliwy będzie powrót do pokojowej przeszłości, do czasów prosperity”.

(Śliwerski, 2023_b)

„Zagrożenia spełniają wielorakie funkcje w życiu jednostek i społeczeństw; wywołują różnego rodzaju zachowania, m.in. skłaniają do przekształceń istniejących struktur i funkcji”.

(Kojas, 2012. s. 24)

Jeśli uprawiasz pedagogikę i pragniesz pokoju w relacjach między ludźmi, narodami i państwami, to uprawiaj również pedagogikę poszukującą właściwych odpowiedzi na trudne wyzwania czasów wojny, którą można określić jako „pedagogikę czasów wojny”. Jeśli chcesz pokoju, to zawczasu dostrzegaj i podejmuj powinności pedagogiki, które mogą wystąpić i występują w konfrontacji z bolesną i tragiczną rzeczywistością wojny.

Sprawa odpowiedzialności i troski pedagogiki o pokój w obliczu zagrożenia wojną to także szczególnie przypadek pożądanego podejścia pedagogiki do wielowymiarowej kwestii wolności: Jeśli uprawiasz pedagogikę i wyrażasz autentyczną troskę o ludzką wolność, to również – już teraz – uprawiaj pedagogikę dającą właściwą odpowiedź na trudne wyzwania czasów zagrożeń i zniewolenia. Jeśli dążysz do kształtowania i wzmacniania warunków sprzyjających ludzkiej wolności to – zanim nie będzie już zbyt późno – dostrzegaj i podejmuj te powinności pedagogiki, które mogą wystąpić i występują w konfrontacji z zagrożeniami różnorodnym zniewoleniem.

Tak sformułowane na wstępie i dopełniające się z sobą postulaty adresowane wobec pedagogiki, narzucają się niejako same przez się, ze względu na swą materię, pokój i wolność – dążenie do pokoju i dążenie do wolności – są z sobą bowiem ściśle zespolone, tak jak i ściśle są z sobą zespolone wojna i zniewalanie. Choć trzeba zauważyć, iż rzeczywistość bywa o wiele bardziej złożona, bo czasy pokoju i wolności mogą – niestety – ludzić swą „wiecznotrwałością szczęśliwej Arkadii”, która nie wymaga – także od pedagogiki – nieustannej i czynnej (czującej) troski o pokój i wolność. Co gorsza, czasy pokoju, jeśli wydają się dane raz na zawsze, to mogą swoiście rozprężyć i rozleniwiać, mogą skutkować ospałą gnuśnością i zubożeniem na sprawy pokoju i wolności, mimo iż – odsuwane z pola zainteresowań i uchodzące z pola widzenia,

nierozpoznawane – zagrożenia pokoju i wolności będą się coraz bardziej pogłębiały i konkretyzowały się w ich niszczącej mocy. Natomiast w czasach wojny, okupacji i zniewolenia, jako czasach daleko posuniętej dehumanizacji i wzmaganania się pogardy wobec człowieka, pogardy wobec wartości ludzkiego życia i wobec godności osoby¹, dzięki ujawniającym się wówczas – na przekór nieprzyjaznym warunkom – szlachetnym postawom i zadzierzgniętym dzięki nim relacjom międzyludzkim, mogą się wytwarzać – emanujące swymi walorami – oazy poczucia wolności i wspólnoty ludzi wolnych, oazy manifestowania się i respektowania ludzkiej godności, choć cena, jaką przychodzi w tych wrogich warunkach zapłacić za ich wytworzenie i utrzymanie bywa bardzo wysoka, wręcz heroiczna, bo bywa daniną cierpienia i ofiary z własnego życia.

W tej godzinie ludzkich dziejów, gdy doświadczanie wojennych zagrożeń i dramatów staje się niepokojąco bliskie, to w szczególności może nasuwać się takie – owszem, wymagające zastrzeżeń, gdyż obarczone ryzykiem niepożądanych z punktu widzenia pedagogiki interpretacji, m.in. nawołujących do totalnej militaryzacji życia – przekształcenie łacińskiego powiedzenia: *Si vis pacem, para bellum* („Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny”) użytego w rzymskim traktacie *Epitoma rei militaris* (*Zarys wojskowości*) autorstwa Publiusza Flawiusza Wegecjusza Renatusa (IV w. n.e.). To powiedzenie przywołuje się w debacie publicznej i akademickiej jako dobitnie wyrażoną przestrożę i zarazem jako zachętę, aby zapobiegać mogącej nadejść militarnej agresji ze strony wrogów rozzuchwalonych czyją słabością i biernością, wręcz gnuśnością. Bywa jednak tak, że banalizuje się dający się wykryć głębszy – niż tylko bezpośrednio militarny, rozbudowy sił zbrojnych i pomnażania ich arsenału – sens wezwania „przygotuj się do wojny”, aby dzięki temu także móc zachować upragniony pokój. Są warte wychwycenia podobieństwa i różnice między „przygotuj się do wojny” a przygotowaniem się do innych naznaczonych trudnościami sytuacji i niekorzystnych uwarunkowań, np.: wezwanie „przygotuj się do – jak się powiada: *ataku – ostrej zimy*”, aby zawczasu dokonać stosownych do okoliczności zmian i zabezpieczyć się, dzięki czemu będzie można w miarę spokojnie egzystować w niedogodności mrozów i śnieżyc (podobnie „przygotuj się do wysokich temperatur, do uciążliwości upałów”). Aczkolwiek te wzmózone zagrożenia i nieprzewidywalne skutki, które niesie z sobą wojna, mają o wiele bardziej poważny i złożony charakter. Dlatego tym bardziej zasadne jest wezwanie, aby do odparcia tych zagrożeń możliwie odpowiednio się przygotować,

¹ O godności ludzkiej w narracji społecznej, o rozumieniu konieczności respektowania ludzkiej godności i o potrzebie trafnego rozpoznawania jej zagrożeń (również w badaniach socjopedagogicznych) zob. rozprawy Janusza Mariańskiego: (Mariański, 2016); (Mariański, 2017); (Mariański, 2019, s. 5-29); (Mariański, 2021); por. (Dziekoński, 2022, s. 143-154).

a nade wszystko, aby im na wiele sposobów – i to z całych sił – skutecznie zapobiegać (podejmując zdecydowane działania prewencyjne)².

Powiedzenie *Si vis pacem, para bellum* może i powinno być odczytywane również w perspektywie zainteresowań badawczych pedagogiki. Co więcej, wydaje się ono mieć w sobie pedagogiczną intencję i nieść z sobą pedagogiczne przesłanie. Owszem, jest ono dosłownie: niepokojące („nie-pokojące”), gdyż budzi niepokój w imię troski o kruchy i zagrożony pokój. Z tym przesłaniem powinna mierzyć się zatroskana o sprawy ludzkie i dobro człowieka refleksja pedagogiczna, sytuując, to źródłowo starożytne przesłanie – jako wyraz realistycznej troski o pokój – w kontekście swoich czasów, w kontekście aktualnych – i jakby w dużej mierze zaskakujących nas, niespodziewanych – wyzwań, niepokojów i militarnych zagrożeń, z którymi trzeba się współcześnie zmagać.

Czy licząca się z trudnymi wymogami i wyzwaniem rzeczywistości spraw ludzkich, troska o pokój i troska o wolność powinna skłaniać (wręcz przynaglać) akademicką pedagogikę do niejako ustawicznego jej uprawiania również jako dyscypliny poszukującej właściwych odpowiedzi na szczególnie trudne sytuacje (zagrożenia) czasów wojny i czasów zniewolenia? Czy tak ukierunkowana i artykułowana troska ma być także motywacją do wnikliwego rozpoznawania i konsekwentnego spełniania powinności pedagogiki w trudnej konfrontacji z naznaczoną bólem i okrucieństwem rzeczywistością wojny i zniewolenia? Czy dokonane na początku dociekań przekształcenie zalecenia: „Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny” na formułę: „Jeśli chcesz pokoju i jeśli troszczysz się o wolność, to również uprawiaj pedagogikę właściwą dla wyzwań i zobowiązań pedagogicznych czasów wojny i czasów zniewolenia” powinno na stałe (w każdym czasie) być jednym z konstytutywnych wyznaczników uprawiania każdej rzetelnej i pogłębionej refleksji pedagogicznej, jak i każdej praktyki pedagogicznej? Ta antropologiczno-aksjologiczna i zarazem metapedagogiczna kwestia nasuwa się, tym bardziej że rzeczywistość jest – niestety – taka (a nie inna), iż wojny (wojen) i zniewolenia (wprost: niewolnictwa) nigdy nie udało się na stałe w pełni wygasić w skali ziemskiego globu/

² W sytuacji zagrożeń konfliktami (także militarnymi) niezbędne jest kształtowanie umiejętności dialogu, która za podstawę ma zdolność trafnego rozpoznania rzeczywistości. Jak zauważa Leszek Korporowicz: „Umiejętność opanowania narastających (...) konfliktów jawi się (...) jako jedna z kluczowych kompetencji wobec migracji i wzrastającej różnorodności kulturowej. W sferze komunikacji postawy o charakterze *przedmiotowym* eskalują jedynie pogłębiające się dysfunkcje. Aby zatrzymać destrukcyjne podziały, konieczne jest dowartościowanie i kształtowanie postaw *podmiotowych*, które umiejętności te mogą w istotny sposób wspomóc, a przynajmniej osiągnąć stan równowagi. W relacjach pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, narodów i organizacji niezbędne staje się więc opanowanie nie tyle socjotechnicznych umiejętności perswazji, modelowania wpływu i oddziaływań, ile znacznie trudniejszej sztuki dialogu o racjonalności, budowanej na respektowaniu ontologii, a więc realności podmiotu i potencjału jego duchowości”. (Korporowicz, 2016, s. 23); w tym kontekście sytuuje się także sprawa rozumienia bezpieczeństwa kulturowego, zob. (Korporowicz, 2018, s. 32-59).

ludzkości. Wciąż wybuchają kolejne konflikty zbrojne, które przybierają różną postać (co do zasięgu, intensywności i długotrwałości działań militarnych), niosąc żniwo śmierci i cierpienia, skutkując destrukcją, deprawacją i dehumanizacją, a współcześnie – jak się zauważa – prowadzona jest na wielu frontach „trzecia wojna światowa w kawałkach”. Wciąż zniewala się ludzi i wzrasta niewolnictwo, intensyfikuje się zbrodniczy handel „żywym towarem”, a nadmienić należy, iż zachodzą – w całych ludzkich dziejach – ściśle powiązania między wojną a niewolnictwem, zwłaszcza pozyskiwanie i eksploatowaniem niewolników³. Choć częstokroć tej sytuacji – jako swoiście wstydlivej i skandalicznej – nie chce się dostrzegać w należyte wnikliwy sposób i wyraźnie eksponować w badawczym oglądzie współczesności.

Tradycja pedagogicznych badań Ludwika Bandury nad oddziaływaniem doświadczenia wojny na dzieci i młodzież

Gdy w 2004 roku Zbigniew Kwieciński opracował i wydał (poprzedzając wstępem) fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku autorstwa – jednego ze swych akademickich mistrzów – Ludwika Bandury (1904-1984) pod tytułem *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży* (Bandura, 2004), wówczas publikacja ta mogła być postrzegana – w polskich warunkach – jako szansa zapoznania się z cennymi archiwaliaми z dziejów polskiej (toruńskiej) nauki, jako przybliżenie wartościowych poznawczo badań, które były prowadzone w powojennej pedagogice i osadzone w kontekście doświadczeń wojennych⁴, jak też w tamtych latach były bardzo potrzebne dla praktyki działań pedagogicznych. Choć w 2004 roku można było na publikację tych badań spojrzeć również jako na podejmującą wciąż aktualną problematykę, wojny – niestety – toczyły się bowiem w różnych rejonach świata⁵, polscy żołnierze brali udział w kontyngentach sił zbrojnych w Afganistanie i Iraku, a przedmiotem badań różnych dyscyplin był międzypokoleniowy przekaz doświadczeń i traum wojennych (m.in. zjawisko postpamięci trzeciego pokolenia). Gdy natomiast

³ W książce *Disposable People. New Slavery in the Global Economy (Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej)*, autorstwa Kevina Balesa (Bales, 1999/2012), badającego w skali globalnej współczesne niewolnictwo, zwłaszcza od strony ekonomiczno-gospodarczej (Bales jest współautorem *Global Slavery Index*), wskazuje się na powiązanie niewolnictwa z opłacalnością niektórych gałęzi działalności gospodarczej i zyskami finansowymi tych, którzy wykorzystują pracę niewolników. Podkreśla, że obecnie liczba niewolników jest największa w dziejach. Na te kwestie zwraca uwagę Katarzyna Zarzecka (Zarzecka, 2022).

⁴ O problematyce „wychowania w czasach pogardy” w odwołaniu do doświadczeń II wojny światowej zob. Marek i Jasiński, 1989; Theiss, 2012 (o sieroctwie wojennym polskich dzieci w latach 1939-1945); Kostkiewicz 2020.

⁵ O wojnach (toczących się w ponowoczesności) jako aktualnym wyzwaniu także dla rozwijania teorii stosunków międzynarodowych i prawa międzynarodowego zob. Zenderowski, Cebul, 2017, s. 9-39; por. Aron, 1995; Hassner, 1998; Walzer, 2006; Walzer, 2010; Baran, 2018.

na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu 20–22 września 2022 roku – Zjeździe mającym przewodni temat: *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* – w plenarnym (rozpoczynającym) wystąpieniu pt. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży – 75-lecie badań Ludwika Bandury* Zbigniew Kwieciński przedstawiał to samo zagadnienie i na tej podstawie opublikował w księdze Zjazdu krótki szkic pt. *Ludwik Bandura o krzywdach wojennych dzieci oraz o zadaniach szkoły uspołecznionej* (Kwieciński, 2023) oraz większe studium zatytułowane *Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury* (Kwieciński, 2022), to ta sama problematyka – która w 2004 roku, niecałe dwadzieścia lat wcześniej, mogła niesłusznie uchodzić za nieco antykwaryczną – obecnie stała się wręcz paląco aktualna. A co więcej, badania Ludwika Bandury odczytuje się obecnie jako pionierskie dla dziś podejmowanych badań i inspirujące do zwrócenia bacznej uwagi na problematykę – *hic et nunc* – wymagającą skupionych na niej badań. To przykład jak w każdym czasie – a zwłaszcza w takim, który może ludzi i mamy spełnieniem się wizji „wiecznego pokoju” – w rzetelnie uprawianej pedagogice należy również uwzględniać pedagogiczne badania dotyczące doświadczenia czasów wojny. Aby jednak należycie spełniać powinności badawcze pedagogiki konfrontującej się z doświadczeniami czasów wojny, to trzeba – tak jak Ludwik Bandura – wypracować w sobie określone zdolności intelektualne i trzeba respektować rygory metodologiczne, aby nie dać się uwieść pozornie wzniosłemu pustosłowiu:

„Z rozprawy tej – jak ujmuje to Zbigniew Kwieciński – wylania się obraz (...) Ludwika Bandury jako badacza dociekliwego, krytycznie posługującego się literaturą światową, rozważnie wyprowadzającego wnioski z bogactwa wytworzonych źródeł empirycznych, umiającego zawiesić własne przekonania wobec budzących najwyższe emocje doświadczeń dzieci jako ofiar wojny i okupacji. To pedagogia krytycznego i taktownego realizmu”. (Kwieciński, 2022, s. 133-134)

To bardzo ważne – tak od strony wymagań metodologicznych, jak i wymagań aksjologicznych – aby pedagogiczne badania podejmujące problematykę doświadczenia czasów wojny stanowiły dojrzałą „pedagogię krytycznego i taktownego realizmu”, bo inaczej rozminą się z tą trudną i złożoną rzeczywistością, którą mają wnikliwie rozpatrywać i ukazywać (taką, jaką ona jest/ taką, jaką ona była), której – rzecz można – mają oddać sprawiedliwość. Konkludując wywód, Zbigniew Kwieciński zauważa odnośnie do doktoratu Ludwika Bandury z 1950 roku:

„Ta rozprawa zaś mogłaby się stać najlepszą lekcją pacyfizmu. Zresztą w końcowych partiach tej pracy Ludwik Bandura kilkakrotnie użył pojęcia «pedagogika pacyfistyczna». Mogłaby być... Ale nie została

opublikowana. Dlaczego? Za chwilę rozszalała się «wojna» na «froncie ideologicznym», za chwilę pedagogikę polską postawiono przed «trybunałem marksizmu» i zaczęła się pisanina, gadanina i zalew książek o «wychowaniu socjalistycznym», które zmienić miało i stworzyć «nowy wspianiały świat». Dla pedagogiki oznaczało to regres o 20 lat. Odsunięto od pracy wybitnych uczonych, zawieszono badania. I trzeba było zacząć wszystko od początku...” (Kwieciński, 2022, s. 134)

Przy okazji wskazania na możliwość właściwego i pogłębionego rozumienia pojęcia „pedagogika pacyfistyczna”, Zbigniew Kwieciński sygnalizuje – podjętą w dalszej części prowadzonych tu dociekań – destrukcyjną militaryzację „wojennego” uprawiania pedagogiki w PRL-u i ideologicznie motywowanych dążeń do „wychowania socjalistycznego” (pedagogiki i edukacji traktowanych instrumentalnie jako narzędzi walki o utrwalanie ustroju). Wyraża także tezę, iż „wielostronne, staranne i krytycznie wykorzystane badania empiryczne uchroniły Ludwika Bandurę od jakiegokolwiek pedagogizmu, od wiary, iż od wychowania zależą losy kraju. Podkreślał on wzajemną zależność ogólnych zmian politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturalnych ze zmianami w oświacie, w treściach i formach kształcenia i wychowania” (Kwieciński, 2022, s. 131). W kontekście trafnej krytyki pedagogizmu nasuwa się uwaga, że pedagogika, także ta określana mianem „pacyfistycznej” lub „pedagogiki (dla) pokoju”, aby była pedagogiką rzetelną i wiarygodną, to również powinna ona – tak jak to czynił Ludwik Bandura – realistycznie uwzględniać i badać doświadczenia czasów wojny i zniewolenia (oraz ich dalekosiężne konsekwencje).

Na badawcze i praktyczne zadania psychologii i pedagogiki w związku z występującą u więźniów niemieckich obozów koncentracyjnych „psychozą obozową”, tuż po zakończeniu II wojny światowej wskazywał Ludwik Fleck (1896-1961). Odwołując się do osobistych przeżyć i obserwacji z obozów koncentracyjnych, w których był osadzony, zwracał on uwagę na fakt, iż: „Wielu więźniów odczuwało nie tyle strach przed prześladowcą, ile pewnego rodzaju specyficzną, niewolniczą «cześć»” (Fleck, 2007, s. 294). Wnioski z obserwacji zachowań, które potęgowały i pogłębiały – od wewnątrz – stan zniewolenia więźniów, skłaniały Ludwika Flecka do sformułowania pedagogicznego postulatu odpowiedniego przygotowania ludzi (i to zawczasu) do konfrontacji z degenerującą postawą ludzką sytuacją obozowych zależności. Ważnym zadaniem „psychologii i pedagogii (jest) badać i kształcić mechanizmy obrony psychicznej, chroniącej przed powstaniem «psychozy obozowej», rozwijającej się u więźniów”. Za właściwy sposób zapobiegania obozowym patologiom zależności, Ludwik Fleck uznaje także „wychowanie ludzi w poczuciu prawdziwie demokratycznej równości” (Fleck, 2007, s. 294). Jego własna koncepcja

stylów myślenia – oraz ich uczenia się, aby zdobywać i pomnażać wartościową poznawczo wiedzę – ma także przyczyniać się do takiego wychowania, które zapobiegać będzie niepożądanym postawom u osób, z których nie-ludzki system uczynił poddanych sobie więźniów, czy wręcz bezwolnych niewolników.

W przenikliwym studium o rozumieniu bolszewizmu, rewolucji i wojnie w myśli Mikołaja Bierdiajewa (1874-1948), Michał Bohun – podzielając spostrzeżenia Mikołaja Bierdiajewa – wskazuje na charakter doświadczenia zła zniewolenia niesionego przez bolszewizm, rewolucję i wojnę oraz na procesy dehumanizacji, zaniku człowieczeństwa. „W wojnie nowoczesnej – stwierdza – człowiek staje się bezwolnym narzędziem ciemnych sił, poddany zostaje nie-ludzkiemu fatum, czyli ztraca to, co stanowi o jego człowieczeństwie – wolność i odpowiedzialność, które manifestują się w działaniu urzeczywistniającym wartości. Zło wojny nie polega bynajmniej na walce, przemocy, cierpieniu i śmierci – bo te są czymś nieuchronnym w życiu – lecz na tym, że wychowuje ona ludzi do niewoli, rodzi tyranów i niewolników” (Bohun, 2015, s. 94; zob. Duda 2015; Aleksiejuk 2020, s. 108-110). Jeśli występują tak poważne zagrożenia dla fizycznej i duchowej egzystencji człowieka, zagrożenia dehumanizacją dotykające istotnych cech człowieczeństwa, to tym bardziej uwidaczniają się podstawowe powinności pedagogiki czasów wojny: przeciwdziałać uformowaniu ludzi zniewolonych i dążyć do kształtowania ludzi wolnych⁶.

Odczytanie aktualnych powinności polskiej pedagogiki w konfrontacji z rzeczywistością – przyczynami, przebiegiem i skutkami – toczących się wojen

W cieniu agresji zbrojnej i wojny obronnej w Ukrainie oraz z aktywnym udziałem gości z walczącej Ukrainy odbywał się XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Osoby odpowiedzialne za organizację Zjazdu – Agnieszka Cybal-Michalska i Piotr Kostyło – w sprawozdaniu z przebiegu obrad opublikowanym w Ukrainie stwierdzają: „Szczególnym wątkiem w trakcie (...) [Zjazdu] było spotkanie przedstawicieli pedagogiki polskiej z Koleżankami i Kolegami z Ukrainy. Potrzeba zaproszenia pedagożek i pedagogów ukraińskich na Zjazd stała się (...) imperatywem po bestialskim ataku Federacji Rosyjskiej na Ukrainę”; i zauważają, że gdy temat Zjazdu „Przesilenie. Budujmy lepszy świat

⁶ Warto zwrócić uwagę na figury dzieciństwa w militarystycznym dyskursie w Związku Radzieckim i we współczesnej Rosji, które przybliży i rozpatruje Wojciech Siegień (Siegień, 2016a, s. 51-63): „Silna militaryzacja społeczeństwa sowieckiego powodowała, że sytuacja konfliktu w Związku Radzieckim była stanem immanentnym tak dla stosunków społecznych wewnątrz kraju, jak polityki prowadzonej na zewnątrz. Po rozpadzie Związku Radzieckiego Rosja przechodziła szereg transformacji. (...) Jednak (...) Rosja stopniowo wracała na drogę militaryzacji społecznej, widocznej w różnych obszarach życia społecznego – w tym bardzo wyraźnie na polu edukacji” (Siegień 2016a, s. 52); o przemianach w nauczaniu historii w Rosji zob. (Siegień 2016b, s. 185-202).

w sobie i pomiędzy nami” był już ogłoszony, to „wówczas za naszą wschodnią granicą wydarzyło się coś, co nie mieściło się w naszych głowach, co było tak irracjonalne, że (...) porównywaliśmy to do lądowania Marsjan na Ziemi (...) Oto Federacja Rosyjska rozpoczęła pełnoskalową wojnę przeciwko Ukrainie, suwerennemu, sąsiedniemu państwu (...). Obserwowaliśmy relacje z wielu frontów walki i nie mogliśmy uwierzyć własnym oczom – jak w XXI wieku w środku Europy jedno państwo może zaatakować drugie i dążyć do jego zdobycia (...) i skolonizowania. W świetle tego (...) hasło naszego Zjazdu nabrało (...) dramatycznego, ale i bardziej realnego znaczenia. Oto przesilenie stało się stanem, w którym (...) decydują się przyszłe losy Europy, a także świata. Oto wezwanie do budowania lepszego świata w sobie i pomiędzy nami stało się wołaniem o wsparcie napadniętego państwa, jego obywateli i kultury” (Cybal-Michalska i Kostyło, 2022, s. 4; zob. Budnyk 2022). Rzec można, że jakby sama rzeczywistość upomniała się o ten temat, ukazując, że dokonujące się przesilenia mogą być też szczególnie dolegliwym i bolesnym doświadczeniem zła, z którym pedagogice przychodzi się bezpośrednio zmagać. Dzieje się to, „co nie mieściło się w naszych głowach”, w dobrej wierze zakładaliśmy bowiem pomyślny „obróć spraw”; wydarzają się takie sytuacje, że „nie mogliśmy uwierzyć własnym oczom”, bo jako realna jawi się otchłań bestialstwa. Oto wojna na nowo stała się losem ukraińskich dzieci i część z nich znalazła schronienie w Polsce, podejmując systematyczną naukę szkolną w polskim systemie oświaty: „Ważnym aspektem udzielanej pomocy było organizowanie edukacji dla ukraińskich dzieci i młodzieży, otwieranie na ich obecność polskich szkół i placówek oświatowych, przygotowywanie stosownych zajęć i szukanie optymalnych sposobów pokonywania barier językowych” (Cybal-Michalska i Kostyło, 2022, s. 5).

Agnieszka Cybal-Michalska i Piotr Kostyło w liście skierowanym do gości z Ukrainy (z podziękowaniem za ich aktywne uczestniczenie w pracach Zjazdu), zwrócili uwagę na cywilizacyjne i radykalnie destrukcyjne przesilenie, jakim jest agresja militarna i tocząca się wojna:

„Nie wyobrażaliśmy sobie, że jako pedagodżki i pedagodzy możemy podejmować namysł nad aktualnymi problemami kultury (...) w jej wymiarze edukacyjnym, pomijając wojnę toczoną przez Ukrainę z rosyjskim agresorem. Wojna ta, będąca najbardziej dramatycznym wyrazem przesilenia w naszych czasach, (...) (to) wojna dwóch cywilizacji, z jednej strony cywilizacji opartej na demokracji, wolności, prawach człowieka i ludzkiej godności, z drugiej strony – cywilizacji autorytaryzmu, zniewolenia, bezprawia i poniżania człowieka. (...) Zwycięstwo tej pierwszej cywilizacji zależy w tej chwili od bohaterskiego oporu Ukrainy. (...) W pomoc Ukrainie angażują się nauczyciele akademicy

i studenci, czynimy to z przekonaniem, gdyż doświadczenia naszej historii (...) pokazały nam, czym jest rosyjski imperializm”. (Cybal-Michalska i Kostyło, 2022, s. 9)

Przytaczany i komentowany tu artykuł Agnieszki Cybal-Michalskiej i Piotra Kostyły stanowi jedno z dobitnych świadectw wyraźnego – i niespodziewanego – przesilenia dokonującego się w polskiej myśli pedagogicznej (m.in. wyrażającego się „wyostrzeniem” języka służącego ocenie sytuacji) i świadczy o dokonujących się przemianach w zakresie powinności pedagogiki skonfrontowanej z rzeczywistością wojny.

Konfrontując refleksję pedagogiczną z aktualnym czasem militarnej agresji i wojny, bardzo zdecydowany ton wypowiedzi przyjął jeden ze współtwórców polskiej pedagogiki międzykulturowej, Jerzy Nikitorowicz, w artykule (z 2022 roku) *Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości*:

„kształtowany przez ZSRR, a w ostatnich latach przez rządy Putina, jednolity naród rosyjski, z włączeniem do niego także narodu ukraińskiego, stawał się coraz wyraźniej fikcją. Putinowska propaganda sięgnęła więc do historycznych mitów, narosłych przez wieki uprzedzeń, negatywnych stereotypów Ukraińca. Niszczono systematycznie przez lata tradycje wielokulturowości, straszono faszystowskim rządem, przed którym Rosja będzie musiała bronić Ukraińców, wydobywano złą pamięć o banderowcach, nacjonalizmie, separatyzmie wyznaniowym, wskazywano na Ukraińców jako wrogów Rosji niszczących marzenia o wielkim kraju itp. Wszczęta przez Rosjan wojna na Ukrainie, ludobójstwa dokonywane przez żołnierzy rosyjskich na kobietach i dzieciach, uświadamiają nam niszczenie wypracowywanych idei i zasad pokojowego rozwiązywania problemów, kreowanego od wielu lat paradygmatu współistnienia kultur”. (Nikitorowicz, 2022a, s. 46)⁷

⁷ W konkluzji niejako programowego artykułu – w odniesieniu do aktualnej sytuacji wojennych doświadczeń i zagrożeń – *Kultura pokoju jako szczególne zadanie współczesnej edukacji*, Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę na istotne pedagogiczne powinności wobec kształtowania więzi narodowej i zarazem komunikowania się między kulturami narodowymi: „Edukacja, odpowiadając za kształtowanie kultury pokoju, przyjmuje, że naród jest szczególnie ważnym punktem odniesienia dla jednostki w kontekście wspólnego dobra, losów, przeżyć, historii itp. Deklaracje identyfikacji mogą się jednak klócić z niskim poziomem kapitału społecznego, czyli gotowością do podejmowania działań wspólnotowych, kształtujących więź narodową, a na jej bazie ponadnarodową. Uważam, że można w tym zakresie czynić wiele poprzez edukację umożliwiającą otwarte komunikowanie się z innymi kulturami narodowymi, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury w kontekście innych, określenie swojego miejsca i obowiązku wobec nich, umożliwiając tym samym wzajemny symetryczny rozwój i pokojowe funkcjonowanie” (Nikitorowicz, 2022b, s. 75). O potrzebie przemyślenia relacji wróg-przyjacieli w życiu społecznym i o przyjaźni politycznej zob. (Shevchuk, 2014, s. 33-45).

Ta dobitna wypowiedź Jerzego Nikitorowicza, jak i cały wywód zaprezentowany w tym jego artykule, to przykład pedagogicznej reakcji – z punktu widzenia pedagogiki międzykulturowej⁸ – na sytuację agresji militarnej i toczącej się wojny.

O tym, jak mocno doświadczenia związane z toczącą się wojną wpisują się obecnie w polski namysł pedagogiczny nad różnymi kwestiami, zaświadcza m.in. ukontekstowanie rozpatrywania przez Bogusława Śliwerskiego myśli pedagogicznej Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji:

„Zmiany zachodzące na świecie (...), a także przeżywana przez nas wojna w Ukrainie sprawiają, że warto zadać pytanie, czy edukacja odwołująca się do walki, rywalizacji antagonizującej jednostki i grupy społeczne, nie wymaga ponownego, zaktualizowanego podejścia. Nie chcę przez to powiedzieć, że edukacja pomijała ten problem, gdyż gdyby tak było (...), to być może byłoby na świecie jeszcze więcej wojen domowych czy konfliktów zbrojnych między państwami. (...)

Dramatyczne dla ludzkości wojny nie zniknęły z życia kolejnych pokoleń. Montessori zabierała głos na temat losów dzieci w czasach wojny w latach 30. XX w., mając w pamięci tragedie i bolesne losy dzieci z okresu I wojny światowej. Potem przyszła II wojna światowa, a teraz stoimy przed zagrożeniem trzecią wojną światową. Powracają zatem nie tylko wspomnienia najstarszego pokolenia Polaków, które pamięta jeszcze okres II wojny światowej oraz grabieży i gwałtów dokonywanych na naszej ludności cywilnej przez wracające z Berlina rosyjskie wojska (...). Po raz kolejny okazało się, że edukacja sama w sobie, a tym bardziej w osamotnieniu społeczno-politycznym, nie jest w stanie stać się sprawczym czynnikiem zmian społecznych i kulturowych, w wyniku których (...) politycy nie zaczną ponownie marzyć o wojnie”. (Śliwerski, 2023c, s. 8-9)

⁸ W polskiej pedagogice międzykulturowej realistycznie wskazywano na (niepożądaną) rolę wojen w tworzeniu społeczności wielokulturowych i na dalekosiężne, destrukcyjne skutki wojen prowadzących do zniewolenia: „Jedną z najdawniejszych i – niestety – zbyt częstych okoliczności powstawania społeczeństw wielokulturowych – zauważa Tadeusz Lewowicki – są wojny. W ich wyniku brano jeńców, niewolników – ludzi mających swoje języki, kultury. Od czasów, gdy znaczenie zyskało terytorium, uprawne pola i bogactwa naturalne, w wyniku wojen włącza się opasane terytoria i ich mieszkańcy do państw zwycięskich. Tak powstawała wielokulturowość obarczana przemocą, krzywdą, złymi doświadczeniami” (Lewowicki, 2021, s. 18). O potrzebie przemyślenia problemu tożsamości mniejszości narodowych zob. (Shevchuk, 2013, s. 37-52): „Alternatywą do koncepcji multikulturalizmu jest rozumienie polityki kształtowania tożsamości mniejszości narodowych jako tworzenie się politycznej ontologii, bazującej na agonistyczności. Rozumienie polityczności jako agonizmu pozwala przewyciężyć powszechne rozumienie polityczności jako antagonizmu (...). W ten sposób różne grupy narodowe i ich tożsamości nie postrzegają się nawzajem jako wrogie” (Shevchuk, 2013, s. 52).

Wśród obecnie prowadzonych polskich badań pedagogicznych nad egzystencjalnymi, migracyjnym, edukacyjnymi i opiekuńczo-wychowawczymi doświadczeniami i sytuacjami związanymi z wojną obronną Ukrainy wskazać można m.in. publikacje, które spotkały się z dość wyraźnym odzewem społecznym: Aleksandry Boroń i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik: *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022)⁹, która została uhonorowana Nagrodą Łódzkiego Towarzystwa Naukowego im. Profesor Ireny Lepalczyk za prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej w 2023 roku; Pawła Rudnickiego: *Kto jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec-kwiecień 2022)*; (Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2023), a także artykuł Pawła Rudnickiego i Karoliny Reinhard: *Tworzenie miejsc wspólnych jako reakcja na kryzys uchodźczy. Doświadczenia z pracy wolontariackiej w „Czasoprzestrzeni” i „Stacji Dialog”* (Wrocław, marzec-kwiecień 2022)” (w: *Uchodźcy pośród nas: Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. Ewa Kurantowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2022, s. 51-62). W tym nurcie badań pedagogicznych sytuuje się artykuł Jadwigi Daszykowskiej-Tobiasz i Zbigniewa Babickiego, zdający sprawę z badań prowadzonych wśród uchodźców w Rzeszowie: *Wsparcie społeczne rodzin uchodźców z Ukrainy przebywających w Polsce w wyniku wojny – analiza problemu w optyce pedagogiki społecznej* („Roczniki Pedagogiczne”, 2023, 15(51), nr 4, s. 207-222). W podsumowaniu Jadwiga Daszykowska-Tobiasz i Zbigniew Babicki stwierdzają:

„Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwa się wniosek, że Polacy wspierający uchodźców z Ukrainy stworzyli krąg *spirali życzliwości*. Poprzez podejmowanie wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, instrumentalnej i innych kategorii wsparcia społecznego, zrealizowali jego zasadniczy cel, tj. zabezpieczenie potrzeb badanych osób w trudnej sytuacji, których nie byli w stanie samodzielnie zaspokoić.

⁹ Bogusław Śliwski stwierdza: „Jestem pod ogromnym wrażeniem wydanej przez »Impuls« książki Aleksandry Boroń i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pt. *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja* (2022). Trwa wojna w Ukrainie, a ja wciąż myślę o losie tych matek, kobiet z dziećmi, osobach chorych, rannych, starszych, którym udzielaliśmy pomocy, gościny, wsparcia, by mogli powrócić do względnie bezpiecznych i już uwolnionych przez ukraińskich żołnierzy miejscowości w ich ojczyźnie. Nie ma dnia, bym po kolejnych wiadomościach o bombardowaniu osiedli mieszkaniowych i infrastruktury energetycznej na Ukrainie nie dopytywał, jaki jest los tych, którzy stali się także *moją rodziną*. Jestem ogromnie wdzięczny Autorkom za tę publikację, która jest natychmiastową reakcją naukowców, badaczek WSE UAM w Poznaniu na los ukraińskich uchodźczyń. Prowadząc z nimi rozmowy, wywiady, dokonując obserwacji, zarejestrowały zarazem świadectwo egzystencjalnych dramatów, niewyobrażalnych dla cywilizowanego Europejczyka trzeciej dekady XXI wieku przeżyć, rozterek, indywidualnych historii życia swoich respondentek”. (Śliwski, 2023_a)

Mieszkańcy Rzeszowa poprzez wejście w interakcję z badanymi, w większym zakresie z oddaniem trwali z nimi w kryzysie, podejmowali starania o niwelowanie ich cierpienia, pokonywania bieżących problemów, w mniejszym zaś wzmacniali zdolności do samodzielnego rozwiązywania spraw, (...) i poprawy swojego położenia. (...) wśród działań wspierających przeważały aktywności charakterystyczne dla modelu buforowego wsparcia społecznego (...), mającego na celu ochronę przed negatywnymi skutkami stresu i jego destruktywnym wpływem na samopoczucie i zdrowie. (...)

Rozmówcy pobyt w Rzeszowie traktowali jako czas oczekiwania na zakończenie wojny w Ukrainie, deklarowali chęć powrotu do kraju. Większość kobiet posiadała dzieci w wieku szkolnym lub młodsze, co wiązało się z koniecznością sprawowania nad nimi opieki i w pewnym sensie uniemożliwiało podjęcie działań usamodzielniających.

(...) uchodźcy z Ukrainy w środowisku społecznym Rzeszowa otrzymali wsparcie, dzięki któremu mogli w miarę spokojnie i godnie żyć. (...) pierwsza fala pomocy i wsparcia uchodźców uciekających z Ukrainy była w Polsce imponująca w odniesieniu do ilości osób chętnych do pomocy oraz (...) różnorodnych działań wspierających. Niestety od czasu realizacji badań minęły prawie dwa lata, a wojna trwa nadal”. (Daszykowska-Tobiasz, Babicki, 2023, s. 219-220)

Pobyt w Polsce to z początku w dużej mierze był „czas oczekiwania na zakończenie wojny”, ale niestety wojna trwa dalej, a coraz dłuższe i coraz bardziej wyniszczające trwanie wojny pomnaża wyzwania społeczne i powinności pedagogiczne, którym coraz trudniej sprostać.

Odpowiedzią polskich pedagogów na doświadczenie czasów wojny stała się również książka *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym* (red. Michał Paluch, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022). We wprowadzeniu do tej pracy zbiorowej (zatytułowanym *O inicjatywie napisania książki*) Michał Paluch i Bogusław Śliwerski dzielą się spostrzeżeniem:

„Zdaliśmy sobie (...) sprawę, że pisanie tekstów naukowych w warunkach wojennych, wywołujących specyficzne skupienie i motywację, niesie w sobie problem głębszy – ujawnia (...) zbiorową świadomość, jak i zbiorową nieświadomość. Wydaje nam się (...), że w takich okolicznościach mają one prawo zaistnieć, stanowiąc w przyszłości problematykę (...) wspólnego polsko-ukraińskiego projektu badawczego”. (Paluch, Śliwerski, 2022, s. 13)

W zawartym w książce *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym* i zarysowującym mapę podstawowych problemów artykule *Wymiary edukacyjnego*

wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia jego autor, Bogusław Śliwerski, zwraca uwagę na dokonujące się w kontekście doświadczeń czasów wojny nowe odczytanie znaczenia i roli tanatopedagogiki: „Przybycie do Polski dzieci wojny nadało pedagogice dodatkowego zakresu treściowego, którego wcześniej nie mogła spodziewać się Europa, uśpiona fałszywą (...) polityką zagraniczną Federacji Rosyjskiej” (Śliwerski, 2022, s. 39-40). Pedagogika i edukacja znalazły się w sytuacji szczególnego „wzbudzenia”, spełniając powinności pedagogiczne czasów wojny, podjęto się m.in. prowadzenia:

„w trybie interwencyjno-kryzysowym (...) warsztatów dla dyrektorów szkół, pedagogów (...): *Jak się zachować, kiedy na wojnie ginie rodzic ukraińskiego ucznia?*; *Lekcje pokoju w warunkach wojennych*; *Stres traumatyczny spowodowany wojną*; *Ukraiński uczeń – kultura, doświadczenia, relacje*. (...) poruszano takie zagadnienia, jak: przygotowanie się do reakcji na graniczne sytuacje lękowe (śmierć rodzica na wojnie); wyzwalanie momentów podwyższonej troskliwości wobec osieroconej osoby i siebie wzajemnie; reagowanie na zachowania obronne uczestników traumatycznego wydarzenia; rytuały i kody kulturowe równoważące ekstremalny stres i wzmocnienie zasobów egzystencjalnych ucznia (...).” (Śliwerski, 2022, s. 40)¹⁰

W zakończeniu analiz różnych aspektów wydarzającego się edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego (także w zakresie rozwijania edukacji międzykulturowej), Bogusław Śliwerski formułuje apel, aby trafnie odczytywać i konsekwentnie spełniać powinności pedagogiczne ujawniające się w obliczu toczącej się wojny:

„Kształcą nie tylko podróże, ale także ci, którzy przyjechali do nas z innego kraju. Dzieci i młodzież Ukrainy wzbogacają nas swoją obecnością, szeroko pojmowaną kulturą, osobistym świadectwem cierpienia. Okażmy im naszą polską gościnność, otwartość na świat i tolerancyjną postawę. Nie ulegajmy (pro)rosyjskiej propagandzie, jej trollom, wykorzystującym polskich obywateli, również polityków, (...) do wywoływania negatywnych nastrojów wobec poszukujących pomocy, schro-

¹⁰ „Terapeuci, pedagodzy, pracownicy socjalni, nauczyciele, wolontariusze oraz rodziny przyjmujące w domach uchodźców mogą spotkać się z sytuacją potrzeby towarzyszenia Gościom (ofiarom wojny) w ich cierpieniu, które zostaje spowodowane dodatkowo informacją o ranach, kalectwie lub utracie najbliższej im osoby. W środowisku rodzinnym powyższe doświadczenie będzie zapewne intuicyjnie łagodzone, dorośli bowiem musieli wcześniej radzić sobie z traumą po stracie najbliższej osoby (...)” (Śliwerski, 2022, s. 40). Problematykę przygotowania (szkolenia) nauczycieli do pracy z ukraińskimi uczniami, którzy ucierpieli w wyniku rosyjskiej agresji *in statu nascendi* – w ramach polsko-ukraińskiej współpracy naukowej – rozpatrywały Olena Budnyk i Anna Sajdak-Burska: (Budnyk, Sajdak-Burska, 2022, s. 9-22; Budnyk, Sajdak-Burska, 2022, s. 16-31).

nienia, opieki, przetrwania i edukacji uchodźców z Ukrainy. Bądźmy nadal razem z ofiarami wojny, dzieląc ich traumę, ból, cierpienie, rozłąkę, utratę domu i doświadczenie jarzma sowietyzacji. Pomagajmy, tym bardziej że nie jest (...) powiedziane, że sami tej pomocy nie będziemy potrzebowali. Jest w nas wielka (...) solidarność międzyludzka – tym razem z ofiarami wojny nikczemnie prowadzonej przez Federację Rosyjską”. (Śliwerski, 2022, s. 47)

W tym apelu jasno i wyraźnie ukazane są moralne zobowiązania do wykazywania się w działaniach pedagogicznych – stosownie do konkretnych ludzkich potrzeb – solidarnością z ofiarami wojny; tak w działaniach pedagogicznych ukierunkowanych praktycznie, jak i w działaniach ukierunkowanych badawczo, aby lepiej poznać i zrozumieć powinności pedagogiki mierzącej się z aktualnymi wyzwaniami.

We współpracy polsko-ukraińskiej ukazał się także ważny dla myśli i praktyki pedagogicznej Słownik *wyrazów ratujących życie*, którego pomysłodawca i redaktor – Michał Paluch – we wprowadzeniu pisze:

„Wojenna trauma przenika pokolenia, rozbudzana nie tylko rodzinnymi wspomnieniami, ale też obrazami zła i bestialstwa obecnymi w mediach. (...) nie karmmy się tylko słowami zbrodni i okrucieństwa, resentymetu, żalu i poczucia niesprawiedliwości. Nie chcemy (...) mierzyć własnej wolności poczuciem bezsilności wobec późniejszych społecznych dewiacji, psychicznych deficytów, nihilizmu moralnego i defetyzmu, które nie pozwalają na zrodzenie się życiodajnej myśli pedagogicznej”. (Paluch, 2023, s. 12)

W tym słowniku rozpatruje się takie kategorie, zwłaszcza pedagogiczne, które w warunkach wojennych zagrożeń mogą ratować życie i sens życia (zob. m.in.: Budnyk, Paluch, 2023, s. 505-508; Budnyk, Rejman 2023, s. 571-573; Śliwerski, 2023d, s. 599-697).

W podejmującym aktualną problematykę artykule *Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci*, Hanna Kostyło wyjaśnia teoretyczną i praktyczną doniosłość rozpatrywanych kwestii:

„Brutalna wojna, która od niemal roku trwa w sąsiadującej z Polską Ukrainie, niesie za sobą wiele naglących pytań. Jednym z nich jest pytanie o sens cierpienia niewinnych ludzi – cywilnych ofiar krwawego konfliktu, wśród nich zaś szczególnie dzieci, które (...) są wystawiane na wielorakie poważne zagrożenia fizyczne, emocjonalne, a także duchowe. Z doświadczeń wcześniejszych wojen (...) wiadomo, że traumatyczne doświadczenia wojenne dzieci nie odchodzą w niebyt, lecz w różny, najczęściej negatywny sposób oddziałują na życie dzieci

na dalszych jego etapach. (...) Egzystencjalne pytanie o sens cierpienia dzieci staje się jednocześnie pedagogicznym i terapeutycznym pytaniem o środki, za pomocą których dziecko może niwelować lub co najmniej osłabiać to oddziaływanie”. (Kostyło, 2022, s. 166)¹¹

Poszukując odpowiedzi na te egzystencjalnie doniosłe pytania, Hanna Kostyło sięga m.in. po – rozwijaną również w związku z własnymi doświadczeniami Victora Frankla (1905-1997) z czasów wojny i eksterminacji – logoterapię i po badania Ludwika Bandury, jak też przywołuje wojenne doświadczenia i wspomnienia – z okresu dzieciństwa – Józefa Tischnera (1931-2000) (zob. Pala, 2022)¹².

„Jesteśmy niczym grecki chór, który teraz mówi o wojnie i jej konsekwencjach. Mówi zbiorowo. Mówi powszechnie. Mówi stale z mniejszym lub większym nasileniem” – w słowie wstępnym stwierdzają wspólnie Aleksander Cywiński, Waldemar Lib, Lidia Marek i Elżbieta Perzycka-Borowska jako redaktorzy tomu *Troska. Co wojna w Ukrainie z nam zrobiła? Autoetnograficzne opowieści studentów i nauczycieli akademickich* (Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2023), gdy przedstawiają ideę tomu i zapowiadają „19 tekstów – opowieści spod znaku autoetnografii. Opowieści, które są wyrazem naszej troski. (...) Są one efektem starań zarówno nauczycielek i nauczycieli akademickich, jak i studentów. Mamy głęboką nadzieję, że czytając je, będziecie odczuwać to co my: niepokój, ale również nadzieję i troskę o nasze wspólne istnienie” (Cywiński, Lib, Marek, Perzycka-Borowska 2023, s. 9 i s. 11)¹³. Ten tom to przede wszystkim zapis reakcji pedagogów na wzmożone informacje o wojnie w Ukrainie, to zdanie spawy z tego, jak ta wojna za wschodnią granicą oddziałuje na postrzeganie świata i samego siebie, jak silnie zmienia to postrzeganie. Takie autoetnograficzne opowieści są świadectwami egzystencjalnych doznań i przemian dokonujących się w osobach uprawiających pedagogikę i zaangażowanych w edukację. To także świadectwa pedagogicznej wrażliwości na dramat wojennych doświadczeń.

Przywołane powyżej przykłady badań i publikacji pedagogicznych są wyrazem podjęcia przez pedagogikę powinności występujących w konfrontacji z rzeczywistością wojny.

¹¹ Sposoby podejścia do nauczania ukraińskich dzieci dotkniętych wojną rozpatruje zespół ukraińskich badaczek pod kierunkiem Oleny Budnyk (Budnyk, Delenko, Dmytryshchuk, Podanowska, Kuras, Fomin, 2023, s. 1-22).

¹² O egzystencjalnej odporności człowieka w wojennej codzienności zob. (Shevchuk, Shevchuk, Zaitsev, Kozubek, 2023).

¹³ Podobnie – na bieżąco – monitorowane i rozpatrywane są z inicjatywy Oleny Budnyk zmiany w ukraińskim szkolnictwie wyższym, które powodowane są czasem wojny (Budnyk, Kushniruk, Tsybulko, Shevchenko, Fomin, Konovalchuk, 2022).

Nieustannie trwające konflikty zbrojne i ich wielorakie negatywne konsekwencje w sferze rozwoju osobowego i sferze rozwoju społecznego¹⁴, powinny znajdować się w polu zainteresowań badawczych każdego z nurtów pedagogiki, aby nie powstawały „ulotne bańki” pedagogicznych koncepcji dla tych tylko, którzy w odróżnieniu od wielu innych mają szczęście żyć w pokoju i dobrostanie (dostatku) z dala od bezpośrednich zagrożeń, co najwyżej oglądając w massmediach nieszczęścia tych – sytuacją egzystencjalną dalekich im, jakby z innej planety – ludzi, którzy bezpośrednio doświadczają destrukcyjnych skutków wojny.

Pedagogika wobec potencjalnych i konkretyzujących się zagrożeń

Wśród polskich pedagogów na sytuacje zagrożeń i na kategorię zagrożenia w refleksji pedagogicznej w szczególności mocny akcent kładzie Wojciech Kojs. Zwraca on uwagę na zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródło nakazów, zakazów i powinności: „zagrożeniu – jego postrzeganiu i przeżywaniu przez system zagrożony – towarzyszy nastawienie na pobieranie i przetwarzanie informacji o zagrażającym przedmiocie i możliwościach poradzenia sobie z nim. To w sytuacji zagrożenia, po odruchu orientacyjnym, po pytaniu „co to jest”, „jakie to jest” pojawia się konieczność postawienia pytań warunkowych typu „co stanie się, jeżeli...”, czyli przewidywania. Sytuacja zagrożenia ujawnia więc sekwencję operacji poznawczych znajdujących swój wyraz w pewnych rodzajach pytań i odpowiedzi. I przez to jest ona edukacyjnie ważnym zdarzeniem” (Kojs, 2003, s. 338). Zagrożenia wymuszają więc namysł, stawianie pytań i poszukiwania rzetelnych odpowiedzi na pytania, które w sferze działań praktycznych mają prowadzić do pozytywnych zmian sytuacji. Gdy Wojciech Kojs rozpatruje modalne aspekty edukacji i pedagogiki również, już na wstępie, podnosi sprawę zagrożeń, z którymi musi się mierzyć edukacja i pedagogika:

„Potrzeba podjęcia rozważań nad modalnymi aspektami edukacji i pedagogiki wyrasta z osiągnięć współczesnej nauki, zakresu i tempa przemian cywilizacyjnych, a także wynikających z nich wymagań stawianych względem jednostek i społeczeństw. Otaczającą nas rzeczywistość, a także nas samych cechuje m.in. zmienność, narastająca złożoność i różnorodność. Rezultatem tych procesów (...) są liczne zagrożenia, m.in. w sferze świadomości człowieka”. (Kojs, 2009, s. 24)

¹⁴ „Sens rozwoju człowieczeństwa wyraża się przede wszystkim w tym, że redukuje ono siły destruktywne, niszczące rodzaj ludzki. Historyczne okresy regresu człowieczeństwa, takie jak konflikty zbrojne, jawią się jako szczególnie zagrażające dla istnienia człowieka, gdyż dają pierwszeństwo atawistycznym skłonnościom ludzkim”. (Żywczyk, 2006, s. 83)

Pedagogika powinna rozpoznawać i dookreślać „nowego typu potrzeby oświatowe, wyrosłe z powstałych zagrożeń lub zaistniałych, już negatywnie ocenianych skutków przemian” (Kojs, 2012, s. 22). W tym sposobie widzenia i rozpatrywania problemów ujawnia się trwały trop dociekań i badań pedagogicznych w wydaniu Wojciecha Kojsa – realistyczne zwracanie uwagi na aktualne i potencjalne zagrożenia, także te, które są generowane przez niedomagania edukacji i pedagogiki. A jednymi z najpoważniejszych, wręcz unicestwiających zagrożeń są agresje zbrojne i konflikty wojenne, którym również edukacja i pedagogika powinny potrafić zawczasu przeciwdziałać i przeciwstawiać się (prewencja i opór).

Wielostronna i integralna edukacja na rzecz bezpieczeństwa – w kontekście przesilen cywilizacyjnych i hybrydowych zagrożeń.

Analizy dotyczące skutecznego zapewnienia bezpieczeństwa i edukacji ukierunkowanej na rzecz bezpieczeństwa mają swe „ciemne tło”. Analizy te prowadzi się bowiem w kontekście rozeznawania uwidaczniających się zagrożeń i dostrzegania skrytych zarodków zagrożeń w dokonujących się – złożonych i częściowo nieprzejrzystych – procesach społecznych, a współcześnie wśród tych procesów wyróżniają się procesy zintensyfikowanej pluralizacji (kulturowej, społecznej, religijnej), ale zarazem uniformizacji kultury masowej, sytuacje coraz bardziej wzmożonych relacji międzykulturowych i międzyreligijnych (a w tym antagonizmów i wielowymiarowych konfliktów), problem kryzysów i przesilen cywilizacyjnych oraz trudne do jednoznacznej identyfikacji zjawiska różnego typu hybrydowych zagrożeń. Rzec można, iż wstępuje dialektyczny, nierozzerwalny spłot rozpatrywania kwestii bezpieczeństwa (m.in. edukacji ukierunkowanej na rzecz bezpieczeństwa) z aktualnymi i potencjalnymi zagrożeniami.

W zakresie analiz dotyczących kwestii bezpieczeństwa tym bardziej istotna jest zasada, aby nie moralizować, lecz analizować, gdyż moralistyka (ze swą uwodzącą retoryką) może przesłonić niektóre z aktualnych i potencjalnych zagrożeń (zob. m.in. Pokruszyński, 2011; Szulc, 2013; Kaźmierczak, 2018).

Postulowana wielostronna, zróżnicowana i integralna edukacja na rzecz bezpieczeństwa – rozwijana w kontekście doświadczenia czasów wojny – powinna więc charakteryzować się zespołem niezbędnych cech i walorów:

- powinna być edukacją w zakresie kształtowania umiejętności analiz dotyczących kwestii bezpieczeństwa i rozeznawania (diagnozowania, oceniania) zagrożeń; m.in. kształtowania niezbędnych sprawności logicznych, ale też zespolonej z nimi wyobraźni intelektualnej (służącej przenikliwości analiz);
- powinna być edukacją uwzględniającą kształtowanie cnoty roztropności i umiaru, aby deklarowane dążenia do zapewnienia bezpieczeństwa

same nie niosły kolejnych poważnych zagrożeń i z całokształtu działań na rzecz bezpieczeństwa nie generowały się istotne zagrożenia różnych form wolności;

- powinna być edukacją aksjologiczną uwzględniającą nie tylko to, co określa się mianem „wartości uniwersalnych” (łącznie z imperatywem szacunku ludzkiej godności), ale też trudne do wyeliminowania konflikty wartości, których nie da się prosto uzgodnić z sobą i nie da się wspólnie efektywnie urzeczywistnić;
- powinna być edukacją ściśle współdziałającą w poszukiwaniach teoretycznych i działaniach praktycznych z pedagogiką/edukacją międzykulturową (skupioną na badaniu, modelowaniu i kształtowaniu relacji międzykulturowych), aby w szczególności mieć na uwadze takie problemy, jak: koegzystencja kultur, uczenie się pluralizmu, nacjonalizm, patriotyzm, stosunek do innych, kształtowanie tożsamości kulturowej, edukacja poprzez kulturę w jej różnych wymiarach (także lokalnych);
- powinna być edukacją uwzględniającą pedagogiczny potencjał religii i pedagogiczny potencjał opcji światopoglądowych, z uwzględnieniem tego, co może łączyć (tendencje dialogiczne, ekumeniczne, a także wyobraźnię miłosierdzia i czynienie miłosierdzia) oraz tego, co może dzielić (co może być zarzewiem trudnych do wygaszenia konfliktów);
- powinna być edukacją uwzględniającą możliwy zakres inkluzji społecznej i edukacyjnej, jak też postawy i tendencje ekskluzywistyczne (wyłączające innych z dostępu do puli dóbr).

Aksjologiczne przeświadczenie pedagogiki o prymarności dążenia do pokoju i pragnieniu przekraczania wszelkich doktryn walki

Argumentując na rzecz (co najmniej) usprawiedliwienia i dopuszczenia do dyskusji przekonania, że „jeśli chcesz pokoju, uprawiając pedagogikę, to również uprawiaj pedagogikę odpowiadającą na wyzwania czasów wojny”, trzeba zarazem bardzo zdecydowanie podkreślać aksjologiczną prymarność tego, co występuje jako pierwsze w tej formule: „chcesz pokoju”¹⁵. Należy tak

¹⁵ W związku z wezwaniem „jeśli chcesz pokoju” należy także mieć na uwadze zapatrywania i idee wyrażane na gruncie „pedagogiki pokoju” („wychowania do pokoju”); zob. m.in. Wesołowska, 1989; Wojnar, 2001; Wojnar, 2016; Piejka, 2017; Piejka, 2021, s. 41-54. W konkluzji swych dociekań Agnieszka Piejka stwierdza: „Granice pomiędzy wojną i pokojem są trudne do jednoznacznego dookreślenia. Poszukując punktów zapalnych i (...) obszarów oddziaływań propokojowych trzeba się na tę niedookreśloność zgodzić, co (...) poszerza (...) przestrzeń naszej odpowiedzialności za budowanie pokoju, jak i przestrzeń możliwości działania w tym zakresie. – Jesteśmy w stanie zobaczyć więcej, realniej odpowiadać na to, co dzieje się tu i teraz, ale też przewidywać i podejmować inicjatywy dla przyszłości. Uznanie, że jesteśmy skazani na życie między wojną a pokojem nie musi więc być wyrazem katastrofizmu i rezygnacji z prób naprawy świata. Przeciwnie, może dodawać sił i odwagi”. (Piejka, 2021, s. 52)

czynić, aby nie ulec deterministycznie postrzeganym koniecznościom prowadzenia walki wedle „żelaznych wymagań logiki wojny” i nie odejść od dążeń szczerze wyrażanych w części pierwszej („chcę pokoju”), pozostając jedynie przy – wyznaczającej cele i formy działania – części drugiej: *para bellum* (bo może nawet wyjść banalna, acz groźna i ponagląca redundancja: „jeśli chcesz wojny, to szykuj się do wojny”). Wzmacniając aksjologiczne przeświadczenie autentycznie rozumianej pedagogiki o prymarności dążenia do pokoju, warto – jako element argumentacji, a nie jedynie jako ozdobną inkrustację – przytoczyć myśl o przekraczaniu wszelkich doktryn walki w imię respektowania godności osoby ludzkiej:

„U korzenia doktryny dialogu tkwi inna metafizyka i inna etyka niż u korzenia wszelkich doktryn walki: jest to metafizyka osoby i etyka personalistyczna”. (Wojtyła, 1992/1965, s. 89)

Bardzo mocno podkreśla tu – w artykule z 1965 roku – Karol Wojtyła (1920-2005) odmienną doktrynę dialogu (odmienną właściwej jej metafizyki osoby i etyki personalistycznej) od „wielkich doktryn walki”, a jeśli wielkich, to również doktryn walki w ramach świętej wojny religijnej podejmowanej w imię (obrony i propagowania) prawdy objawionej i zespolonej z nią prawd wiary (por. Szocik, 2015). Wszystkie doktryny walki okazują się przynajmniej w tym jednakie, że dopuszczają one niszczenie człowieka i naruszanie jego godności, a tego czynić nie wolno. Natomiast „doktryna dialogu jest przeciwieństwem doktryny walki, która od XIX wieku opanowała szeroko świadomość ludzką – czy to w postaci walki klas, czy walki opartej o uroszczenia nacjonalistyczne lub rasowe, czy wreszcie o imperializm państwowy. Znamionem dla tych wszystkich odmian doktryny walki rysem jest to, że czyni ona człowieka – osobę ludzką, raczej przedmiotem niż właściwym podmiotem dziejów. Możemy to stwierdzić na tej klasycznej doktrynie walki, jaka zawiera się w marksizmie” (Wojtyła, 1992/1965, s. 87). To również z tymi palącymi wyzwaniem ideowymi i społecznymi zmagają się – szeroko i zdecydowanie promowana w polskiej pedagogice – doktryna i praktyka dialogu. Przy czym uwzględnić należy osadzenie doktryny i praktyki dialogu w rzeczywistości spraw ludzkich, a nie jedynie w jakimś „niebie idei”, szlachetnych, lecz nie na miarę ludzkich zdolności:

„Dialog jako zasada rozwiązywania spraw (...), nie przekreśla bynajmniej różnorodnych uwarunkowań i związanych z tym odrębności oraz konfliktów – wręcz przeciwnie, nawet je podkreśla, akcentuje ich pełną realność. Nie jest więc jakąś zasadą idealistyczną. Doktryna dialogu wskazuje (...) na prawdziwie ludzką, zgodną z naturą osoby, możliwość rozwiązywania konfliktów i przewyższania przeciwieństw.

Do przewycięzania ich nigdy nie przyczyni się walka, metoda siły materialnej czy przemocy. Konflikty międzyludzkie, choćby nawet społeczne, mogą być rozwiązane tylko na poziomie człowieka”. (Wojtyła, 1992/1965, s. 88)

To dialog między ludźmi, a nie wyniszczająca – i to do cna wyniszczająca – walka, ma dawać „możliwość rozwiązywania konfliktów i przewycięzania przeciwieństw”, których w rzeczywistości spraw ludzkich nigdy się nie uniknie¹⁶.

Podobnie radykalnie jak przeciwko koncepcjom antropologicznym tkwiącym „u korzenia wszelkich doktryn walki” i przeciwko ich dogłębnie destrukcyjnym konsekwencjom wypowiedział się Karol Wojtyła, tak przeciwko „logice wojny” i przeciwko uleganiu jej wielorakiemu – jakby nieodpartemu – przymusowi, wypowiedział się Papież Franciszek w orędziu na Boże Narodzenie w 2023 roku w kontekście intensyfikacji działań wojennych w różnych miejscach świata: „Trzeba powiedzieć «nie» wszelkiej wojnie, samej logice wojny”, dodając, że powiedzenie „nie” owej „logice wojny” jest powiedzeniem „nie” temu, co wysoce niepożądane: „podróży bez celu, porażce bez zwycięzców, szaleństwu bez wymówek”. Zadał przy tym realistycznie brzmiące pytanie: „Jak można mówić o pokoju, jeśli wzrasta produkcja, sprzedaż i handel bronią?”. Wzmagający się handel bronią i wzmagające się walki dokonują się niejednokrotnie „w cieniu hipokryzji i tajności: ileż rzezi zbrojnych odbywa się w głuchym milczeniu, bez wiedzy bardzo wielu! Ludzie, którzy nie chcą broni, lecz chleba, którzy trują się, aby przetrwać i wzywają do pokoju, nie zdają sobie sprawy z tego, jak wiele pieniędzy publicznych wydaje się na zbrojenia” (Franciszek, 2023). Ta powszechnie podtrzymywana niewiedza o ukrytych źródłach wojen powinna być przewycięzona: „A przecież [ludzie] powinni o tym wiedzieć! Niech się o tym mówi, niech się o tym pisze, aby znane były interesy i zyski, które pociągają za sznurki wojen” (Franciszek, 2023)¹⁷. Jako głos nadziei Papież Franciszek przywołuje prorocką wizję Izajasza o dniu, w którym „naród przeciw narodowi nie podniesie miecza”; ludzie „nie będą się więcej zaprawiać do wojny”,

¹⁶ O próbach aktualizacji koncepcji i praktyki dialogu w edukacji w sytuacji – zwłaszcza obecnych – konfliktów, zob. (Kozubek, Silva, 2023; Kopiec, 2021; Babicki, 2017; Bylina, 2016).

¹⁷ Warto tu sięgnąć do dyskusji – inspirowanej także badaniami nad pokojem Joachima Kondzieli (1932-1992) – dotyczącej koncepcji pokoju i sytuacji zagrożenia wojną w katolickiej etyce społecznej: Kondziela, 1974; Kondziela, 1979; Kondziela, 1987; Kondziela, 1992; Kupny, 1996; zob. Marcol, 1964; Skorowski, 1996; Zwoliński, 2003; Przybyłowski, 2004; Kozubek, 2012; Rossa, 2016; Kamińska, 2017; Kantyka, 2018. Obecnie systematyczne badania w tym nurcie nad koncepcjami pokoju i zagrożeniami wojną prowadzą: Sławomir Bylina (KUL): Bylina, 2022; Bylina, 2012; Bylina, 2011; Bylina, 2010; Cezary Smuniewski (Dyrektor Interdyscyplinarnego Centrum Badawczego Uniwersytetu Warszawskiego „Tożsamość – Dialog – Bezpieczeństwo”): Smuniewski, 2019.

a „swe miecze przekują na lemieszce, a swoje włócznie na sierpy”. Jednakże rzeczywistość – także rzeczywistość stosunków międzynarodowych w 2023 roku – zdaje się przekonywać, iż bardzo daleko do tego, że ludzie „nie będą się więcej zaprawiać do wojny”, a handel bronią i finansowe korzyści z wojny pozostają dla wielu bardzo lukratywnym biznesem. Dlatego, dzieląc prorocką wizję i inspirowane także nią pedagogiczne dążenia, aby w dziejach ludzkości boleśnie doświadczonych wojnami nadszedł taki dzień, w którym ludzie „swe miecze przekują na lemieszce, a swoje włócznie na sierpy”, trzeba zarazem baczenie patrzeć na to, co faktycznie czynią niektórzy i do czego oni dążą, gdy – całkiem przeciwnie do wizji pokoju – „lemieszce przekuwają na miecze, a sierpy przekuwają na włócznie”, gdy globalny przemysł zbrojeniowy produkuje coraz więcej i więcej. Papież przecież realistycznie i zdecydowanie postuluje, aby rozpoznać zamaskowane źródła zagrożeń, „aby znane były interesy i zyski, które pociągają za sznurki wojen”. To nie jest grzeszące daleko posuniętą naiwnością przekonanie, że wszyscy ludzie są „ludźmi dobrej woli”, którzy bezwarunkowo chcą pokoju, ale są – niestety – także tacy, dla których wszczynanie i prowadzenie wojen to jakby integralna część ich działalności i ich zysków (o kwestii finansjalizacji dotyczącej także czasów wojny zob. Gumuła, 2023).

Wysunięty na początku rozważań metapedagogiczny postulat: „Jeśli chcesz pokoju i należycie troszczysz się o wolność, to uprawiaj również pedagogikę właściwą dla wyzwań i zobowiązań pedagogicznych czasów wojny i czasów zniewolenia”, jest bliski w swej formule nie tylko zaleceniu: „Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się do wojny” (aby jej zapobiec), ale także – i to o wiele bardziej – wezwaniu: „Jeśli pragniesz pokoju, pracuj na rzecz sprawiedliwości”. To wezwanie – również na podstawie mającej biblijne źródła dewizy: *Opus iustitiae pax* („Pokój dziełem sprawiedliwości”) – wyartykułował i uzasadnił Paweł VI w papieskim orędziu na Światowy Dzień Pokoju w 1972 roku (Paweł VI, 1972; zob. m.in. Kaczyński, 2000; Płoski, 2004/2005; Przybyłowski, 2016). Jest to też nawiązanie do sentencji: *Si vis pacem, para iustitiam* („Jeśli chcesz pokoju, czyn sprawiedliwość”) oraz do sentencji: *Si vis pacem, cole iustitiam* („Jeśli chcesz pokoju, pielęgnuj sprawiedliwość”), którą wyeksponowano na Pałacu Pokoju w Hadze (*Vredespaleis* został otwarty 28 sierpnia 1913 roku, na upamiętnienie faktu, iż w Hadze w 1899 roku odbyła się pierwsza światowa konferencja pokojowa). Te sentencje, akcentujące pielęgnowanie i czynienie sprawiedliwości, aby urzeczywistnić pragnienie pokoju („pokój dziełem sprawiedliwości”), powinno się podejmować w teoretycznym namyśle – i przekuć w działania edukacyjne – w refleksji pedagogicznej nad doświadczeniami czasu wojny, niesprawiedliwości i zniewolenia.

O trwałej rzeczywistości zarazy i zagrożeniu humanistami bez wyobraźni

W tym miejscu warto sięgnąć do wnikliwych przemyśleń i argumentów z *Dżumy* (fr. *La Peste*) – utworu Alberta Camusa (1913-1960) – rozpoczętego w czasie II wojny światowej w 1940 roku, a opublikowanego w 1947 roku (zob. Guze, 2004; Lorenc, 1989). W pedagogice – zwłaszcza teraz, gdy zwraca się uwagę, iż na wielu frontach prowadzona jest „trzecia wojna światowa w kawalkach” – powinno się sięgać do powieści Alberta Camusa jako do lektury z kanonu dzieł inspirujących pogłębioną refleksję pedagogiczną. Ostatnimi laty do *Dżumy* sięgano dość często, gdy wybuchła pandemia. Jednak nie tylko w kontekście pandemicznych zagrożeń i niedogodności wyraźnie artykułowane antropologiczno-aksjologiczne treści *Dżumy* skłaniają do refleksji, jawią się jako doniosłe egzystencjalnie i wręcz mogą mieć osobiste znaczenie. W czasie trwających w lokalnej i globalnej skali wojennych zagrożeń i zmagani, podobnych do zmagani z atakiem zabójczego nowego wirusa, zmagani z niespodziewanym i szybkim naporem pandemii niosącej mocno destrukcyjne skutki w ludzkim świecie, to właśnie przenikliwe przemyślenia zawarte w twórczości Alberta Camusa, dotyczące absurdu, buntu i solidarności międzyludzkiej, pomagają rozjaśniać niepokojące pytania egzystencjalne. Często w wielu wypowiedziach przytacza się i komentuje (dość powszechnie znane, acz przed ostatnią pandemią zazwyczaj przenośnie i niejako z bezpiecznym dystansem odbierane) przemyślenia Alberta Camusa z powieści *Dżuma*:

„Zaraza nie jest na miarę człowieka, więc powiada się sobie, że zaraza jest nierzeczywista, to zły sen, który minie. Ale nie zawsze ów sen mija i, od złego snu do złego snu, to ludzie mijają, a humaniści przede wszystkim, ponieważ nie byli dość ostrożni. Nasi współobywatele nie ponosili większej winy niż inni; zapominali o skromności, tylko tyle, i myśleli, że wszystko jest jeszcze dla nich możliwe, co zakłada, że zarazy są niemożliwe. Nadal robili interesy, planowali podróże i mieli poglądy. Jak mogli myśleć o dżumie, która przekreślała przyszłość, przenoszenie się z miejsca na miejsce i dyskusje? Uważali się za wolnych, a nikt nie będzie wolny, jak długo będą istniały zarazy”. (Camus, 1998, s. 29)

Mocno brzmią stwierdzenia o groźnych skutkach niedostatków wyobraźni jako jednej ze sprawności intelektualnych wzmacniających władze poznawcze, aby **móc** efektywnie zmagać się z różnymi typami stanów „epidemii” (zarazy) siejącej spustoszenie:

„Tym ludziom brak wyobraźni. Nigdy nie są na wysokości zarazy, środki zaś, jakie wymyślają, są zaledwie na miarę kataru. Jeśli pozwo-

limy im działać, zginą, a my wraz z nimi. (...) Wielu jednak miało wciąż nadzieję, że epidemia się zatrzyma i że oni wraz z rodzinami zostaną oszczędzeni. Nie czuli się więc jeszcze zobowiązani do niczego. Dżuma była dla nich tylko nieprzyjemnym gościem, który powinien pewnego dnia odejść, skoro się zjawił”. (Camus, 1998, s. 64)

Tymi, którym brak wyobraźni, a powinna być ona w szczególności ich profesjonalną cechą, tymi, którzy „zapominali o skromności”, którzy „myśleli, że wszystko jest jeszcze dla nich możliwe, co zakłada, że zarazy są niemożliwe” byli – i wciąż są – „humaniści przede wszystkim, ponieważ nie byli – i nie są – dość ostrożni”. Zgubne jest założenie, „że zarazy są niemożliwe”, zwłaszcza „zarazy wojny”, bo okazuje się, że wśród ludzi są także bezwzględni siewcy tych zaraz, a to dość mocno ogranicza pola ludzkich możliwości i nakazuje zawczasu – z odpowiednio ukształtowaną wyobraźnią – przeciwdziałać występowaniu i skutkom zaraz. Powieść *Dżuma* zawiera też aktualne ostrzeżenie:

„Bakcyl dżumy nigdy nie umiera i nie znika, że może przez dziesiątki lat pozostać uspijony w piwnicach, w kufrach, w chustkach i w papierach, i że nadejdzie być może dzień, kiedy na nieszczęście ludzi i dla ich nauki dżuma obudzi swe szczury i pośle je, by umierały w szczęśliwym mieście”. (Camus 1998, s. 200)

Czy poglądy niektórych pedagogów, nasycone takim nierealistycznym humanizmem, który nie liczy się z możliwością – i to na dużą skalę – zabójczej „zarazy” i nie liczy się z ludzką skłonnością do czynienia zła, do bycia złączyńcą, nie grzeszą naiwnym, acz wysoce szkodliwym pacyfizmem i nie grzeszą brakiem wyobraźni, tym samym rozmijając się z rzeczywistością spraw ludzkich taką, jaką ona – niestety – jest w jej niedoskonałości? Uznając bowiem za słuszną wizję (fundamentalną zasadę), że stanem ze wszech miar pożądanym jako wspólne dobro jest pokój i w celu jego zagwarantowania należy nieustępliwie podejmować wielorakie wysiłki (o filozofii pokoju zob. Stróżewski, 1981; Kuderowicz, 1992; Kuderowicz, 1995), to zarazem patrząc na rzeczywistość, trzeba dostrzec, że niejednokrotnie zachodzi stan radykalnie przeciwny temu, który roztacza się w tej wizji kładącej mocny akcent na osiągnięcie i zachowanie pokoju, cały czas bowiem wybuchają i trwają wyniszczające wojny oraz tlą się zarzewia kolejnych wojen (zob. m.in. Kubiak, 2000; Komorowski, 2016; Olzacka, 2016).

O tym, jak trwały może być ukryty i groźny bakcyl przenoszący zarazę przemocy w systemie edukacji i oświaty, które powinny być wolne od takich niebezpieczeństw, przekonuje Zbigniew Kwieciński.

Rozpatrując pedagogiczne nadzieje pożądaných przemian oświatowych po 1989 roku, Zbigniew Kwieciński analizuje zarazem obecność „bakcyła

dżumy”, czyli ukrytą przemoc jako – zdecydowanie niepożądaną – podstawę racjonalności funkcjonowania szkoły. Dochodzi do zderzenia szlachetnych oczekiwań na funkcjonowanie „edukacji/szkoły pokoju i dialogu” z jawnym lub ukrytym reprodukowaniem „edukacji/szkoły wojny, przemocy i wrogości”:

„Świat bez przemocy, dominacji, zniewolenia, autorytaryzmu i zależności może być budowany przez ludzi o odmiennej racjonalności, przez ludzi, w których *strukturze głębokiego doświadczenia* przeważa *racjonalność komunikacyjno-emancypacyjna* nad *racjonalnością adaptacyjno-instrumentalną*, przez ludzi o szerokich horyzontach i otwartych na innych.

Tymczasem oświata, a w niej głównie szkoła jako system zinstytucjonalizowanych oddziaływań na dzieci i młodzież, jest demaskowana na Zachodzie jako *ukryty program* odtwarzania stosunków dominacji, hierarchii i legitymizowania nierówności, nienawiści i wojny. A przecież właśnie na szkołę i wychowanie spogląda się z nadzieją na przebudowę *psychologicznej infrastruktury* pokoju, (...), na świat bez wojen, broni i bez generałów”. (Kwieciński 1990, s. 101-102)

Pedagogika musi więc być czujna, przenikliwa w osądzie i krytyczna wobec własnych koncepcji i ich sposobów urzeczywistniania, w których także może drzemać „bakcyl dżumy”, może być przenoszony i rozbudzony, może infekować, wywołując pandemię. Dążąc do pokoju, trzeba w pedagogice zawczasu dostrzegać i eliminować zarzewia przemocy i wojny, aby sama pedagogika nie przyczyniała się do wywoływania niepożądanych stanów rzeczy.

Pedagogiczne powinności czasów wojny wobec dialektyki ludzkiego myślenia

Pedagogika czasów wojny, chcąc sprostać powinnościom występującym w konfrontacji z rzeczywistością wojny, musi również stawić czoła trudnościom powodowanym przez „dialektykę ludzkiego myślenia”. Staje ona wobec napięć między głębią, nowością i ekspresją treści a jasnością, precyzją i dojrzałością myśli wyrażanej w odpowiedniej i optymalnej dla niej formie. Te napięcia nasilają zwłaszcza wtedy, gdy w pedagogice dąży się do należytego respektowania – odpowiednio do przedmiotu jej badań i analiz – rygorów metodologicznych.

Przywołując doświadczenia II wojny światowej i rozpatrując jak w kontekście tych niejednokrotnie „do głębi wstrząsających” i dalekosiężnych w skutkach doświadczeń przebiega „dialektyka ludzkiego myślenia”, filozof i metodolog nauki (m.in. współtwórca filozoficznej szkoły lubelskiej w KUL), Stanisław Kamiński (1919-1986), w 1969 roku, gdy popularność rozwijającego się z impetem po wojnie egzystencjalizmu wciąż była u szczytu (popularność

tego nurtu myślenia nie tylko w wymiarze intelektualnym, ale także w stylu życia codziennego, włącznie z modą „czarnych golfów”), stwierdzał:

„Okrucieństwa wojny, tragedia jednostek i całych społeczeństw postawiły człowieka w obliczu nowych pytań, natarczywie domagających się odpowiedzi: pytań o sens ludzkiego istnienia, ludzkiego losu, przeznaczenia, o najogólniej pojęte sprawy życia i śmierci. A na pytania takie (...) nietłatwo odpowiedzieć racjonalnie. (...) Teren filozofii zaczęły penetrować inne dziedziny ludzkiej twórczości, zaspokajając, jak gdyby na własną rękę metafizyczne potrzeby człowieka. Środkiem filozoficznego wyrazu stała się literatura piękna, poezja, dramat (Sartre!), film, zapanowała moda na dążenia do wyrażania, nawet *na siłę* metafizycznych treści w malarstwie i muzyce. Nie wolno nie doceniać tych zjawisk, świadczą one wszak o tym, jak głęboko zakorzeniona jest w człowieku potrzeba filozofii, potrzeba metafizyki. (...) istnieje pewna dialektyka rozwoju prądów umysłowych. Nowe treści – to nie forma. Gdy dochodzi do szczytu forma, ubożeje, ginie treść. (...) po okresie zaspokajania *głodu treści* obudzi się zapotrzebowanie na uporządkowanie całego uzyskanego do tej pory bogactwa materiału, na nadanie mu poprawnej logicznie postaci, na metodologiczną, krytyczną refleksję, zmierzającą do właściwych wyjaśnień i uzasadnień”. (Kamiński, 1969, s. 715)

Wyrażając bliskie mu przekonania antropologiczne i zarazem opcje metafizyczne, które mogą być inspirujące dla dociekań pedagogicznych, Stanisław Kamiński dopowiadał:

„Człowiek dąży ostatecznie do jakiejś harmonijnej oraz racjonalnie uzasadnionej syntezy swych działań i ich rezultatów. Obserwujemy obecnie różne tendencje, różne formy teoretycznego i praktycznego działania. Ale tym, co ostatecznie determinuje te zadania, jest chęć osiągnięcia jakiejś pełnej jedności, realizującej się przez nieustanne przewyciężanie partykularyzacji, które przesłaniając całość albo nawet brane zrazu za całość, okazują się tylko fragmentami, etapami rozwoju – wobec czego muszą zostać przekroczone w imię autentycznej całości. Człowiek jako podmiot myślenia jest szczególnym «homeostatem» czy «autoharmonizatorem»: akceptując wartość rozwiązań częściowych, nie jest w stanie zadowolić się ich fragmentarycznością i jednostronnością i dlatego nie ustaje w wysiłkach znalezienia możliwie pełnej, a zarazem odpowiednio uzasadnionej syntezy”. (Kamiński, 1969, s. 715-716)

Z przytoczonych tu refleksji metodologicznych i antropologiczno-aksjologicznych Kamińskiego, pochodzących – co warto podkreślić – z 1969 roku,

wynikają wnioski dla obecnie prowadzonej refleksji skupionej na pedagogice czasów wojny: iż rozwijając myśl pedagogiczną w metodologicznie zreflektowany sposób, należy odpowiednio doceniać tak prowadzone (jak np. przez egzystencjalizm) rozważania dotyczące bliskich (najbliższych) człowiekowi spraw egzystencjalnych, ale „po zaspokojeniu **głodu treści**” potrzeba uporządkowania „bogactwa materiału”. Takie zadanie obarczone jest – co trzeba uwzględnić – poważnymi trudnościami metodologicznymi „przekładu” form wypowiedzi artystycznej lub publicystycznej (mających swój styl narracji) na formy wypowiedzi o innym rodzaju uporządkowania, odpowiadającego **dążeniom** poznawczym i rygorom badawczym nauk humanistycznych i społecznych, które powinno respektować się w pedagogice. Te trudności metodologiczne nie są jednak przeciwskazaniem, aby nie podejmować się takiego „przekładu”, lecz są wyzwaniem intelektualnym, któremu trzeba próbować sprostać, poszukując możliwie stosownych środków wyrazu (a nie ma tu „gotowych recept”), aby nie utracić żywotności rozpatrywanej myśli, aby nie nadać jej niewłaściwej formy, która odkrywczą i pobudzającą myśl obróci w „dobrze znane” („oklepane”) banały.

Socjologia wojny jako punkt odniesienia dla uprawiania pedagogiki czasów wojny

Adnotacja: „Artykuł dostarczony Redakcji *Przeglądu Socjologicznego* na wiosnę 1939 r.” towarzyszy opublikowanemu siedem lat później w 1946 roku wnikliwemu i interesującemu studium Aleksandra Hertza (1895-1983) *Zagadnienie socjologii wojska i wojny (próba problematyki)* („Przegląd Socjologiczny” 8/1-4, s. 119-140)¹⁸. Artykuł z 1939 roku rozpoczyna się analizą ówczesnej sytuacji i trafnym rozeznaniem kumulacji wojennych zagrożeń:

„Czasy, w których żyjemy, pozostają pod znakiem wojny i wojska. Od lipca r. 1914 trwa okres, którego dominantą jest szczyk oręża. (...) były dłuższe czy krótsze chwile słabnięcia napięcia wojennego, (...) odprężenia politycznego, ale wojna i wojsko wywierały swój przemożny wpływ przez całych lat dwadzieścia pięć, ciężąc na całokształcie życia kulturalnego, na stosunkach i tworach społecznych, na ideologiach, na stylu życia grup i jednostek. Pod znakiem wojny i wojska kształtowały się różnorodne postawy społeczne, rozwijały szersze dążenia. Wojsko i wojna weszły głęboko w treści i formy współczesnego życia zbiorowego, w takim stopniu, w jakim bodaj nigdy nie wchodziły w epokach poprzednich, nawet najbardziej militarnych. (...) nawet w okresach

¹⁸ O przedwojennych analizach Aleksandra Hertza dotyczących genezy, funkcjonowania i ideologii narodowego socjalizmu (totalitaryzmu) zob. Hertz, 1994; Musielak, 2002.

bardzo długotrwałych wojen (...) wpływ elementu militarne go nie przenikał tak dalece do wszelkich dziedzin życia, jak w dobie obecnej. Były to wojny uciążliwe, niszczące, ale nie wojny totalne, ze wszystkimi cechami tak typowymi dla rozwoju całej współczesnej naszej cywilizacji. I dlatego nawet w czasach (...) długotrwałych wstrząsów wojennych zachowywały się przecież pewne dziedziny życia, pozostające niejako na marginesie przemian, powodowanych przez wojnę. Dziś takich marginesów już nie ma.

Po latach dwudziestu pięciu znów stanęliśmy wobec prawdopodobieństwa nowej wielkiej wojny światowej. Prawdopodobieństwo to jest nadzwyczaj duże i, z całą mocą narzucając się uwadze szerokiego ogółu, weszło do jego doświadczeń codziennych. Druga wojna światowa nie będzie taką zdumiewającą niespodzianką, jaką była pierwsza. Zresztą jesteśmy już teraz w okresie przygotowawczym, który sam przez się ma najwyraźniejsze cechy sytuacji wojennej. (...) Życie społeczne jest już nie tylko pod znakiem wojny i wojska, ale wchodzi w łożysko realnych stosunków wojennych, przystosowuje się do wymagań toczącej się wojny. W niektórych krajach już teraz weszło ono w to łożysko bez reszty – jak to się mówi, totalnie”. (Hertz, 1946, s. 119)

Gdy dzisiaj czyta się te przenikliwe spostrzeżenia Aleksandra Hertza, od których zaczyna on – w 1939 roku – eksponowanie naukowego znaczenia badań z zakresu socjologii wojska i wojny, to z tym większą siłą odczuwa się i dostrzega intensyfikujące się wojenne zagrożenia, które przybierają postać wojny totalnej, zawłaszczającej i degenerującej cały ludzki świat. Zdając sobie sprawę z tej sytuacji i jej konsekwencji, Aleksander Hertz rozpatruje status i rolę socjologii wojska i wojny, która – mimo swego naukowego charakteru – nie może uniknąć uwikłania (niejako zassania) w te sfery rzeczywistości, które mają stanowić przedmiot jej badań¹⁹. To stanowi również zagrożenie, iż stanie się ona współwinna wojennych tragedii i zbrodni. Dlatego – licząc się z rzeczywistością taką, jaką ona jest – badania z zakresu socjologii wojska i wojny powinny być także świadomie, w sposób zreflektowany i aksjologicznie

¹⁹ „Zadaniem socjologa byłoby systematyczne i syntetyczne ujęcie faktów masowej deklacji ze wszystkimi towarzyszącymi jej przejawami. A więc zagadnienia przymusowych emigracji i ich następstw, zniszczeń wojennych, zmian społecznych powodowanych przez okupację, rozpadu życia rodzinnego itd. Dalej wymienić można: zmiany w sytuacji kobiet w związku z nieobecnością mężczyzn, wpływ wojny na młodzież i dzieci oraz wpływy wychowawcze, jakie w tym czasie powstają; osiąganie awansu społecznego na tle wyzyskiwania koniunktury wojennej, rola paskarstwa, jego konsekwencje społeczne, przewarstwowienia klasowe itd. Wreszcie cała atmosfera moralna w czasie wojny, rola propagandy, kształtowanie się nowych ideologii i systemów wartości, tworzenie się mitów wojennych itd. Znów operujemy tu pewnymi przykładami, nie kuszając się o wyczerpanie pełnej listy problemów, które mogłyby interesować socjologa”. (Hertz, 1946, s. 139)

usprawiedliwiony – a nie tylko mimowolnie, przypadkowo lub wbrew woli, albo cynicznie – ukierunkowane na praktyczne rozwiązania dotyczące wojska i wojny (pełniąc niejako funkcje służebne, acz bez zniewolenia i ideologicznego zaślepienia), a co więcej powinny być one – ze względu na opcję aksjologiczną – zaangażowane w sprawę wypracowania i umacniania pokoju:

„Totalny charakter wojny dzisiejszej wyraża się i w tym, że mobilizuje ona wszystkie działy wiedzy, wyzyskując je dla swych celów. Wiadomą jest rzeczą, ile tu wnoszą np. psychologia i psychotelnika. Udział socjologii jest tak dotąd bardzo mały (...). Ale socjolog może tu mieć też coś do powiedzenia. Sprawy propagandy, administracji wojennej, organizacji etapów, terenów okupowanych (...) mogą znaleźć swe oświetlenie również i dzięki pracy socjologów. Nie mniejsze znaczenie ma sprawa organizowania przyszłego pokoju. Stan obecny będzie się musiał przecież kiedyś skończyć, i będzie musiało stanąć na porządku dziennym zagadnienie trwałego pokoju”. (Hertz, 1946, s. 122)

Tak rozumiana i uprawiana socjologia wojny może stanowić ważny punkt odniesienia dla rozumienia i uprawiania pedagogiki czasów wojny.

Pedagogika kształtująca się w walkach obronnych i jej aspekt dwoisty

Z dostrzeganiem powinności, które niesie rzeczywistość czasów wojny i z uprawianiem pedagogiki właściwej dla czasów wojny wiąże się niebezpieczeństwo popadnięcia w skrajność i podporządkowania się „logice wojny”, która zdaje się dominować nad całą rzeczywistością. Zagrożenie militaryzacją pedagogiki, która zdecydowanie redukuje obszar, ukierunkowanie i sposób prowadzenia jej badań, prowadzi do stosowania wojennej cenzury i autocenzury, do karykaturalnego – wręcz do odczłowieczonego – przedstawiania tych, którzy są lub mogą być przeciwnikami, do podziału rzeczywistości na to, co w niej jest przydatne w walce (więc trzeba to chronić i trzeba o to zabiegać) i na to, co nie jest w niej przydatne (co może ją utrudniać, więc trzeba to eliminować). Aby możliwie zminimalizować wystąpienie tego typu silnie zmilitaryzowanych i poddanych „logice wojny” przekonań (tak ukierunkowanych nastawień i przed-założeń w podejściu do rozpatrywanych zagadnień) warto w refleksji pedagogicznej uznać słuszność i obowiązywalność zasady, że będąc przymuszonym do podjęcia walki przez agresora i dążąc do jego skutecznej neutralizacji, nie zadaje się „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”. Zasadę tą, z naciskiem na potrzebę jej respektowania, głosił Tadeusz Kotarbiński (1886-1981) wiążąc ją z procesem kształtowania etycznie i pedagogicznie doniosłego wzorca postawy opiekuna społecznego. „Koncepcja społecznego opiekuna ma w sobie coś,

co przypomina do pewnego stopnia etos rycerski” (Kotarbiński, 1986, s. 242; zob. Kotarbiński, 1938) – zauważał jej twórca i propagator. To podobieństwo do etosu rycerskiego jest dość daleko idące i niesie z sobą ważne konsekwencje dla myśli i postawy pedagogicznej.

Praktyka wymuszonej okolicznościami walki obronnej i zarazem uwrażliwienie namysłu etycznego są przedstawiane jako źródła jej uformowania, a naznaczony konfliktem wartości jest kontekst jej stosowania:

„Wzorzec porządnego człowieka, czyli – wedle naszego rozumienia – opiekuna społecznego nie spadł z zaświatów ani nie jest jakimś echem niezmiennego ideału bytującego w rejonach czystych idei. Ukształtował się on w walkach obronnych, a stąd jego aspekt dwoisty: sentymentu dla istot bronionych i walorów składających się na waleczność w stosunku do sił groźących istotom podopiecznym. A niestety, w dotychczasowych dziejach ludzkości ludzie musieli bronić ludzi głównie przeciwko ludziom. Na szczęście jednak ludzie napadali na ludzi nie dlatego bodaj najczęściej, by uczynić zadość zachłannej agresywności, lecz dlatego, by zapewnić swoim podopiecznym, dzieciom i żonom, byt znośny, gdy jednym trzeba było odbierać rzeczy potrzebne, aby inni mogli ich mieć dość. W tych warunkach urobiona motywacja nabrała wielkiej goryczy. Człowiek dobry, kochający bliskie mu istoty i porywający za oręż w ich obronie, jest tragicznie świadom tego, że ci, których zwalcza, podobni są do tych, kogo broni, np. dzieci nieprzyjaciela – to także warte kochania dzieci, jak dzieci jego własne, i że nieprzyjaciel broniący swoich, godzien jest za to sympatii i szacunku. I oto dobre serce porządnego człowieka zaczyna promieniować uczuciem na wszystkie istoty godne umiłowania, co więcej, na wszystkie istoty zdolne do przeżywania cierpień, i jego marzeniem jest, by świat był tak urządzony, żeby nikt nikomu nie był zmuszony zadawać ciosów sprowadzających nieszczęście, lecz żeby wszyscy wszystkim wzajemnie dopomagali w obronie przed klęską. Skoro przyrody, zgoła inaczej urządzonej, przerobić na taką nie sposób, pragnie on uczestniczyć jak najgorliwiej w podobnym urządzeniu ludzkości... W obecnych, dalekich od tego warunkach, czuje się serdecznie zniewolony do niewyrządzenia nieprzyjacielowi zła ponad niewątpliwą konieczność wynikającą z obowiązku obrony tych, których obrona spoczęła na jego barkach” (Kotarbiński, 1985, s. 61-62; por. Kotarbiński, 1987, s. 377-380)

Z powyższego wynika, że zasada „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność” wpisuje się w system myślenia o ludzkich sprawach oraz w rozwijaną w jego ramach pedagogię i etykę. Ich główne cechy trafnie charakteryzuje Ryszard Wiśniewski:

„Dobry człowiek, uczciwy, odważny, dzielny (sprawny) w pomocy i opanowany – to dość zalet, by stanowić ideał moralny. Pewnego kolorytu nadaje tej charakterystyce spolegliwego opiekuna jego antywzór – człowiek okrutny, nieuczciwy, tchórz, opieszły, ulegający pokusom. Towarzyszący temu program realizmu praktycznego, stawiający wśród (...) obowiązków zapobieganie złu oraz (...) jego pomniejszanie i eliminowanie, z etyką walki nakładającą sobie ograniczenia w rodzaju „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”, wreszcie program prakseologii, zakładający rzeczywiste i skuteczne wspieranie potrzebujących pomocy – to (...) składniki społecznej atrakcyjności etycznego (...) nauczania Tadeusza Kotarbińskiego”. (Wiśniewski, 2006, s. 25; zob. Jadczyk, 1985, s. 91-109; Miller, 2006, s. 139-147)

Choć reglamentująca użycie niszczącej siły zasada „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”, jeśli wyprowadzić ją poza (dookreślając jej sens) system pedagogii realizmu praktycznego i etyki spolegliwego opiekuna, generuje też kwestie wysoce sporne. Dotyczą one dopuszczalności i skali działań odwetowych lub odstrasżających uzasadnianych „bojową koniecznością”, działań będących pewnego rodzaju zastosowaniem „odpowiedzialności zbiorowej” i skutkujących śmiercią osób nie tylko, że nie uczestniczących w postępowaniu, za które stosuje się ten krwawy odwet, ale wręcz mogących być przeciwko takiemu postępowaniu.

Przestrogi przed niebezpieczeństwem militaryzacji pedagogiki nasyconej duchem walki

Niebezpieczeństwo militaryzacji pedagogiki nasyconej duchem ustawicznej walki i wizją prowadzenia wojny przeciw wrogiemu światu występował w systemach totalitarnych XX wieku, na co wyżej zwrócił uwagę Zbigniew Kwieciński. Sytuację militaryzacji filozofii – a dotyczy to także pedagogiki – wprzęgniętej w sferę komunistycznej polityki jako prowadzenia nieustannej walki, trafnie opisał i ocenił Władysław Tatarkiewicz (1886-1980). Sprzeczności i ich ścieranie się uznano w marksizmie-leninizmie za wyraz walki, gdyż jako walkę traktuje się całość ludzkich poczynań. „Lenin – pisał Tatarkiewicz – w filozofii, tak samo, jak w polityce, był zwolennikiem walki i wrogiem kompromisu: i w filozofii liczył się tylko ze stanowiskami krańcowymi; inne są złe już choćby dlatego, że nie nadają się jako narzędzia życia, polityki i walki” (Tatarkiewicz, 1988, s. 256). Filozofowie i podobnie pedagodzy – mający za wzór naukę i jej wartości – zazwyczaj dążą do uprawiania swej dziedziny jako „obiektywnej, bezstronnej, bezpartyjnej”, jednakże marksizm-leninizm nie respektuje takich walorów i są one dla niego fikcją, gdyż uznaje, że myśl

każdego filozofa i podobnie myśl każdego pedagoga „jest wyrazem klasy, do której należy” (Ibidem). Doktryny filozoficzne i pedagogiczne sprzeczne z oficjalną ideologią eliminuje się, gdyż są one traktowane jako wrogie siły, które trzeba unicestwić. Tym sposobem filozofia – i podobnie pedagogika – „otrzymała charakter polityczny, partyjny, jednolity: marksizm-leninizm ustalił się w Związku Radzieckim tak powszechnie, że podobnej powszechności nie zna historia filozofii” (Ibidem).

Doktrynerzy marksizmu-leninizmu, sięgając do terminologii militarnej, dyskusje filozoficzne i pedagogiczne określali jako „front”, a „pełne zwycięstwo marksizmu” w każdej dziedzinie nauki i – totalnie – w całości życia społecznego było głównym zadaniem prowadzonej przez komunistów tzw. polityki kulturalnej (Schaff, 1956). Ideologię marksizmu-leninizmu (dialektyczny i historyczny materializm) jej wyznawcy i funkcjonariusze ustroju traktowali jako narzędzie skutecznej działalności politycznej²⁰. Propagowano ją, używając administracyjno-policyjnych nacisków i represji, aby zniewalać umysły i deprawować sumienia. Zaangażowany w osobiwą co do celu i metod edukację na rzecz szerzenia i utrwalania „nowej wiary”, Tadeusz Kroński (1907-1958), w jednym z listów do Czesława Miłosza pytał, czy dlatego, „że większość jest jeszcze przeciw nam, to (...) mamy zrezygnować z takiej szansy historycznej”. I – jakby w tonie brutalnego wygłupu – udzielił odpowiedzi: „My sowieckimi kolbami nauczymy ludzi w tym kraju myśleć racjonalnie bez alienacji” (Miłosz, 1998, s. 318). Narzędzie zbrodni, czyli sowiecka kolba, zostaje potraktowane jako użyteczny środek i zarazem symbol wpajania – „nauczania” – marksizmu, mającego całościowo zrewolucjonizować sposób myślenia i widzenia świata, które przypisuje sobie walory „racjonalności bez alienacji”. I – co może zaskakiwać – tego rodzaju złowieszcze słowa w swym liście zawarł autor wnikliwej analizy *Faszyzm a tradycja europejska* z 1934 roku, przestrzegający przed zgubnymi skutkami „wyabsolutnienia” niektórych wartości (Kroński, 2014). Łatwo więc obsunąć się w „wyabsolutnienia” i w imię prób urzeczywistnienia tego, co uchodzi za wysoce wartościowe przystać na niegodziwe i wręcz zbrodnicze metody. Rzec można, że Tadeusz Kroński jako skądinąd uczeń Tadeusza Kotarbińskiego, bardzo daleko rozszerza „bojową konieczność”, co skutkuje anihilacją zasady „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”, ciosów można więc „sowieckimi kolbami” (i podobnym do nich instrumentarium „nauczania”) zadawać tyle, ile wymaga ten osobiwy proces nauczania: proces narzucania ideologii i wymuszania posłuchu wobec władzy.

²⁰ Czesław Miłosz (1911-2004) w *Zniewolonym umyśle* (1951) pyta o przyszłość działań indoktrynacyjnych w pedagogii systemu komunistycznego: „Kiedy już będzie zakończona wielka praca wychowawcza i znieawidzona «istota metafizyczna» w człowieku ulegnie zniszczeniu, co dalej? Wątpliwe, czy naśladowanie chrześcijańskiej liturgii przez Partię i rodzaj nabożeństw odprawianych przed portretami wodzów dostarczy ludziom doskonałych satysfakcji” (Miłosz, 1999, s. 59).

Edukacja obywatelska i europejska w perspektywie pamięci czasów wojny

Przykładem refleksji społecznej i pedagogicznej rozwijanej w kontekście pamięci czasów wojny, obejmującej też postulaty dotyczące edukacji obywatelskiej i europejskiej, są rozważania Floriana Znanieckiego (1882-1958), w jego dziele z 1921 roku *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*²¹. Formułuje on przestrogi ogólniejszej natury co do zagrożeń generowanych również przez wizje wolności i twórczości, które niedostatecznie uwzględniają ludzkie niedomagania i słabości:

„Pracowaliśmy przez wieki, aby wyzwolić człowieka z dawnych więzów dyscypliny zewnętrznej (...), musi on być wolny, aby być rzeczywiście twórczym (...). Wszystkie nasze ideały kładą nacisk na zasadę *wolnej twórczości*. Lecz wolna twórczość wymaga dyscypliny wewnętrznej, nie słabszej, lecz silniejszej niż ta, którą warunki przyrodnicze lub instytucje społeczno-polityczne, ekonomiczne, religijne narzucić mogą. Dając duchowi ludzkiemu tę wolność, której potrzebuje dla swego postępu, rozluźniliśmy również więzy bestii ludzkiej, a tymczasem nie umieliśmy dość szybko wytworzyć nowych środków panowania nad nią, którymi należałoby zastąpić dawną przemoc”.

(Znaniecki, 1921, s. 18)

Niezbędne w relacjach międzyludzkich i życiu społecznym okazują się zatem „więzy bestii ludzkiej”, gdyż bez nich ta bestia nie jest poskromiona i stanowi poważne zagrożenie, które wyraża się m.in. w wojennej agresji bolszewickiego komunizmu. Wojenne zagrożenia Florian Znaniecki dostrzega też w wojnach narodowych nowego rodzaju:

„Trwanie Wielkiej Wojny rozproszyło złudzenia (...), że wojny narodowe będą krótsze niż dawne wojny zawodowe. W tej chwili ogólne zmęczenie wytwarza inne złudzenie – że wojny narodowe będą rzadsze na skutek wielkiego wyczerpania, które sprowadzają. Lecz jedyny rodzaj wyczerpania, który tu wchodzi w grę to wyczerpanie psychiczne. Żadne straty w ludziach i dobrach ekonomicznych nie zapobiegną nowym wojnom, o ile ludy nie są zniechęcone lub obojętne na cele wojny. Otóż dla przewyciężenia zniechęcania wystarczy, aby nowe pokolenie wyrosło do wieku wojskowego, same zaś straty doznane budzą w ludzi pragnienie uzyskania nowych sił politycznych i ekonomicznych

²¹ O pedagogicznych zapatrywaniach i ideach Znanieckiego, zob. m.in.: (Kwieciński, 2019, s. 35-48); (Witkowski 2022, s. 19-32); (Budnyk, 2023, s. 1-12); (Kojas, 2013, s. 1-37).

na drodze, która wydaje się najkrótsza, tj. przez rabunek”. (Znaniński, 1921, s. 69)

Nie podziela więc polski socjolog roztaczanych wówczas iluzji, iż po doświadczeniach Wielkiej Wojny w przestrzeni europejskiej są szanse trwałego pokoju. Wręcz przeciwnie, na podstawie jego obserwacji „narzuca się wniosek, że wkroczyliśmy w okres ciągłych wojen narodowych, bardziej destrukcyjny niż jakikolwiek znany w dziejach od piątego wieku naszej ery. Żadne międzynarodowe umowy, mające na celu utrzymanie pokoju, nie mogą być trwałe, dopóki sama istota nacjonalizmu radykalnie się nie zmieni i ideał narodu jako spokojnego stróża wartości kulturalnych i solidarnego współpracownika z innymi narodami (...) nie przeniknie głęboko do świadomości kierowniczych narodów świata” (Znaniński, 1921, s. 69). To rozpoznanie zagrożeń, które doprowadzą osiemnaście lat później do wybuchu II wojny światowej.

Podobnie jak w dociekaniach Floriana Znanińskiego, w rozmowie prowadzonej (w 2000 roku) przez Alfreda Wierzbickiego z Rocco Buttiglione o wizji wspólnej Europy, w wypowiedziach włoskiego filozofa i polityka jako punkt odniesienia powraca pamięć o czasach wojny i podkreślane są powinności realistycznego i roztropnego dążenia do zagwarantowania pokoju, który nieustannie pozostaje dobrem zagrożonym wybuchem konfliktów zbrojnych. Ta rozmowa dwóch przenikliwych myślicieli – rozmowa z czasów, gdy konflikty zbrojne trwające i intensyfikujące się w 2023 roku były dla wielu wręcz niewyobrażalne, poza jakimkolwiek horyzontem – to wzorcowa lekcja edukacji obywatelskiej i europejskiej prowadzonej z uwzględnieniem wyzwania i powinności czasów wojny.

Wyrażając swe aksjologiczne przeświadczenie o zasadności dążeń do urzeczywistniania dobra, jakim jest tworzenie wspólnej Europy, Rocco Buttiglione stwierdzając, iż „perspektywa wielkich wartości pomaga osiągnąć to, co pożyteczne – prawdziwe i trwałe dobro użyteczne” (Buttiglione, 2001, s. 269), to nie poprzestaje na tym mogącym iść w stronę idealistyczno-utopijnej interpretacji i od razu – realistycznie – konkretyzuje sprawę tych wartości:

„Kiedy o tym myślę, zawsze towarzyszy mi zdanie wypowiedziane przez Helmuta Kohla: *Europa nie jest kwestią rynku, ale Europa jest kwestią pokoju i wojny*. Dlaczego budujemy Europę? Dlaczego de Gasperi, Adenauer i tylu innych (...) angażowało się w sprawę integracji Europy? (...) robili to głównie po to, aby w Europie XX i XXI wieku nie było wojny. Tego głównego celu, tej busoli nie wolno zgubić. Ten, kto trzyma ją w ręku, rozumie także to, że dla sprawy Europy warto ponosić pewne ofiary. Czas pokaże, że przyniosą one owoce. Ten zaś, kto pragnie odnosić jedynie bezpośrednie korzyści, szkodzi sobie również z materialnego punktu widzenia”. (Buttiglione, 2001, s. 269)

Ustawicznie potrzeba takiego intensywnego i głęboko zreflektowanego myślenia – zwłaszcza edukacji obywatelskiej i europejskiej – w którym pamięć o zagrożeniu wojną tym bardziej motywuje i wzmacnia troskę o pokój w aktywności publicznej. Dlatego Rocco Buttiglione zdecydowanie przestrzega przed pułapkami i słabościami integracji, które nie liczą się w należyty sposób z zagrożeniem wojną i osłabiają zagwarantowanie stanu pokoju:

„Słabością Unii jest to, że ma ona liczne kompetencje w tych dziedzinach, w których poszczególne państwa (...) poradziłyby sobie. Odnosi się to (...) [np. do] norm prawnych (...). W rezultacie obywatel czuje się pozbawiony podmiotowości, ponieważ o sprawach, o których mógłby decydować sam, zgodnie z zasadą pomocniczości, decyduje za niego Europa. I odwrotnie, w najważniejszych sprawach, w których obywatel powinien oczekiwać od Unii istotnych gwarancji, okazuje się, że (...) nie ma [ona] odpowiednich kompetencji, aby (...) takie gwarancje zaoferować. (...) Naczelnym celem polityki jest pokój. Czy państwo polskie lub państwo włoskie może zagwarantować pokój? Nie, nie może. Dramatyczne doświadczenie drugiej wojny światowej przekonuje nas o tym w sposób oczywisty. Pokój może (...) zagwarantować Europa. Dotychczas jednak Unia nie ma żadnych kompetencji w dziedzinie obrony czy polityki zagranicznej. Przypomnijmy, jak doszło do drugiej wojny światowej. Obywatele Niemiec, Włoch i innych krajów byli przekonani o tym, że nie mogą uzyskać koniecznych do życia środków na drodze uczciwej konkurencji międzynarodowej. Uważali, że świat został podzielony na zamknięte sfery wpływów ekonomicznych i (...) środki konieczne do życia można zdobyć jedynie z bronią w ręku. Po tym doświadczeniu zrozumieliśmy, że potrzebna jest europejska polityka gospodarcza”. (Buttiglione, 2001, s. 272)

Wojna pozostaje realnym zagrożeniem i należy ją jako niewyeliminowane niebezpieczeństwo mieć na uwadze, dostrzegając jej zarzewia. Dlatego w dalszej części wyводу Buttiglione rozważa, jak powinno się rozumieć suwerenności, aby nie popełniać błędów sprzyjających wybuchowi konfliktów militarnych. Podaje on przykład koncepcji suwerenności, która jest konfliktogenna:

„Superpaństwo Europejskie deleguje państwo polskie do zajmowania się określonym problemem, lecz kompetencję do określania kompetencji posiada tylko ono. Suwerenność, według tej koncepcji, może być tylko jedna, należy do jedyne go suwerena. Właśnie ta koncepcja suwerenności jest konfliktogenna i od samego początku prowadzi do wojny. Pretensję do absolutnej suwerenności może rozstrzygnąć tylko walka, a suwerenem jest ten, kto w niej zwycięża. W oparciu o taką koncepcję

suwerenności nie można zbudować Europy jako wspólnoty narodów. Sądzę, że Europa rodzi się raczej z opozycji w stosunku do takiego rozumienia suwerenności”. (Buttiglione, 2001, s. 273)

Idąc tropem tego analitycznie prowadzonego wywodu i nawiązując do zawartych w nim przestróg, trzeba zawczasu w różnych sferach ludzkiej aktywności eliminować te rozwiązania, które – jak wskazano – „od samego początku prowadzą do wojny”. To także nieustanne zadanie dla analitycznie ukierunkowanej refleksji pedagogicznej, którą uprawia się, licząc się z doświadczeniem zagrożenia czasów wojny.

Bardzo ważną kwestią pedagogiczną i edukacyjną w kontekście zagrożenia agresją militarną jest kształtowanie umiejętności rozpoznawania i neutralizowania dezinformacji, która jest współcześnie rozpowszechnianą i podstępną formą wrogich działań, stanowi istotną część w różny sposób prowadzonych tzw. wojen hybrydowych w sferze komunikacji (zob. Łukasik-Turecka, 2023, s. 251-260; Łukasik-Turecka, Malužinas, 2023, s. 75-89; Musiał-Karg, Łukasik-Turecka, 2023, s. 13-38; Turska-Kawa, Stępień-Lampa, 2023, s. 43-74). W obliczu zagrożenia wrogą i częstokroć trudną do zidentyfikowania dezinformacją potrzeba kształtowania – opartej o nieustannie rozwijaną kulturę logiczną i sprawność analityczną – zdolności krytycznej „wyostrzonej uwagi”, aby skutecznie przeciwdziałać „sączącej się truciźnie” dezinformacji. To również jedno z palących wyzwania dla uprawiania pedagogiki i edukacji czasów wojny.

Próba poetyckiego domknięcia versus otwarcia – w stronę pedagogicznych perspektyw

Na „domknięcie” zarysowanych dociekań – acz w żadnej nie na ich zakończenie, bo podjęte kwestie pozostając boleśnie i dramatycznie otwarte, wymagają prowadzenia dalszego namysłu – wiersz czasów wojny „Wzruszające zdumiewające”, datowany 3 marca 2022 roku. Poeta – Alfred Marek Wierzbicki – ukazując gehennę toczącej się obecnie wojny, dostrzega także – tak ważne dla pedagogiki czasów wojny – przebłyśki nadziei:

„W tym strasznym czasie jak zawsze
wzruszające sceny z dziećmi
Rusłan Oleńka Dmytryk
ocierają łzy mamy
ściskają tatę w mundurze
przytulają pluszaki
biegają podskakują w zatłoczonych schronach
w piwnicach na stacjach metra w podziemiach szpitala

Uciekają z Charkowa Kijowa Chersonia
ścigani raketami na rozkaz sukinsyna
który postanowił ustanawiać i likwidować narody
ciągną walizki
głaszczą przestraszonego kotka
przekonują pieska na smyczy
który wcale nie chce za granicę

Zdumiewające jak dzielą swój los
z losem zwierząt
przywracają wiarę w tajemne więzi
wszystkich żywych istot
w piękno cielesnego istnienia” (Wierzbicki, 2023).

Pedagogika podejmująca się rzetelnego rozeznawania dalece nieprzejrzystej rzeczywistości czasów wojny w prowadzonej refleksji powinna także współmyśleć i współdoświadczać z poezją zdającą sprawę z dehumanizacji czasów wojny. Poezja, ukazując subtelny ogląd trudnej rzeczywistości, wzmacnia i wyostreza pedagogiczną wrażliwość na naznaczone dramatem i tragizmem sprawy ludzkie, a wojna z ogromem bólu i cierpienia ową wrażliwość może przytępiać. Dlatego w tej sytuacji pedagogika powinna sięgać także po źródło poznania, jakim jest poezja.

„Działania badawcze wsparte ze środków przyznanych w ramach programu Inicjatywa Doskonałości Badawczej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”

Bibliografia

- Aleksiejuk, A. (2020). Podstawowe założenia chrystocentryczno-humanistycznego modelu wychowania w ujęciu prawosławnym. *Elpis*, (22), 107–112. <https://doi.org/10.15290/elpis.2020.22.13>
- Aron, R. (1995). *Pokój i wojna między narodami (teoria)*. Tłum. A. Mielczarek. Warszawa: Centrum im. Adama Smitha.
- Babicki, Z. (2017). Idea wychowania do pokoju w programach pomocowych dzieciom w Afryce. *Forum Pedagogiczne*, 1, 211-226.
- Bales, K. (1999/2012). *Disposable People: New Slavery in the Global Economy, Updated with a New Preface*. Oakland (CA.): University of California Press.
- Bandura, L. (1947). *Szkoła uspołeczniona*, Bydgoszcz: Spółdzielnia Księgarska NAUKA.

- Bandura, L. (2004). *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*. Toruń: WN UMK.
- Baran, M. (2018). *Znaczenie wojny. Pytając o wojnę sprawiedliwą*. Łódź: Wydawnictwo Liberte
- Bohun, M. (2015). Clausewitz odwrócony. Bolszewizm, rewolucja i wojna w myśli Mikołaja Bierdiajewa. *Kultura i Wartości*, 14, 81-96.
- Boroń, A., Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Budnyk, O. (2022). Actual Problems of Scientific and Pedagogical Research in the Context of Ukrainian-Polish Cooperation. Foreword. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*, 2, (1), 5-7.
- Budnyk, O., Sajdak-Burska, A., (2022). Training of teachers to work with ukrainian students who have suffered due to Russian military aggression. *Scientific Bulletin of Chelm - Section of Pedagogy*, 1, 9-22.
- Budnyk, O., Kushniruk, S., Tsybulko, L., Shevchenko, A., Fomin, K., Konovalchuk, I. (2022). Education innovations: new wartime experience of Ukrainian universities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5). 464-471. DOI: 10.47750/jett.2022.13.05.042
- Budnyk, O., Sajdak-Burska, A. (2023). Pedagogical Support for Ukrainian War-Affected Children: Future Teachers' Readiness to Work in Crisis. Comparative Analysis of Research Results in Ukraine and Poland. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 10, 3, 16–31. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31>.
- Budnyk, O., Delenko, V., Dmytryshchuk, N., Podanovska, H., Kuras, V., Fomin, K. (2023). The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century. *Revista Brasileira de Educação do Campo/ Brazilian Journal of Rural Education*, 8, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e17332>
- Budnyk, O., Paluch M. (2023). Gościnność. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (505-508). Warszawa: Wydawnictwo Naukowo UKSW.
- Budnyk, O., Rejman K. (2023). Walka i zwycięstwo. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (571-573). Warszawa: Wydawnictwo Naukowo UKSW.
- Budnyk, O. (2023). Pedagogiczne konteksty humanistyki Floriana Znanieckiego w najnowszej interpretacji Lecha Witkowskiego – wnioski dla Ukrainy. *Chowana*, 1-12 DOI: <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.06>
- Buttiglione, R. (2001). „Europa nie żyje samym rynkiem”. Ks. Alfred Wierzbicki rozmawia z Rocco Buttiglione, Ministrem do Spraw Integracji Europejskiej w Rządzie Republiki Włoskiej, *Ethos*, 14 (4) 56, 265-278.
- Bylina, S. (2010). Pokój jako wartość powszechna we współczesnym nauczaniu Kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo człowieka a wartości*. T. 1. *Aspekty filozoficzne i edukacyjne*, red. E. Jarmoch, A.W. Świdorski, I.A. Trzpił (325-334). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Bylina, S. (2011). Dążenie do pokoju jako forma dialogu we współczesnym nauczaniu Kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo człowieka a komunikacja społeczna*,

- red. E. Jarmoch, A.W. Świdorski, I.A. Trzpil (87-97). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe.
- Bylina, S. (2012). Wyścig zbrojeń jako współczesne zagrożenie pokoju w nauczaniu Kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo a rozwój naukowo-techniczny*, red. E. Jarmoch, A.W. Świdorski, I.A. Trzpil, (201-224). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe.
- Bylina, S. (2016). Wychowanie młodzieży do pokoju we współczesnym nauczaniu kościoła katolickiego. W: *Bezpieczeństwo człowieka a sytuacja młodzieży*, red. E. Jarmoch, A.W. Świdorski, I.A. Trzpil, (237-246). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe.
- Bylina, S. (2022). Reakcje Stolicy Apostolskiej wobec wybuchu wojny na Ukrainie w 2014 roku. *Roczniki Nauk Społecznych* 14(50), 159-176.
- Camus, A. (1998). *Dżuma*. Tłum. J. Guze, Warszawa: PIW.
- Duda, K. (2015). *Wolność, twórczość i kultura w myśli Mikołaja Bierdiajewa*, Kraków: Scientia Plus.
- Cybal-Michalska, A., Kostyło, P. (2022). XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny z udziałem Gości z Ukrainy. *Вісник НАПН України*, 4 (2), 1-13. Pobrane z: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4213>.
- Cywiński, A., Lib, W., Marek, L., Perzycka-Borowska, E. (2023). Wprowadzenie. W: *Troska. Co wojna w Ukrainie z nam zrobiła? Autoetnograficzne opowieści studentów i nauczycieli akademickich*, red. A. Cywiński, W. Lib, L. Marek, E. Perzycka-Borowska, (7-14). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Daszykowska-Tobiasz, J., Babicki, Z. (2023). Wsparcie społeczne rodzin uchodźców z Ukrainy przebywających w Polsce w wyniku wojny – analiza problemu w optyce pedagogiki społecznej. *Roczniki Pedagogiczne*, 15(51), nr 4, s. 207-222.
- Dziekoński, S. (2022). Godność osoby ludzkiej w wychowaniu do pokoju. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (143-154). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fleck, L. (2007). *Style myślowe i fakty. Artykuły i świadectwa*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Franciszek, *Papież: Trzeba powiedzieć „nie” wszelkiej wojnie, samej logice wojny*. Pobrane z: <https://www.gosc.pl/doc/8616821.Papiez-Trzeba-powiedziec-nie-wszelkiej-wojnie-samej-logice-wojny>
- Gumuła, W. (2023). *Ironia finansjalizacji. Przemiany świata społecznego w XXI wieku z perspektywy ekonomii i socjologii finansów*. Warszawa: WN PWN.
- Guze, J. (2004). *Albert Camus: Los i lekcja*. Opis. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.
- Hassner, P. (1998). Filozofia wojny i pokoju w perspektywie historycznej. Tłum. M. K. *Res Publica Nowa* 2-3 (113-114), <https://publica.pl/teksty/hassner-filozofia-wojny-i-pokoju-w-perspektywie-historycznej-64480.html>
- Hertz, A. (1946). Zagadnienie socjologii wojska i wojny (próba problematyki). *Przeгляд Socjologiczny* 8/1-4, 119-140.

- Hertz, A. (1994). *Szkice o totalitaryzmie*. Wybór J. Garewicz; wstęp W. Lamentowicz. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jadczak, R. (1985). *Ideal „opiekuna społecznego” a „etyka walki” w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego*. *Zeszyty WSP w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych*, 9: 91-109.
- Kaczyński, K. (2000). Pokój – centrum pasterskiego zaangażowania Pawła VI. *Seminarie Poszukiwania naukowe*, 16, 549-562.
- Kamiński, S. (1969). Dialektyka ludzkiego myślenia. Rozmowa z ks. prof. Stanisławem Kamińskim (przeprowadził Władysław Stróżewski). *Znak*, 21, 713-720.
- Kamińska, A. (2017). Wojna sprawiedliwa w świecie współczesnym. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Sztuki Wojennej*, 3, (23), 77-89.
- Kantyka, P. (2018). Towards common Christian response to the anthropological challenges? Pope's Francis encyclical letter *Laudato si'* and the Justice, Peace and Integrity of of Creation programme of the World Council of Churches. *Studia Oecumenica*, 18, 5-40.
- Każmierczak, D. (2018). *Edukacja w zakresie bezpieczeństwa i obronności w ujęciu procesowym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kojs, W. (2012). Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia. *Chowanna*, 2, 21-37.
- Kojs, W. (2009). Modalne aspekty edukacji i pedagogiki. *Chowanna – Tom jubileuszowy: Modalne aspekty treści kształcenia*, 23-38.
- Kojs, W. (2003). Zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródło nakazów, zakazów i powinności. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.). *Edukacja jutra: IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe (Zakopane, 23-25. 06. 2003)* (337-342). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego.
- Kojs, W. (2023). Tropami Floriana Znanieckiego do radykalnych przemian systemów powszechnej edukacji. *Chowanna*, 1-37. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.04>
- Komorowski, K. (2016). Prolegomena do studiów nad wojną, konfliktem i ładem międzynarodowym. *Studia Maritima*, Vol. 29, 5-21.
- Kondziela, J. (1974). *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Kondziela, J. (1979). Normatywne aspekty wychowania dla pokoju. *Roczniki Nauk Społecznych*, 7, 27-36.
- Kondziela, J. (1987). *Osoba we wspólnocie. Z zagadnień etyki społecznej, gospodarczej i międzynarodowej*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Kondziela, J. (1992). *Pokój w nauce Kościoła. Pius XII - Jan Paweł II*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kopiec, P. (2021). The Program 'Justice, Peace, and Integrity of Creation' of the World Council of Churches – A Paradigm of the Ecumenical Social Teaching. W: *The Role of Religion in Peace and Conflict*, red. Z. Matevski, (91-102). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

- Korporowicz, L. (2016). Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego. W: *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, red. L. Korporowicz, P. Plichta (34-36). Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Korporowicz, L. (2018). Bezpieczeństwo kulturowe w rozwoju zrównoważonym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(9), 32-59.
- Kostkiewicz, J. (2020). The German Policy of Extermination and Germanization of Polish Children during World War II. W: *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939-1945*, red. J. Kostkiewicz, (13-29). Kraków: Jagiellonian University Press.
- Kostyło, H. (2022). Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci. *Paedagogia Christiana*, 2 (50), 165-181.
- Kotarbiński, T. (1985). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kotarbiński, T. (1986). *Mistrzostwo i humanizm. Rozmowa „Studiów Filozoficznych” z profesorem Tadeuszem Kotarbińskim*. W: T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach* (334-346). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński, T. (1987). Opiekun spolegliwy. W: *Pisma etyczne* (377-380). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński, T. (1938). *Z zagadnień ogólnej teorii walki*. Warszawa: Wydawnictwo Sekcji Psychologicznej Towarzystwa Wiedzy Wojskowej.
- Kozubek, M.T. (2012). Wychowanie i zaangażowanie dla pokoju – wymiar praktyczny. W: *Chrześcijananie i muzułmanie razem dla pokoju*, red. M.T. Kozubek, T. Czański, W.J. Szytyk, (69-83). Katowice: Szkoła Seraficka.
- Kozubek, M.T, Silva, R.A.S.L. (2023). Chiara Lubich and the Intercultural Dialogue – Educational Relevance in a Time of New Conflicts. *Religions*, 14(1), 38; <https://doi.org/10.3390/rel14010038>
- Kozubek, M.T. (2023). Godność człowieka pasją wychowawczą doktor Wandy Półtawskiej. *Horyzonty Wychowania*, vol. 22 (63), 87-98.
- Kroński, T. (2014). *Faszizm a tradycja europejska*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kubiak, M. (2000). Filozofia współczesna wobec wojny, pokoju i bezpieczeństwa. *Zeszyty Naukowe AON*, 4 (41), 220-232.
- Kuderowicz, Z. (1995). *Filozofia o szansach pokoju. Problemy wojny i pokoju w filozofii XX wieku*. Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Kuderowicz, Z. (1992). *Polska filozofia pokoju. Historia idei pokoju w kulturze polskiej do 1939 roku*. Warszawa: Wydawnictwo: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Kupny, J. (1996). Prof. dr hab. Joachim Kondziela (1932-1992). Szkic biograficzny. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 29, 348-350.
- Kwieciński, Z. (1990). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 9 (222), 101-126.
- Kwieciński, Z. (2004). Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne. *Nauka*, 2, 83-104.
- Kwieciński, Z. (2019). Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel. *Studia Edukacyjne* (52), 35–48. <https://doi.org/10.14746/se.2019.52.3>

- Kwieciński, Z. (2023). Ludwik Bandura o krzywdach wojennych dzieci oraz o zadaniach szkoły uspołecznionej. W: A. Cybal-Michalska, P. Kostyło (red.). *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami. Wystąpienia plenarne na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym. Poznań 20–22 września 2022* (9-10). Poznań: WN UAM.
- Kwieciński, Z. (2022). Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury. *Nauka*, 4, 119-138.
- Lewowicki, T. (2012). Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*, nr 1, s. 15-46.
- Lorenc, I. (1989). Sztuka jako kategoria filozofii pokoju. *Sztuka i Filozofia*, 1, 11-19.
- Łukasik-Turecka, A. (2023). Disinformation in the Polish media space in the first year of Russia's full-scale aggression against Ukraine. *Przegląd Strategiczny*, nr 16, 251-260, DOI: 10.14746/ps.2023.1.18
- Łukasik-Turecka, A., Malužinas, A. (2023). Digital Disinformation During the 2020 Parliamentary Elections in Lithuania. W: *Digital Communication and Populism in Times of Covid-19. Cases, Strategies, Example*, eds. M. Musiał-Karg, O. G. Lu-engo (75-89). Cham: Springer.
- Marcol, A. (1964). Teologia moralna wobec problemu wojny nowoczesnej. *Roczniki Teologiczno-Kanoniczne*. Vol. 11 (3), 59-68.
- Marek, F., Jasiński, Z. (red.) (1989). *Dramat wychowania w czasach pogardy*. Opole: WSP.
- Mariański J. (2016). *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański J. (2017). *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Mariański J. (2019). Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży. *Zeszyty Naukowe KUL*, nr 4, 5-29.
- Mariański J. (2021). *Godność ludzka w narracji społecznej. Studium socjopedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Miller, D. (2006). Opiekun spolegliwy w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 1 (57), 139-147.
- Miłosz, Cz. (1998). *Zaraz po wojnie. Korespondencja z pisarzami 1945-1950*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Miłosz, Cz. (1999). *Zniewolony umysł*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Musiał-Karg, M., Łukasik-Turecka, A. (2023). Disinformation in the media space during the war in Ukraine. How did Kremlin's fake news blame Ukraine, the USA and NATO for the invasion. W: *The War in Ukraine. (Dis)information – Perception – Attitudes*, red. M. Musiał-Karg, N. Lubik-Reczek, (13-38) Berlin: Peter Lang Verlag.
- Musiela, M. (2002). Uczony wobec nazizmu. Przedwojenne poglądy Aleksandra Herztza na genezę, funkcjonowanie i ideologię narodowego socjalizmu. *Dzieje Najnowsze*, XXXIV, 3, 39-51.
- Nikitorowicz, J. (2022a). Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości. W: *Dziecko w historii – między godnością*

- a zniewoleniem. Tom 2. *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, red. Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz, Agnieszka Suplicka, (43-58). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2022b). Kultura pokoju jako szczególne zadanie współczesnej edukacji. *Pedagogika Społeczna, 1-2* (83-84), 63-76.
- Olzacka, E. (2016). *Wojna a kultura. Rola czynników kulturowych w nowożytnej rewolucji militarnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pała, A. (2022). Dramat wojny w Ukrainie w perspektywie filozofii Józefa Tischnera. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (123-131). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluch, M., Śliwowski, B. (2022). O inicjatywie napisania książki. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (9-19). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluch, M. (2023). Wprowadzenie. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (19-36). Warszawa: Wydawnictwo Naukowo UKSW.
- Paweł VI. (1987). Jeśli pragniesz pokoju, pracuj na rzecz sprawiedliwości. Orędzie na V Światowy Dzień Pokoju 1. 01. 1972. W: K. Cywińska, T. Konopka, M. Radwan (red.), *Paweł VI, Jan Paweł II: Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju* (53-57). Rzym-Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Piejka, A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*. Warszawa WN ChAT
- Piejka, A. (2021). Pomiędzy wojną i pokojem – przestrzeń budowania kultury pokoju. W: A. Piejka, I. Wojnar (red.). *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji. Zbiór studiów* (41-54). Warszawa: Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN.
- Płoski, T. (2004/2005). Sprawiedliwość, wojna i pokój w nauczaniu Kościoła katolickiego. *Studia Warmińskie*, 41-42, 339-364.
- Pokruszyński, W. (2011). *Filozoficzne aspekty bezpieczeństwa*. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Przybyłowski, J. K. Pokój jako misja Kościoła. *Roczniki Teologiczne*, 6 (63), 131-144
- Przybyłowski, J. K. Rola Kościoła w wychowaniu do pokoju: uczyć życia w prawdzie i sprawiedliwości, miłości i pokoju. W: J. Lewandowski (red.), *Problematyka pokoju u papieża Jana XXIII i Jana Pawła II* (212-244). Ząbki: Wydawnictwo APOSTOLICUM.
- Rossa, P. (2016). Stanowisko Kościoła w kwestii pokoju we współczesnym świecie. W: M. Chojnacki, J. Morawa, A. A. Napiórkowski (red.), *Kościół i dar pokoju* (281-306). Kraków: Wydawnictwo SALWATOR.
- Schaff, A. (1956). *Aktualne zagadnienia polityki kulturalnej w dziedzinie filozofii i socjologii*. Warszawa: PWN.
- Shevchuk, D. (2013). Problem tożsamości mniejszości narodowych w perspektywie współczesnej filozofii polityki. *Facta Simonidis, 1* (6), 37-52. <https://doi.org/10.56583/fs.228>
- Shevchuk, D. (2014). Przyjaźń polityczna a rozumienie polityczności. *Hybris* nr 25, 33-45.
- Shevchuk, D., Shevchuk, K., Zaitsev, M. (2023). Existential resilience of human being in the wartime everyday life. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, vol. 22, 65, 28-42.

- Siegień, W. (2016a). Figury dzieciństwa w militarystycznym dyskursie w Związku Radzieckim i we współczesnej Rosji. *Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education* 12/4(35), 51-63.
- Siegień, W. (2016b). Naprzód ku przeszłości! Nauczanie historii a zmiany ideologii państwowej w Rosji na początku XXI wieku. *Forum Oświatowe*, 28(2(56)), 185–202. Pobrano z <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/436>
- Skorowski, H. (1996). Problematyka pokoju i wojny w nauce społecznej Kościoła. *Communio* 4, s. 88-103.
- Smuniewski, C. (2019). Church and Pacifism. The Role of Religion in the Face of Security Threats. *Politeja*, 4 (61), 341-357.
- Stróżewski, W. (1981). W poszukiwaniu istoty pokoju. W: W. Stróżewski, *Istnienie i wartość* (302-311). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szocik, K. (2015). Czy uzasadnione jest wiązanie wojny z religią? *Studia Polityczne*, 3 (39), 167-181.
- Szulc, B. (2013). *Metodologiczne i edukacyjne wyznaczniki nauk o obronności*. Warszawa: Wydawnictwo AON.
- Śliwerski, B. (2022). Wymiary edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia. W: *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, (39-49). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2023_a). „Kto ci powiedział, że wszystko jest na zawsze?”. Pobrane z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023/01/kto-ci-powiedzia-ze-wszystko-jest-na.html>.
- Śliwerski, B. (2023_b). Niech od „Słownika wyrazów ratujących życie” zacznie się rewolucja ludzkich serc. Pobrane z: https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023/05/niech-od-sownika-wyrazow-ratujacych.html?spref=fb&fbclid=IwAR1QE02cvaz-33C3so7od-hDU9IAfB6a-1JjqDF-zpLqxFojd690ThAUc_A.
- Śliwerski, B. (2023_c). Myśl pedagogiczna Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 7–16. DOI: 10.17951/j.2023.36.1.7-16
- Śliwerski, B. (2023_d). Propozycje metodyczne do eseju pt. „O działalności w czasie wojny i w czasie pokoju”. W: M. Paluch (red.) *Słownik wyrazów ratujących życie* (599-697). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: PWN.
- Theiss, W. (2012). Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 79-95.
- Turska-Kawa, A., Stępień-Lampa, N., (2023). Conspiracy Theory Mobilisation Mechanisms in the Context of the War in Ukraine: A Study of Polish Twitter. W: A. Turska-Kawa, A. Kasińska-Metryka, K. Pałka-Suchojad (red.), *War in Ukraine. Media and Emotions*, (43-74). Springer Natur Switzerland https://doi.org/10.1007/978-3-031-37608-5_4
- Walzer, M. (2006). *Spór o wojnę*. Tłum. Z. Zinserling. Warszawa : Muza.
- Walzer, M. (2010). *Wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe. Rozważania natury moralnej z uwzględnieniem przykładów historycznych*. Tłum. M. Szczubiałka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Wesołowska, E.A. (1989). *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Wierzbicki, A. M. (2022). *Wzruszające a zdumiewające*. Pobrane z: <https://penclub.com.pl/2022/03/22/poeci-polscy-o-ukrainie/>
- Wiśniewski, R. (2006). Recepta etyki Tadeusza Kotarbińskiego w Polsce. *Etyka*, 39, 21-33.
- Witkowski, L. (2022). O pedagogicznej strategii Floriana Znanieckiego likwidowania antagonizmów międzykulturowych dla cywilizacji przyszłości. *Edukacja Międzykulturowa* 18 3, 9-32.
- Wojnar, I. (2001). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojtyła, K. (1992/1965). O dialogu wewnątrz i zewnątrz Kościoła. W: K. Wojtyła, *Człowiek drogą Kościoła* (1992). Rzym: Fundacja Jana Pawła II. Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu.
- Zarzecka, K. (2022). *Niewolnictwo we współczesnej gospodarce*. Pobrane z: <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/niewolnictwo-we-wspolczesnej-gospodarce/>
- Zenderowski, R., Cebul, K. (2017). Post-Modern Wars as a Challenge for the Theory of International Relations and International Law. *Polish Review of International and European Law*, 4(1), 9–39. <https://doi.org/10.21697/priel.2015.4.1.01>
- Znaniecki, F. (1921). *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Poznań: Komitet Obrony Narodowej.
- Zwoliński, A. (2003). *Wojna. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żywczok, A. (2006). Poszanowanie godności człowieka – «klucz» pedagogicznego autorytetu. *Chowanna*, 1 (70-84)

PEDAGOGIKA CZASÓW WOJNY. O PRZEMIANACH POWINNOŚCI PEDAGOGIKI W KONFRONTACJI Z RZECZYWISTOŚCIĄ WOJNY

Streszczenie

W artykule przyjmuje się w punkcie wyjścia tezę: „Jeśli uprawiasz pedagogikę i pragniesz pokoju w relacjach między ludźmi, narodami i państwami, to uprawiaj również pedagogikę poszukującą właściwych odpowiedzi na trudne wyzwania czasów wojny, którą można określić jako »pedagogikę czasów wojny«. Jeśli chcesz pokoju, to zawczasu dostrzegaj i podejmuj powinności pedagogiki, które mogą wystąpić i występują w konfrontacji z bolesną i tragiczną rzeczywistością wojny”. Przyjmując taką tezę, uznaje się, że sprawa odpowiedzialności i troski pedagogiki o pokój w obliczu zagrożenia wojną, to szczególny przypadek podejścia pedagogiki do wielowymiarowej kwestii wolności. Rozpatruje się różne możliwości i konsekwencje pedagogicznej interpretacji przekształcenie łacińskiego powiedzenia: *Si vis pacem, para bellum* („Jeśli chcesz pokoju, przygotuj się

do wojny”) użytego w rzymskim traktacie *Epitoma rei militaris* (*Zarys wojskowości*) autorstwa Publiusza Flawiusza Wegecjusza Renatusa (IV w. n.e.). W tym kontekście rozważa się dokonujące się – i postuluje pożądane – przemiany powinności pedagogiki w konfrontacji z rzeczywistością wojny. W artykule przytacza się i analizuje wypowiedzi przedstawicielek i przedstawicieli współczesnej polskiej pedagogiki konfrontujących pedagogiczną refleksję z doświadczeniami czasów wojny. Zwraca się również uwagę na – konsekwentnie przypominaną przez Zbigniewa Kwiecińskiego – tradycję pedagogicznych badań Ludwika Bandury nad oddziaływaniem doświadczenia wojny na dzieci i młodzież. W artykule zarysowuje się wielostronną i integralną edukację na rzecz bezpieczeństwa, czyniąc to w kontekście przesileni cywilizacyjnych i hybrydowych zagrożeń. W artykule zastrzega się, że należy tak czynić, aby nie ulec deterministycznie postrzeganym koniecznościom prowadzenia walki wedle „żelaznych wymagań logiki wojny” i nie odejść od dążeń szczerze wyrażanych w części pierwszej („chcę pokoju”), pozostając jedynie przy – wyznaczającej cele i formy działania – części drugiej: *para bellum* (bo może nawet wyjść banalna, acz groźna i ponagląca redundancja: „jeśli chcesz wojny, to szykuj się do wojny”). Wzmacniając aksjologiczne przeświadczenie autentycznie rozumianej pedagogiki o prymarności dążenia do pokoju, warto – jako element argumentacji, a nie jedynie jako ozdobną inkrustację – przytoczyć myśl o przekraczaniu wszelkich doktryn walki w imię respektowania godności osoby ludzkiej: „U korzenia doktryny dialogu tkwi inna metafizyka i inna etyka niż u korzenia wszelkich doktryn walki: jest to metafizyka osoby i etyka personalistyczna” (Karol Wojtyła). Takie stanowiska warto brać pod uwagę, gdyż może także występować zagrożenie militarystyki pedagogiki, prowadzące do stosowania wojennej cenzury i autocenzury, do karykaturalnego – wręcz do odczłowieczonego – przedstawiania tych, którzy są lub mogą być przeciwnikami, do podziału rzeczywistości na to, co jest przydatne w walce i na to, co nie jest przydatne w walce. Aby zminimalizować wystąpienie zmilitaryzowanych i poddanych „logice wojny” przekonań warto w refleksji pedagogicznej uznać zasadę, że będąc przymuszonym do podjęcia walki przez agresora, nie zadaje się „ani jednego ciosu ponad bojową konieczność”. Zasadę tą, z naciskiem na potrzebę jej respektowania, głosił Tadeusz Kotarbiński i wiązał ją z procesem kształtowania etycznie i pedagogicznie doniosłego wzorca postawy opiekuna społecznego. W pedagogice podejmującej się rzetelnego rozeznawania rzeczywistości czasów wojny powinno się także współmyśleć i współdoświadczać z pozycją zdającą sprawę z dehumanizacji czasów wojny.

Słowa kluczowe: pedagogika czasów wojny, powinności pedagogiki, godność ludzka, rozpoznawanie zagrożeń, przeciwdziałanie dehumanizacji, edukacja na rzecz bezpieczeństwa, Ludwik Bandura, Zbigniew Kwieciński, Wojciech Kojs, Agnieszka Cybal-Michalska, Piotr Kostyło

WAR TIME PEDAGOGY. ON CHANGES IN THE DUTIES OF PEDAGOGY IN CONFRONTATION WITH THE REALITY OF WAR

Summary

The article takes as its starting point thesis: "If you are practising pedagogy and want peace in the relations between people, nations, and states, then also practise a pedagogy that seeks appropriate answers to the difficult challenges of times of war, which can be described as a "a pedagogy of times of war". If you want peace, then recognise in advance and take up the responsibilities of pedagogy, which can and do occur in confronting the with the painful and tragic reality of war". By adopting such a thesis, it is recognised, that the issue of pedagogy's responsibility and concern for peace in the face of the threat of war, is a special case of pedagogy's approach to the multidimensional issue of freedom. Various possibilities and implications of a pedagogical interpretation are considered a recasting of the Latin saying: *Si vis pacem, para bellum* ("If you want peace, prepare for war") used in the Roman treatise *Epitoma rei militaris (Outline of the Military)* by Publius Flavius Vegetius Renuat (4th century AD). In this context considers the ongoing - and postulated desirable - transformation of the duties of pedagogy when confronted with the reality of war. The article quotes and analyses statements of representatives of contemporary Polish pedagogy confronting pedagogical reflection with experiences times of the war. Attention is also drawn to - consistently recalled by Zbigniew Kwiecieński - the tradition of Ludwik Bandura's pedagogical research on the impact of the experience of war on children and young people. The article outlines a multifaceted and integral education for security, doing so in the context of civilisational transitions and hybrid threats. The article cautions that this should be done so as not to succumb to the deterministically perceived necessities of warfare according to the "iron requirements of the logic of war" and not to deviate from the aspirations sincerely expressed in the first part ("I want peace"), remaining only with the - determining the goals and forms of action - second part: *para bellum* (because there may even come out a banal yet threatening and urging redundancy: "if you want war, then get ready for war"). Reinforcing the axiological conviction of authentic pedagogy about the primacy of the pursuit of peace, it is worth quoting - as part of the argument and not merely as an ornamental incrustation - the thought of transcending all doctrines of war in the name of respecting the dignity of the human person: "At the root of the doctrine of dialogue lies a different metaphysics and a different ethic than at the root of all doctrines of struggle: it is a metaphysics of the person and a personalist ethic" (Karol Wojtyła). Such positions are worth taking into account, as there may also be a danger of the militarisation

of pedagogy, leading to the application of wartime censorship and self-censorship, to a caricatured - even dehumanised - representation of those who are or may be opponents, to the division of reality into what is useful in combat and what is not useful in combat. In order to minimise the occurrence of militarised and subjected beliefs to the “logic of war”, it is worth recognising in pedagogical reflection the principle that, being forced into combat by an aggressor, one does not inflict “a single blow beyond combat necessity”. This principle, with an emphasis on the need to respect it, was proclaimed by Tadeusz Kotarbiński and he linked it to the process of shaping an ethically and pedagogically momentous model of the attitude of a reliant guardian. A pedagogy that undertakes a reliable discernment of the reality of wartime should also co-think and co-experience poetry that gives an account of the dehumanisation of wartime.

Keywords: wartime pedagogy (pedagogy in times of war), duties of pedagogy, human dignity, recognising threats, counteracting dehumanisation, education for safety, Ludwik Bandura, Zbigniew Kwieciński, Wojciech Kojs, Agnieszka Cybal-Michalska, Piotr Kostyło

Marek Rembierz – doktor habilitowany na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (campus w Cieszynie), członek Rady Instytutu Pedagogiki UŚ, profesor uczelni. Od 2006 r. założyciel i redaktor (wspólnie z Krzysztofem Ślezińskim) czasopisma naukowego „Studia z Filozofii Polskiej” (Wydawnictwo SCRIPTUM), członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Filozoficznego; członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członek Komisji ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich Polskiej Akademii Nauk, członek Zespołu Metodologii Badań Pedagogicznych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Komisji Historii Nauki i Komisji Filozofii Nauk Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie. Główne obszary zainteresowań badawczych: pedagogika (w szczególności pedagogika międzykulturowa, metodologia badań pedagogicznych, polska myśl pedagogiczna), filozofia (filozofia polska, metafizyka), etyka, metodologia i historia nauki oraz religioznawstwo i teoria sztuki.

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ.

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Campus w Cieszynie

ORCID: 0000-0003-0295-0256

marek.rembierz@us.edu.pl,

Instytut Pedagogiki UŚ, 43-400 Cieszyn, ul. Bielska 62

Agnieszka Piejka

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

WOLNOŚĆ W PERSPEKTYWIE EDUKACJI DLA POKOJU

Wolność – wybrane konteksty teoretyczne

Wolność to zjawisko analizowane przez różne dziedziny nauki, w bardzo różnych kontekstach. Definicja, którą odnajdujemy w Encyklopedii PWN, określa wolność jako jedno z podstawowych pojęć politycznych, mające również odniesienia filozoficzne, religijne i ekonomiczne. W najprostszym ujęciu oznacza ona sytuację braku zewnętrznego przymusu (*Wolność*, 2023). Definicja ta stanowić może jedynie punkt wyjścia do dalszej, pogłębionej refleksji nad wolnością – fenomenem złożonym i wieloaspektowo uwarunkowanym, co do tej pory wielokrotnie ukazali podejmujący to zagadnienie filozofowie, politolodzy, teolodzy, psychologowie oraz przedstawiciele innych dziedzin nauki. Jak zaznacza Bohdan Dziemidok, problemy związane z rozumieniem i funkcjonowaniem wolności należą do najbardziej skomplikowanych (wieloaspektowych i kontrowersyjnych) problemów nie tylko w tradycyjnej filozofii (w szczególności aksjologii, etyce i filozofii człowieka), lecz także coraz bardziej w filozofii polityki i prawa oraz różnych nauk społecznych (Dziemidok, 2010).

Przez stulecia problematyką wolności zajmowała się filozofia. Myśliciele interesowała wolność człowieka jako jednostki ludzkiej, jego wolna wola i odpowiedzialność moralna za podejmowane wybory i zachowania. Z czasem (od rewolucji burżuazyjnych w Anglii, we Francji i w Ameryce) aktualna stała się także kwestia wolności politycznych i obywatelskich, co do dziś stanowi ważny obszar namysłu i badań nad wolnością – nie tylko jednostkową, lecz także odnoszącą się do państw, narodów i grup społecznych, w tym mniejszości (narodowych, etnicznych, seksualnych, religijnych, zawodowych itp.).

W refleksji nad wolnością dość często przytaczanym rozróżnieniem pojęciowym jest: „wolność od” (wolność negatywna) i „wolność do” (wolność pozytywna). Człowiek wolny w pierwszym znaczeniu to ten, kto podejmuje decyzje i działa bez przymusu zewnętrznego (więzienie, groźby, presje, różne rodzaje przemocy i podporządkowania). W znaczeniu drugim to ktoś, kto świadomie i refleksyjnie decyduje o sobie i swoim życiu; chce być – jak to określił Isaiah Berlin – narzędziem swojej, a nie cudzej woli (Berlin, 1991, s. 116). Tak rozumiana wolność wiązana jest z działaniami zgodnymi z sumieniem, wewnętrznymi ideałami i celami, które jednostka wybrała, z realizacją jej możliwości.

Innym, przywoływanym teoretycznym kontekstem rozważań nad wolnością jest kwestia różnego rodzaju zewnętrznych konieczności. Istnieją bardzo różne stanowiska określające relację konieczność – wolność, od fatalizmu i twardego determinizmu (ani jednostka ludzka, ani społeczeństwo nie mają żadnego istotnego wpływu na bieg wydarzeń, więc trudno mówić o autentycznej wolności człowieka), przez umiarkowany determinizm (odrzucający zarówno skrajne podejście deterministyczne, jak i indeterministyczne) do różnych odmian indeterminizmu (człowiek jest całkowicie wolny, a jedyną przyczyną sprawczą jego zachowań, jest wolna wola).

Wolność była i jest analizowana także w kontekście podstawowych praw człowieka, czego symbolicznym wyrazem jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona przez ONZ w 1948 roku. Już w pierwszych jej zdaniach zapisano, iż wolność słowa i przekonań, wolność od strachu i niedostatku uznaje się za „najwyższy cel człowieka” (*Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, 1948). W Artykule pierwszym tego dokumentu podkreślono, iż „wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne”, natomiast w Artykule trzecim czytamy: „każda osoba ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego”. Takie definiowanie wolności sprawia, że jest ona chroniona przez konstytucje większości państw demokratycznych oraz międzynarodowe akty prawne (Podkowik, 2017, s. 42).

Zasygnalizowałam jedynie kilka teoretycznych kontekstów refleksji nad wolnością, by przypomnieć, z jak różnych perspektyw można na nią patrzeć, jak bardzo złożona i niejednoznaczna jest to kwestia. Zagadnienie budowania i wzmacniania pokoju poprzez edukację oraz rola, jaka w tym procesie przypada wolności, zobowiązuje do pozostania w polu takich wieloznaczności. Wynika to z dominującego w badaniach nad pokojem szerokiego definiowania go.

Wąskie i szerokie definiowanie pokoju

Zgodnie z wąską definicją, pokój to „nieobecność wojny” (łac. *absentia belli*). Takie rozumienie przyjęło się jeszcze w starożytnym Rzymie i odnosi się przede wszystkim do stosunków międzynarodowych (Stańczyk, 2003, s. 128).

Krytyczne odnoszenie się do takiego wąskiego ujmowania pokoju ma długą tradycję, czego przykłady stanowią dzieła Erazma z Rotterdamu, Jana Amosa Komeńskiego i Immanuela Kanta. Podkreślali oni, że brak wojny nie wystarcza do zrozumienia, czym pokój jest w swojej istocie.

Pierwszy z nich, Erazm z Rotterdamu, to jeden z najwybitniejszych humanistów epoki renesansu. W swoim myśleniu o pokoju dawał wyraz konieczności dążenia do rozwiązywania istniejących już konfliktów, ale zaznaczał też potrzebę budowania trwałych, wykraczających poza nieobecność wojen warunków pokojowego współistnienia. Za najważniejsze działania w tym zakresie uznawał krzewienie kultury tolerancji, tworzenie klimatu sprzyjającego dialogowi oraz odrzucanie przemocy (Balcerowicz, 2002, s. 25).

Jan Amos Komeński określał pokój jako sytuację, w której ludzie (lub inne stworzenia) mogą czerpać radość z tego, co posiadają, w wolności, poczuciu bezpieczeństwa, bez nacisków ze strony innych, w najkorzystniejszych warunkach życia (Beneš, 2005, s. 162). Budowanie pokoju nie może się więc ograniczać do rozwiązywania istniejących już konfliktów, musi być procesem skoncentrowanym także na kształtowaniu poczucia powszechnej jedności i wspólnoty (Komeński, 1964, s. 140).

Kant, w traktacie *O wiecznym pokoju* pisze o tzw. warunkach wstępnych i warunkach definitywnych pokoju (Kant, 1995). Jako „warunki wstępne” wymienia: odrzucenie tajnych traktatów, przestrzeganie zasady równości wszystkich państw i poszanowanie ich samodzielności, zlikwidowanie stałych armii, niezaciąganie długów ze względu na uwarunkowania zewnętrzne, odrzucenie prawa do interwencji oraz zaprzestanie — w sytuacji wojny — wszelkich przejawów wrogości, które uniemożliwiłyby ufność w przyszły pokój. Wypełnienie ich prowadzi jedynie do zaprzestania działań wojennych, co nie jest równoznaczne z pokojem. By można było o nim mówić jako o sytuacji trwałej, wykraczającej poza zwykłą przerwę między wojnami, konieczne jest wypełnienie trzech „warunków definitywnych”. Są to: warunek pierwszy — postulujący konieczność wprowadzenia w każdym państwie będącym sygnatariuszem układu pokojowego ustroju republikańskiego, warunek drugi — określający podstawy prawa międzynarodowego i formę pokojowego związku między państwami (utworzenie federacji wolnych państw) oraz warunek trzeci — odnoszący się do kwestii międzyludzkiej współpracy i współżycia obywateli wszystkich sfederowanych państw (z wyeksponowaną powszechną gościnnością; Kant, 1995). Każdy z wymienionych kontekstów działań na rzecz pokoju ukazuje dążenie Kanta do przekroczenia wąskiego postrzegania pokojowego współistnienia ludzi.

Spuścizna wymienionych filozofów zapoczątkowała szerokie definiowanie pokoju i do dziś stanowi fundamenty naukowej refleksji na ten temat. Tradycję takiego myślenia tworzą także dziewiętnastowieczne idee pacyfistyczne, w tym filozofia Bertranda Russella, Alberta Schweitzera i Mahatmy Ghandiego (Modzelewski, 2000; Russel, 1937; Lazari-Pawłowska, 1967; Lazari-Pawłowska, 1976), a także powstały po II wojnie światowej ruch, określany jako Peace Research Movement.¹ Jeden z jego przedstawicieli, Johan Galtung, twórca Peace Research Institute (PRIO) w Oslo, wprowadził określenia: pokój negatywny

¹ Idea tego ruchu powstała z inicjatywy intelektualistów i uczonych jako odpowiedź na tragedię wojny, a przede wszystkim na zaangażowanie nauki w proces zbrojeń, czego wyrazem była przede wszystkim produkcja broni atomowej i jej wykorzystanie w działaniach wojennych. Uznano, iż budowanie i utrwalanie światowego pokoju nie może przebiegać wyłącznie na drodze rozwiązań politycznych (kongresy, apele, pakt); w ten trudny proces powinna być też zaangażowana nauka. Należy więc powołać specjalne instytuty i towarzystwa naukowo-badawcze, które podejmą szeroko rozumiane badania nad pokojem. Efektem tych postulatów było powstawanie tego rodzaju instytucji najpierw w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Kanadzie i Europie.

i pokój pozytywny. „Pokój negatywny” to według Galtunga jedynie „nieobecność przemocy, nieobecność wojny”, natomiast „pokój pozytywny” stanowi „integrację ludzkości” (Galtung, 1964). Podkreślił on, iż analizując zagadnienie pokoju, powinniśmy patrzeć na niego raczej jako na proces, niż stan. Dwie skrajnie odmienne sytuacje: świat powszechnej i całkowitej wojny oraz świat powszechnego i całkowitego pokoju, wyznaczają jedynie początek i koniec tego procesu. Pomiędzy nimi wyróżnić można wiele innych etapów – od eliminacji wojen, przez pozbycie się ze stosunków społecznych przemocy personalnej – bezpośredniej i przemocy strukturalnej- pośredniej, do coraz pełniejszego zaspokojenia ludzkich potrzeb i zapewnienia każdemu człowiekowi warunków wielostronnego rozwoju (Galtung, 1975).

W taki właśnie sposób ukierunkowana jest bazująca na wspomnianych tradycjach, współczesna refleksja nad pokojem. Jej przykład stanowią publikacje amerykańskiej uczoniej, Rebeci L. Oxford. Określa ona pokój jako aktywny i dynamiczny proces, który obejmuje różne obszary życia: życie wewnętrzne jednostki (ang. *intrapersonal (inner) peace*), relacje międzyludzkie (ang. *interpersonal peace*), stosunki między grupami społecznymi (ang. *intergroup peace*), stosunki międzynarodowe (ang. *international peace*), a także to, co dzieje się pomiędzy człowiekiem i środowiskiem naturalnym (ang. *ecological peace*; Oxford, 2014, s. 5; Anderson, 2004; Davenport, Melander, Regan, 2018; Söderström, Åkebo, Jarstad, 2020). Pominięcie któregokolwiek z nich uniemożliwia zrozumienie złożoności procesu pokojowego, a tym samym ogranicza możliwości poszukiwania dróg budowania go.

Na złożoność procesów związanych z pokojowym współistnieniem ludzi wskazuje też definicja kultury pokoju, przyjęta przez UNESCO w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Czytamy w niej, że kultura pokoju, to kultura współżycia i dzielenia się z Innym, oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, tolerancji i solidarności; kultura, która odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje; kultura, która zapewnia wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa (Mayor, 2001, s. 468). Odwołując się do niej, Federico Mayor, dyrektor generalny UNESCO w latach 1987 – 1999, bardzo zaangażowany w proces krzewienia kultury pokoju na świecie², podkreśla:

„Cel pokojowy jest celem długotrwałym, który zakłada ustanowienie ścisłej więzi między pokojem, rozwojem, sprawiedliwością i demokracją: jak można nie dostrzegać, że tego rodzaju dynamika jest nie-

² Po zakończeniu sprawowania funkcji dyrektora generalnego UNESCO F. Mayor założył w Hiszpanii organizację Fundación Cultura de Paz. Organizacja istnieje do dziś, podejmując liczne inicjatywy na rzecz krzewienia kultury pokoju.

możliwa bez rozwoju edukacji dla wszystkich, bez promowania praw człowieka, tolerancji, pluralizmu kulturowego oraz dialogu między wszystkimi podmiotami społeczeństwa? Bez rzeczywistego zaangażowania się wszystkich na rzecz pokoju? Bez wyzwolenia energii i odruchów serca?” (Mayor, 2001, s. 468)

Takie myślenie wyraźnie dystansuje się od wąskich teorii pokoju, ograniczających się do dychotomii: wojna jako konflikt/konflikty zbrojne – pokój jako brak takiego/takich konfliktów; jest próbą zwrócenia uwagi na powszechną odpowiedzialność za budowanie ładu pokojowego w bardzo różnych obszarach życia społecznego. W przytoczonej definicji już samo pojęcie kultura „zwraca” proces budowania pokoju zwykłym ludziom. Już nie tylko politycy, przywódcy i liderzy społeczni traktowani są jako osoby sprawcze, które mogą i powinny robić jak najwięcej w tym zakresie. Jan Szczepański podkreślił, iż na kulturę możemy patrzeć jako na zespół wartości wytworzonych przez człowieka i na wszystko to, co ma dla niego znaczenie i czemu nadaje sens poprzez swoją aktywność (Szczepański, 1970, s. 73-74). Kultura pokoju definiowana jest właśnie w kontekście procesów i aktywności, dziejących się w ludziach i pomiędzy nimi. Są one istotne i wartościowe, z perspektywy ładu pokojowego. To zarówno kultura uzewnętrzniająca się w zobiektywizowanych wytworach ludzkiej działalności, jak i „kultura w ludziach”, w jednostkach, przejawiająca się w ich postawach i czynach wobec innych oraz w stosunku do obowiązków obywatelskich. Rozwijanie (lub niszczenie) kultury pokoju jest więc zależne od wszystkich tych, którzy społeczeństwo tworzą i aktywnie w nim uczestniczą³.

Szerokie rozumienie pokoju dominuje w obszarze badań nad pokojem już od kilku dziesięcioleci. Wprawdzie nie ma wśród badaczy jednomyślności odnośnie do tego, jaka definicja powinna być jego wyrazem, to jednak zgadzają się oni co do tego, że:

- wąskie definiowanie pokoju jest niewystarczające; nie wyczerpuje istoty tego zjawiska,
- pokój należy uznać za złożony, dziejący się proces, a nie za stan,
- próbując dookreślić, jakie czynniki wpływają na pokojowe współistnienie, należy uwzględnić różnorodne elementy struktury społeczeństwa, które w tym kontekście badamy,

³ Nawiązuję tu do wielowiekowych tradycji europejskiego humanizmu, akcentującego tezę, iż człowiek może rozwijać się w rezultacie nieustannej wymiany z wartościami uniwersum kultury. W ten sposób tworzy się „kultura w człowieku”, będąca efektem spotkania jednostki ze zobiektywizowanym światem wartości, przeżywania go i uwewnętrzniania. Człowiek wzrasta więc dzięki kulturze, ale też kultura rozwija się za sprawą twórczej działalności człowieka.

- budowanie pokoju jest kwestią odpowiedzialności powszechnej, tak więc wszyscy powinni być do tego procesu przygotowywani w procesie edukacji.

Wolność w kontekście edukacji dla pokoju

Edukację dla pokoju rozumiem jako wszelkie działania dydaktyczno-wychowawcze, których sensem jest budowanie, utrwalanie i rozwijanie szeroko rozumianego pokoju. Współcześnie podkreśla się zarówno potrzebę uznania powszechnego charakteru takiej edukacji, jak i konieczność nadania jej wymiaru *longlife*. Wynika to przede wszystkim z przekonania, że procesy pokojowe, zarówno te w skali mikro, jak i w skali makro nigdy nie zostają w pełni i „na zawsze” zakończone – w przyszłości będą pojawiać się nowe zarzewia konfliktów, różne siły nadwątlające pokojowe w danym momencie współistnienie ludzi ze sobą nawzajem i ze środowiskiem naturalnym. Jeżeli edukacja dla pokoju ma być czymś więcej niż tylko działaniami reaktywnymi, podejmowanymi wyłącznie w odpowiedzi na zaistniałą już sytuację niepokoju/konfliktu, jeśli ma ona realnie przysposabiać ludzi do rozwiązywania konfliktów na inne sposoby, niż te oparte na sile, agresji i przemocy, musi mieć charakter permanentny. Nabywanie kompetencji, cech i postaw, które można uznać za sprzyjające budowaniu pokoju (np. krytyczne i twórcze myślenie, szacunek dla odmienności, wyobraźnia moralna, empatia, umiejętność prowadzenia dialogu, gotowość do angażowania się w cele wspólnotowe), nie jest kwestią chwili; wymaga czasu i zaangażowania. Dlatego podkreśla się, że edukacja dla pokoju powinna być immanentną częścią ogólnego kształcenia i samokształcenia człowieka – procesu długotrwałego, odnoszącego się do różnych aspektów rozwoju człowieka i wykorzystującym różne dziedziny wiedzy i sztuki (Suchodolski, 1983; Wojnar, 2000; Piejka, 2017).

Jedną z pionerek działających na rzecz upowszechniania wychowania dla pokoju, Maria Montessori zaznaczała, że potrzebna jest długotrwała, codzienna, oddolna praca edukacyjna w tym zakresie. Włoska pedagog twierdziła, że dla budowania i wzmacniania pokoju jest to tak samo istotne, jak działania polityków i liderów społecznych, koncentrujących się na stosunkach międzynarodowych i ważnych problemach społecznych (Montessori, 2021, s. 51). Często jednak działalność edukacyjna na rzecz pokoju nie jest doceniana w wystarczającym stopniu, odnosi się bowiem przede wszystkim do jednostek i małych społeczności (przedszkolnych, szkolnych) a jej rezultaty nie są tak spektakularne, jak efekty pracy polityków i przywódców. Są to przede wszystkim działania w skali mikro, nawet wtedy, gdy obejmują współpracę międzynarodową konkretnych placówek edukacyjnych. Uznanie znaczenia takiej pedagogicznej

pracy to warunek wyjściowy, bez którego edukacja dla pokoju nie zajmie należnego jej miejsca w procesie kształcenia człowieka.

Jakie miejsce w tak rozumianej edukacji dla pokoju zajmuje wolność? Jakie kwestie z nią związane należy uznać w tej perspektywie za szczególnie istotne?

Wolność jest powszechnie uznawana za fundament pokoju, niezależnie od tego, czy odwołamy się do jego wąskiej, czy też do szerokiej definicji; wojnę postrzegamy jako zamach na nią lub jako na akt walki o nią (np. w przypadku powstań zbrojnych i wojen, których celem jest wywalczenie niepodległości). Kwestię wolności musimy więc uznać za zasadniczą w kontekście edukacji dla pokoju.

Jak zaznaczyłam, wąską definicję pokoju jako *absentia belli*, odnosi się przede wszystkim do stosunków międzynarodowych. Wojna jest tu przeciwieństwem pokoju; jak twierdzą znawcy prawa międzynarodowego – oznacza zerwanie stosunków pokojowych pomiędzy państwami i rozpoczęcie walki zbrojnej (Kołodziejczak, 2018, s. 52). Niezależnie od tego jaką ideę, hasło czy też ideologię przywoła się na usprawiedliwienie wojny, trzeba przyznać, że każda taka sytuacja niesie ze sobą zagrożenie dla wolności państw, które w niej uczestniczą. Wojna jest próbą wywierania nacisku, przymuszenia przeciwnika do konkretnych decyzji i działań. Najazdy na terytoria wroga i zniewalanie ich mieszkańców, więzienie jeńców, godziny policyjne, przymusowy nabór do wojska, to tylko niektóre cechy wojennej codzienności, które świadczą o wywieraniu przymusu zewnętrznego, a więc o ograniczaniu czy wręcz o odbieraniu wolności. Jednym z zadań edukacji dla pokoju jest pokazywanie wojny właśnie jako sytuacji zamachu na podstawowe prawa człowieka i na jego wolność. Nierzadko wiedza o wojnie, którą zdobywamy w procesie edukacji, koncentruje się na zupełnie innych kwestiach. Konrad Rejman stwierdza, że „treści przekazywane przez edukację – traktowaną przeze mnie tutaj bardzo szeroko, ale głównie odnoszoną do zinstytucjonalizowanej edukacji formalnej – fałszują obraz wojny, przedstawiając ją jako narzędzie do wykuwania charakterów, męstwa, honoru, lojalności i wszelkich cnót. W ten sposób edukacja służy wojnie, będąc jednym z ogniw w łańcuchu reakcji i zdarzeń, które może prowadzić do jej zaistnienia” (Rejman, 2017, 81-82). Wobec tego, treści przekazywane w toku nauczania i wychowania mogą przyczyniać się do „umacniania wojny w sferze kultury i w ludzkiej świadomości (...). Wojna jest zjawiskiem trwałym również poprzez to, że przekonanie o jej wzniosłości i nieuchronności kształtowane jest także w sferze edukacji” (Rejman, 2021, s. 272).

Trzeba podkreślić, że w perspektywie edukacji dla pokoju każda wojna jest złem (nawet, jeśli jest to zło konieczne, jak np. odpowiedź na agresję innego państwa i obrona niepodległości), niosąc przemoc i stanowiąc zagrożenie

dla wolności, zdrowia i życia ludzi. Wzmacnianie jej pozytywnego obrazu jest sprzeczne z samą istotą, z sensem wychowania dla pokoju.

Jeżeli istotą edukacji dla pokoju jest – jak pisała Maria Montessori – stała, oddolna praca rozwijająca propokojowe postawy i kompetencje, obliguje nas to do wyjścia w myśleniu poza kontekst stosunków międzynarodowych, wojen i konfliktów zbrojnych, które naruszają wolność w sensie autonomii i niepodległości państw. Kwestię wolności odnieść musimy przede wszystkim do codziennego życia i doświadczenia jednostki oraz konkretnych grup społecznych, na których koncentruje się edukacja.

Jednostka musi przede wszystkim mieć świadomość, że wolność jest jej niezbywalnym prawem. Jest to absolutna podstawa, by z wolnością można się było utożsamić, by wzrastać w niej i nauczyć się postrzegać ją nie tylko w kategoriach wolnego wyboru i działań niewynikających z przymusu zewnętrznego („wolność od”), ale także jako możliwości realizowania uwewnętrznionych wartości i przekonań („wolność do”). Wiedza na temat praw dziecka i praw człowieka w ogóle (w tym na temat przysługujących mu wolności) powinna więc stanowić istotny obszar edukacji na rzecz pokoju już od najwcześniejszych jej etapów. Nie zawsze było i wciąż nie zawsze jest to oczywiste. Eugeen Verhellen podkreśla, że dzieci postrzegano zawsze jako przyszłych twórców i realizatorów „oświeconego społeczeństwa”. Ta społeczna definicja dzieciństwa wywierała i nadal wywiera przełożony wpływ na dzieci i dorosłych. Według tej definicji dziecko to ktoś „jeszcze nie” – ktoś, kto jeszcze nie wie, jeszcze nie jest kompetentny, jeszcze nie jest do czegoś zdolny. (...) W ostatnich dziesięcioleciach taki skonstruowany przez dorosłych obraz dziecka stał się przedmiotem dyskusji i ataków w imię obrony prawa dzieci do poszanowania ich godności ludzkiej. Poszanowanie dla dzieci jako istot ludzkich oznacza, że nie powinny one dłużej być postrzegane jako **przedmioty** ochrony, ale jako **podmioty** – jednostki, którym tak jak każdej istocie ludzkiej przysługują prawa człowieka. Ten nowy sposób postrzegania odnosi się zarówno do pojedynczego dziecka (obraz psychologiczny), jak i do dzieci jako grupy społecznej (obraz socjologiczny). (...) Nie można nie brać pod uwagę faktu, że większość wiedzy dziecko zdobywa w zorganizowanym, formalnym systemie szkolnym. Dlatego edukacja w tym systemie, czy to zorganizowanym przez państwo, czy tylko przez nie popieranym, jest najważniejszym elementem polityki edukacji na temat praw dzieci (Verhellen, 2006, s. 183, 188). Nabywanie przez dzieci wiedzy o przysługujących im prawach i wolnościach jest ważne nie tylko w perspektywie rozwijania w nich umiejętności dbania o zaspokojenie własnych potrzeb, ale też w kontekście kształtowania postaw obywatelskich. W materiałach UNICEF czytamy:

„Po pierwsze, edukacja o prawach dziecka to element budowania świadomego społeczeństwa obywatelskiego. Przekazywanie od najmłod-

szych lat dzieciom wiedzy o ich prawach i uczenie korzystania z nich daje szansę na wykształcenie w przyszłości postaw zaangażowania społecznego, potrzeby partycypacji w życiu społeczności lokalnej i podejmowania działań na jej rzecz. Implementacja edukacji o prawach dziecka to także kształtowanie wśród najmłodszych właściwego systemu wartości, a także umiejętności krytycznego myślenia. Społeczeństwo charakteryzujące się takimi przymiotami jest w stanie podejmować świadome wybory, które w perspektywie długofalowej będą służyły wszystkim obywatelom. (...) Dobrze rozumiana edukacja o prawach dziecka powinna wskazać im nie tylko zrozumiałą wiedzę o prawach, ale przede wszystkim dać im narzędzia do wykorzystywania ich w codziennym życiu. Prawa dziecka to nie tylko suche zapisy i paragrafy z Konwencji o prawach dziecka — ważne, aby były one podstawą do stworzenia dzieciom jak najlepszych warunków do rozwoju i realizacji własnych potrzeb” (Połowniak-Dąbrowska, 2019, s. 6)

Za szczególnie istotny należy uznać postulat, by dawać dzieciom nie tylko wiedzę o przysługujących im prawach, ale by także tworzyć im możliwości „ćwiczenia się” w ich realizowaniu. Dopiero wtedy jednostka jest w stanie dostrzec w sobie potencjał sprawczy, odkrywać siebie jako podmiot, który może nie tylko potencjalnie, ale też realnie dysponować sobą i wpływać na otoczenie (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 112). W kontekście wolności takie warunki umożliwiają jej wzrastanie w „wolności realnej” oznaczającej nie tylko wiedzę na temat prawa do zrobienia czegoś, ale też zdolność do zrobienia tego czegoś⁴ oraz (co jest szczególnie istotne w kontekście edukacji dla pokoju) wiązać własne prawa z szacunkiem do innych ludzi, którym także te prawa przysługują.

Doskonale zdawał sobie z tego sprawę John Dewey, podkreślając silne powiązanie wolności w wychowaniu z uczeniem się demokracji. W jednym ze swoich najważniejszych pedagogicznych dzieł zaznaczał, iż demokracja nie powinna być postrzegana wyłącznie jako przestrzeń do realizowania własnych praw i wolności, ale także jako zobowiązanie wobec wspólnot, w których żyjemy. Takie postawy rozwijane były w eksperymentalnej Szkole Laboratoryjnej, którą Dewey założył w 1896 roku (Dewey, 1972, s. 120-122). Szkoła, zaznaczał, powinna sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi człowieka, ale także działać na rzecz pełnego współuczestnictwa jednostek w życiu społecznym i autentycznej wspólnoty tego życia (Dewey, 1972, s. 55-56). Istotę wolności w wychowaniu Dewey opisywał w następujący sposób:

⁴ Odwołuję się tu do rozróżnienia, które w książce *Esej o wolnościach* przypomniał (nawiązując do Karola Marksa) Raymond Aron. „Wolności formalne” zostały tu określone jako zagwarantowane przez prawo, jednak jednostka z różnych przyczyn nie zawsze ma realne możliwości, by je realizować (np. z powodu ubóstwa, w jakim żyje). Natomiast „wolności realne” związane są ze zdolnością do korzystania z nich, do realizowania ich w praktyce (Aron, 1997, s. 46).

„Istotą postulatu wolności jest stworzenie takich warunków w szkole, aby jednostka mogła mieć swój własny wkład w dobro grupy i uczestniczyła w jej działaniach w taki sposób, że akceptacja zwierzchnictwa wynikałaby z jej własnej postawy, a nie była poddaniem się nakazom z góry. Ponieważ to, co nazywa się dyscypliną i „rządem”, dotyczy zazwyczaj tylko zewnętrznej strony postępowania, drogą analogii wprowadza się również sens pojęcia „wolność” do samych zewnętrznych jej przejawów. Ale gdy zrozumiemy, że realizacja każdej idei – a więc także idei wolności – oznacza cechę psychiczną wyrażoną w działaniu, domniemane przeciwstawienie zewnętrznych przejawów zachowania wewnętrznemu poczuciu wolności – upada”. (Dewey, 1972, s. 418)

Są to bardzo ważne słowa, akcentujące przede wszystkim znaczenie „wolności do” realizowania celów i wartości, które są wychowankowi bliskie, których sens dostrzega i w które wierzy. Nie przekreśla to woli, by poddawać się zasadom obowiązującym w zespole, czy też zadaniom wyznaczanym przez innych (nauczyciela lub ucznia dowodzącego procesem wykonywania konkretnego zadania), nie powoduje anarchii ani nie prowadzi do koncentrowania się wyłącznie na sobie. Przeciwnie, tak rozumiana wolność służy dobru grupy, porozumieniu i współdziałaniu.

Także Aleksander S. Neill, założyciel szkoły Summerhill, której fundamentem było wychowanie w wolności, podkreślał, że dla uczniów nie oznacza ono samowolnego robienia wszystkiego, na co ma się w danej chwili ochotę (Neill, 2000). Granice wolności jednostki wyznacza wolność drugiego człowieka, którego nie wolno krzywdzić ani traktować instrumentalnie. Neill pisał:

„Nie ma absolutnej wolności. Kto pozostawia dziecko tylko i wyłącznie jego własnej woli, znajduje się na niebezpiecznej drodze. Żaden człowiek nie jest całkowicie wolny, gdyż musi szanować prawa innych osób. Każdy jednak powinien doświadczać wolności osobistej”. (Neill, za: Śliwerski, 1998, s. 208)

Praktykowanie tak rozumianej wolności i samorządności przynosiło w Summerhill zdumiewające – w perspektywie dbałości o wspólnotę i jej dobro – rezultaty. Niejednokrotnie ten fakt uwypuklali inspektorzy wizytujący placówkę. W jednym z raportów oceniających szkołę napisano, iż jej wychowankom obca jest nuda i apatia a ich zachowanie jest „zachwycające” – pełne wzajemnej życzliwości, pogody ducha i naturalności. Podkreślono, że uczniowie wykazują się inicjatywą w niesieniu pomocy, odpowiedzialnością, prawością i tolerancją (Okoń, 1999, s. 129). Wolność stanowiąca fundament działalności Summerhill w okazała się więc drogą do innych wartości, sprzyjających pokojowemu współistnieniu wychowanków. Neill podkreślał ten propokojowy sens działań

pedagogicznych, pytając: Czy mamy czas, by wychowywać dzieci, które będą emocjonalnie wolne? Wolne od nienawiści i agresji, wolne, by żyć i pozwolić żyć innym? (Neill, 2000, s. 365) Świadomość wolności osobistej i uczenie się poszanowania wolności innych ludzi było dla niego fundamentem wychowania, które może realnie przyczyniać się do redukcji wrogości, konfliktów i wojen.

Podsumowanie

Doświadczenie wolności i praktykowanie jej w warunkach wspólnoty to jeden z najważniejszych obszarów uczenia się pokojowego współistnienia. Wolność jest w takiej perspektywie możliwością rozpoznawania i wykorzystywania własnej sprawczości i kreatywności. Czynię coś, bo mogę, mam do tego prawo, bo chcę i dostrzegam w tym wartość, bo potrafię. Jednocześnie uczę się dostrzegać w wolności nie tylko to, co przysługuje mi osobiście, ale też prawo odnoszące się do innych ludzi. Jest to podstawa, na której można budować świadomość innych praw i uczyć się możliwości ich realizowania zarówno w imię dobra indywidualnego, jak i wspólnotowego. Uczenie się wolności w warunkach wspólnoty jest więc jednoczesnym dorastaniem do demokracji jako przestrzeni różnorodności poglądów i przekonań, ale także wspólnych zobowiązań⁵. W kontekście edukacji dla pokoju działania ukierunkowane na takie doświadczenia są bardzo istotne. Rozwijają w jednostce przywiązanie do wolności, która z pokojem związana jest nierozdzielnie, a także kształtują w niej poczucie sprawstwa, realnej możliwości wpływania na własne życie i (choćby w mikroskali) na otoczenie. Jest to sprawa zasadnicza, jeśli pamiętamy, że budowanie pokoju jest dziś postrzegane w kategoriach odpowiedzialności i zaangażowania wszystkich ludzi, a nie tylko politycznych decydentów i przywódców.

Bibliografia

- Anderson, R. (2004). A definition of peace. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 10, (2), 101-116.
- Aron, R. (1997), *Esej o wolnościach*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Balcerowicz, B. (2002), *Pokój i „nie-pokój” na progu XXI wieku*. Warszawa: Dom Wydawniczy BELLONA.

⁵ Dysponujemy wieloma przykładami pokazującymi, jak można w praktyce pedagogicznej tworzyć warunki do takiego uczenia się wolności. To między innymi wspomniane szkoły Deweya i Neilla, to nawiązujące do tradycji Summerhill i Sudbury Valey School w Massachusettsz szkoły demokratyczne, a także propozycje jednej z pionierek wychowania dla pokoju, Marii Montessori i wiele innych. Wyniki badań pokazują, że przestrzeń dla takich doświadczeń mogą być także instytucje i placówki edukacji wczesnej (Dahlberg, Moss, Pence, 2013; Wagner, 2006; Olczak, 2010).

- Beneš, J. (2005). Comenius' Weg des Friedens – Cesta pokoje. W: W. Korthasse, S. Hauff, A. Fritsch. (red.). *Comenius und der Weltfriede=Comenius and world peace.* (s. 152-162). Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft.
- Berlin, I. (1991). *Dwie koncepcje wolności i inne eseje.* Warszawa: RES PUBLICA.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny,* Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Davenport, Ch., Melander, E., Regan, P. M. (2018). *The Peace Continuum. What It Is and How to Study It?* New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie.* Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dziemidok, B. (2010). Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wolnością człowieka. W: *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska.* Vol. 35. (s. 25-45). Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Galtung, J. (1964). An Editorial. *Journal of Peace Research, 1,* (1), 1-4.
- Galtung, J. (1975). *Peace: Research- Education-Action. Essays In Peace Research.* Vol. 1. Copenhagen: Chr. Ejlers Forlag.
- Kant, I. (1995). *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kołodziejczak, M. E. (2018). Definicyjno-prawne regulacje wojny oraz terminów pochodnych. *Roczniki Nauk Prawnych, 28* (4), 51-61.
- Komeński, J. A. (1984). *Pisma wybrane.* Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lazari-Pawłowska, I. (1967). *Gandhi.* Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lazari-Pawłowska, I. (1976). *Schweitzer.* Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata.* Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Modzelewski, W. (2000). *Pacyfizm. Wzory i naśladowcy.* Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Montessori, M. (2021). *Edukacja i pokój.* Warszawa: PWN.
- Neill, A. S. (2000). *Nowa Summerhill.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Okoń, W. (1999). *Dziesięć szkół alternatywnych.* Warszawa: WSiP.
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne.* Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Oxford, R. L. (red.). (2014). *Understanding Peace Cultures.* Charlotte: Information Age Publishing.
- Piejka, A. (2017). *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Połowniak-Dąbrowska, M. (red.). (2019). *Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka. Historia. Teoria. Praktyka.* Warszawa: UNICEF.

- Podkowik, J. (2017). Bezpośrednie konstytucyjne granice wolności człowieka. *Państwo i Prawo*, (8), 42-61.
- Rejman, K. (2021). *Etyka radykalna jako emancypacja. O wojnie i pokoju z perspektywy pedagogicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rejman, K. (2017). Utopia wojny, czyli o dobru, które ją sprowadza i edukacji, która jej służy. W: K. Rejman, R. Włodarczyk. (red.) *Utopia a edukacja*. T. 3. (s. 80-95). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Russell, B. (1937). *Droga do pokoju*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze RÓJ.
- Söderström J., Åkebo, M., Jarstad, A. (2020). Friends, Fellows, and Foes: A New Framework for Studying Relational Peace. *International Studies Review*, (0), 1-25.
- Stańczyk J. (2003). Pokój w stosunkach międzynarodowych. *Mazowieckie Studia Humanistyczne* (1/2), 127-144.
- Suchodolski, B. (red.). (1983). *Wychowanie dla pokoju*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szczepeński, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Verhellen, E. (2006). Realizacja praw dzieci w edukacji. W: S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkoy (red.). (s. 183-194). *Prawa dziecka w edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Wagner, J. T. (2006). *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education*. Greenwich: Information Age Pub.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Wolność*. (2023). Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wolnosc;3997768.html>.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Wstęp*. (1948). Pobrane z: https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.

WOLNOŚĆ W PERSPEKTYWIE EDUKACJI DLA POKOJU

Streszczenie

W niniejszym artykule podejmuję refleksję nad zagadnieniem wolności w kontekście edukacji dla pokoju. By podkreślić niejednoznaczność fenomenu ludzkiej wolności, przypominam kilka teoretycznych kontekstów, w jakich jest on analizowany. Wskazuję też na szeroką definicję pokoju, zgodnie z którą jest on złożonym, wieloaspektowym procesem, wykraczającym poza nieobecność wojny. Jest to punkt wyjścia do rozważań nad kwestią wolności w kontekście edukacji dla pokoju. Próbuję odpowiedzieć na pytania: Jakie miejsce edukacji dla pokoju zajmuje wolność? Jakie kwestie z nią związane należy uznać w tej

perspektywie za szczególnie istotne? Zwracam uwagę na zdobywanie wiedzy o wolności jako przysługującym każdemu człowiekowi niezbywalnym prawie, a także na praktykowanie wolności we wspólnocie. W takiej perspektywie wolność nie oznacza samowoli i koncentrowania się wyłącznie na jednostkowych, indywidualnych celach. Jest wartością, która zobowiązuje do poszanowania wolności drugiego człowieka i do aktywności obywatelskiej. Aktywność obywatelska to nie tylko wyraz realizowania wolności i innych, przysługujących człowiekowi praw. To także wyraz troski i odpowiedzialności za wspólnotę, na której rzecz jednostka może i chce działać. W ten sposób może ona przyczyniać się do budowania kultury pokoju.

Słowa kluczowe: edukacja dla pokoju, wolność, wychowanie do wolności, prawa człowieka

FREEDOM IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATION FOR PEACE

Summary

In this article, I reflect on the issue of freedom in the context of education for peace. To emphasize the ambiguity of the phenomenon of human freedom, I recall several theoretical contexts in which it is analyzed. I also point to the broad definition of peace, according to which it is a complex, multifaceted process that goes beyond the absence of war. This is the starting point for reflection on the issue of freedom in the context of education for peace. I am trying to answer the questions: What place does freedom occupy in education for peace? What issues should be considered as particularly relevant in this context? I call attention to the learning of freedom as an inalienable right of every human being and to the practice of freedom in the community. In this perspective, freedom does not mean arbitrariness and focusing solely on individual, individual goals. It is a value that commits to respect the freedom of others and to civic activity. Civic activity is not only an expression of freedom and other human rights. It is also an expression of concern and responsibility for the community for which the individual can and wants to act. In this way, it can contribute to building a culture of peace.

Keywords: education for peace, freedom, education for freedom, human rights

Agnieszka Piejka – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelniany na Wydziale Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Kultury.

dr hab. Agnieszka Piejka, prof. ChAT
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
ORCID: 0000-0003-3626-107X
a.piejka@chat.edu.pl, tel. 602 529 485
Christian Theological Academy in Warsaw

Urszula Tyluś
Uniwersytet w Siedlcach

EDUCATIONAL DIFFICULTIES OF A RURAL AREA SCHOOL TEACHER OF POLAND AND THE WAYS TO OVERCOME THEM

Abstract

The main objective of the article is to present educational difficulties encountered by rural area school teachers and the ways they should be resolved. The research was conducted with the use of a diagnostic survey method supported by two research techniques: a survey and an interview. It was conducted in the group of 181 teachers of early stage school education who represented 75 small rural schools. The diagnosed difficulties refer to varied areas of the education process, upbringing and care. The research also reveals that not all the teachers are equally engaged and try to overcome experienced difficulties by increasing their own professional knowledge. Conclusions based on the survey enabled to formulate pragmatic recommendations and inclinations which may become sufficient towards solving educational problems among the teachers which emerge in the educational process.

Key words: a teacher, a rural area school, educational difficulties, professional forms of self- development, overcoming the hardships

Introduction

Educational difficulties found in the process of early stage schooling become one of the major professional problems experienced by a Polish teacher. These result in the situations where the teacher cannot cope by himself. A difficult situation in that context occurs when there is a lack of satisfactory conditions (internal and external) towards coherence between appointed educational tasks and the way to accomplish them. Because of the lack of balance, there is a decrease in probability of achieving satisfactory educational effects. Proper diagnosis and realizing the complications together with self-reflexion over its consequences become an important stage in the process of searching for the solutions to support the situation.

Problems arising from the fulfilment of the teacher's tasks significantly complicate the scope of his / her functioning and lead to a decrease in the learning effect. The encountered hardships should become an impulse to search for effective solutions. The way to overcome a difficult situation is revealed as an important skill in the context of overcoming the problems of a professional teacher. Such kind of problems occur in the fixed school conditions due to inappropriate actions taken up in easy, complexed or problem situations.

Empirical research proves that a school which is situated in lower developed area together with its teachers face more frequent difficulties compared to any other institution of a similar type. They must overcome barriers and limitations of the cultural environment, while at the same time promoting their development and improvement. (Tyluś, 2008; Tyluś, 2009). Rural area is a special place not only for its recreational and active leisure advantages, offering a close contact with surrounding nature, but what really matters more, is that the scene is a dominant sphere for the local society to find employment in the branches of the economy connected with agriculture. Rural area is characterized by small local communities and a lower level of culture needs, compared to city areas, and objectively it has much less opportunities to satisfy people's needs. In that case it is the school with its teachers that becomes an only institution in rural area which may influence educational and cultural level of the inhabitants to some extent. Undoubtedly, it refers to an appropriately oriented work of a teacher which often becomes not so easy for its specific character. The tasks performed by the teacher of the rural school create a mechanism for planning the educational process, including the organization of situations that will be aimed at achieving positive results, such as in the field of teaching, learning, care and close cooperation with the student's family home and the local environment by organizing appropriate conditions for effective public school.

Numerous empirical researches prove frequent obstacles encountered in the work of a rural school teacher of Poland. They are, in some way, different from those ones dealt with by city or town schoolteachers. It may happen that the problems and their ways of solutions may sometimes demand professional support. In that case, a remote location of a school away from any institutions and supporting centres makes it hard for the teacher to cope with a particular dilemma. Therefore, a rural school teacher has to rely, in many cases, on his knowledge and skills. The presented research conclusions are suggestions for the professional development of teachers. They serve not only to enrich the constructive knowledge of teachers, but also to encourage the organization of sustainable development in the conditions of a rural school.

Methodology of Research

The aim of the study was to identify problems recognised by teachers of primary school education, and the subsequent use of various forms of training to overcome difficulties.

The subject of the study was educational difficulties found by early stage school teachers who were employed at primary schools and the ways to resolve them.

In total, the research included a group of 181 teachers who came from 75 little rural area primary schools within Masovian Voivodship. The structural division among the teachers consisted of: 32.5% trainee teachers (59 people), 16.6% contract teachers (30 people), 19.9% nominated teachers (36 people) and 31.0% (56 people) who were certified diploma teachers. The largest group were those with work experience not longer than 15 years, and the number comprised 65% of the researched group. More than 80% of all the teachers were those who lived in local villages, whereas the others were commuters from nearby towns. The research was conducted in 2019.

In order to conduct the study, the author used the method of a diagnostic survey supported by two research techniques: a survey questionnaire and an interview. The study was completed with the use of a questionnaire form and a standardized interview questionnaire.

In order to reach the planned aim, the author decided to choose the following research problems:

- What educational difficulties are encountered by teachers in planning and accomplishing the process at an early stage school education?
- What forms of professional training are used to overcome the obstacles?
- What are the determinants of exploiting the teachers' varied forms of professional training to overcome the problems?

Considering that the operands mean certain factors which bring particular changes in other factors (variables), and the dependent variables are the factors which are subjected to obvious influence of the operands (Łobocki, 2000), I took the dependent variable as a form of educational difficulties encountered, along with the methods chosen by the teacher to overcome such situations. The following operands (independent variables) in the study were the variables passed to the teacher. In the research, the independent variables were: educational work experience, place of living (countrywide, town).

Difficulties Found by the Teachers in the Process of Educating Students

The analysis of the research reveals that out of the total number of 181 teachers who joined the study 103 of them (56.9%) admitted experienced difficulties in the teaching process found among early stage education pupils in a rural area. The factor differentiating the type of these hardships is the length of work experience of the teachers. Among the number of the respondents belonging to the category of a trainee teacher and the following stage (a contract nominated position) there were 89 people, 78 of whom admitted to have experienced difficulties at work in rural area schools. It means that out of the total number of respondents who experienced difficulties, the above group comprised 75.7%. The rest (24.3%) were nominated and diploma certified teachers with more than 5 years of work experience. Statistically, they make up the category of a nominated teacher at the amount of 38.8 % (14 people) and diploma certified level of 19.6 % (11 people). The respondents with the shortest work experience which means no longer than 5 years of teaching point out the following most frequent categories of encountered difficulties:

- using the methodological base related to work planning and the implementation of the educational process;
- conducting lessons in the system of combined classes;
- keeping discipline during classes;
- solving educational problems;
- conducting training workshops for the student's parents.

The above mentioned difficulties are of basic value which determine quality and the effective teaching process. They result – in the teachers' opinion – from treating the above aspects in the process of preparing university students for their future work in rural area primary schools too superficially. Moreover, an advantage of theory over practice – as further pointed by the teachers – restricts their professional start and enforces self-improvement or even leads to intuitive educational and organizational problem solving actions (e.g. in the case of work with combined different class students). An annoying phenomenon stated by the group of the youngest respondents becomes an irreflexive preparation work to conduct the lessons. More than 40% of the researched admitted to making use of the ready-made lesson plans found on the Internet and other methodology materials. It should be recognized that ready-made lesson plans are intended for use by teachers, but rather they should become a methodological support tool for conducting lessons.. It results from the fact that each class constitutes a different environment of students as the group that has different personality traits and intellectual potential.

Teachers with longer work experience who gained the degree of a nominated and diploma certified levels do not find such difficulties as their younger colleagues. Both work experience and the levels of professional promotion enrich and develop their professional potential. They tend to be more critical towards perceiving deficiency of knowledge and skills which are essential to work in the rural areas of Poland in terms of education and upbringing, as well as an animator of culture. Only a few teachers among the nominated or those with diploma stage certificates perceive weakness touching social activity aimed at the local environment. Such behaviour, in opinion of the respondents, results from the lack of appropriate competences towards the spread of cultural and educational activities in the rural area society, including students and their parents. On the other hand, it results from the lack of encouragement and support on the side of the school and local authorities. It is such a pity, because a school in any rural places becomes the only cultural and educational place.

The research initial results indicate two ways of difficulties encountered by the teachers including internal and external hardships. The internal ones reveal insufficient level of knowledge and teachers' skills in the subject of planning and implementing early stage school education. External difficulties outline barriers which exist both in school environment and those which are restricted by the local authorities and result in the fact that ambitious teachers are unable to accomplish innovative enterprises to spread rural area education. These hardships – in opinion of the respondents – may result from restricted financial opportunities of the schools and local authority reluctance to help, but also from low social consciousness to propagate education in the rural areas.

A commonly seen range of insufficiency occurrence revealed on the basis of gained experience and professional practice of the teachers make it difficult for some of the teachers to fulfil their basic educational procedures. It also becomes the basis for lack of satisfaction due to the occurrence of professional problems. Interior difficulties of teachers emphasized by the lack of professional support frequently turn into professional problems which may not only influence a lowered level of professional and personal satisfaction, but they also influence the effectiveness of the educational process which results in an inappropriate quality of teaching, educating and care.

Ways to Overcome Educational Difficulties by the Teachers and Their Determinants

In the professional teacher's work trigger, in a way, crisis situations which should be eliminated at its initial stage. Any crisis situation results from certain changes. However, in the opinion of George Counts, it is not the change itself which leads to a crisis, but rather the inability of people to cope with the

changes (Counst, 1932). Each teacher who starts professional work needs to have in mind that he depicts his role in a double way: firstly, as a teacher cooperating with parents, providing knowledge and organizing didactic, educational and care working conditions; secondly, as a learner improving his professional workshop, expanding knowledge, skills and competences. In the context of the examined issue it is significant to provide the answer to further research problems: what forms of professional training are used by the teachers to overcome difficulties; what are the conditions of making use of varied forms of professional training by the teachers in order to deal with experienced difficulties.

Encountered problems of an internal character result from the lack of insufficient knowledge, skills and competences. These require actions which might decrease its intensity or contribute to their complete elimination. Self-improvement through further research becomes a successful preventive measure.. This is closely related to the optimization of our own professional workshop and the acquisition of new knowledge, skills and experience gained in the process of self-training and supported by professional counselling.. However, as the study shows, only a small part of teachers who are experiencing difficulties tend to smooth them out through an individual search for professional solutions. Out of the total number which comprised 103 teachers who experienced difficulties in the educational process, above a half (61 teachers) admitted to have enriched personal knowledge and gained further skills to help overcome existing difficulties. It means that among the group of trainees and contract teachers who experienced difficulties, 70.5% (55 people) tried to eliminate the hardships by improving individual professional skills, whereas, among the teachers who possessed the highest degree of the professional level of their qualification, the factor was at the rate of 24% (6 teachers in the examined group).

The researched declared (they could refer to a number of training opportunities) that in order to fight the hardships they had attend professional training forms, such as: external professional workshops – 34.4% (21 people); post-graduate studies – 78.6% (48 people); in-school professional trainings 27.8% (17 people); specialist counselling support – 14.7% (9 people); consultations with the training period guardian – 90.1% (55 people); made use of the field didactic resources – 68.8% (42 people); made use of the Internet – 78.6% (48 people).

The respondents' answers illustrate that the highest percentage of teachers (90.1%) use consulting help of the training period guidance. Such kind of helping procedure is a requirement for those who are on a training period a contract level teacher in order to overcome school difficulties. A little less 78.6% of the respondents try to combat with the hardships by searching for possible solutions on the Internet. The same number of teachers confirmed expanding and gaining new qualifications through post-graduate studies, however, it is not their conscious choice towards overcoming the hardships.

They explain their belief that in many cases they were rather forced to enrol at such kind of professional training course in order to avoid unemployment or job insecurity due to a short term work contract or starting work at another school which required extra professional training in a new workplace. Also post-graduate studies are also initiated to upgrade professional qualifications. However, the knowledge gained – as the respondents explain in due course – may also become useful to solve difficulties found on the way. In that way, the character to gain and deepen knowledge to overcome hardships in the case of that particular group of teachers is rather occasional.

The research analysis also reveals some forms of training which is characterized by the lowest percentage of teachers' participation. These are consultation meetings with the specialist and inter-school professional skills development. Further distance from the nearby professional teacher training centres may become an obstacle to get a direct personal support from the specialist and benefit from professional educational and methodology advisers. However, an alarming phenomenon is a very low participation of rural area school teachers in the inner-school training scheme. The reason for this phenomenon may be teachers' aversion to participating in such forms of education because of the fact of personal failure in their own work with students, or it may happen that such forms of education are rarely found in schools. Based on the respondents' answers, it shows that only 17 teachers from 6 little country primary schools have a chance to make use of inner-school professional training scheme which is aimed at solving current problems and implementing innovative solutions referred to the specificity and rural area needs a particular school is set in. Most frequently such training has a general meaning and follows topic sessions which have already been decided as a compulsory professional training scheme introduced usually at staff meetings.

The research also reveals that within the group there are those who, despite the difficulties found at work with children at an early stage of school education, still do not search for any solutions by means of personal professional training. Surprisingly, these comprise 40.8% out of the total number of teachers who experience educational difficulties. Many of them, while solving the problems, rely on personal intuition and experience without looking for any further professional knowledge to overcome the obstacles. Such unequal participation of teachers working in primary school in the process of combating difficulties associated with didactic and educational, as well as educational measures, is determined by certain conditions. These include: the level of professional advancement and educational period experience.

Statistical analysis points out the fact that the forms of overcoming difficulties are largely conditioned by the level of teacher's professional advancement. Most active group among the researched who showed their willingness to

overcome difficulties spotted were those during their trainee period and contract teaching. Most popular forms of dealing with school hardships among the group of teachers were consultancy meetings with the trainee period guardian and a methodology specialist. Even though their participation is also significantly exposed in the category “making use of professional and personal experience, where the important role is played by a high level of educational competences and professional experience”. They comprise 29.5% of the total amount of cases grouped in “trainee period and contract level teachers” category who spotted difficulties.

Surprisingly a low percentage of active teachers were those with a nominated degree and diploma certified who upgrade their skills towards overcoming spotted difficulties. The indicator in the group of young people who did not go through the stages of advanced training was two times lower than the same indicator among people with a higher level of professional growth. In the group of the highest professional level (nominated degree and diploma certified teachers) the indicator was even up to 76%. The diagnosed phenomenon may prove, on the one hand, a high self-assessment of possessed knowledge and skills among the above group of teachers. On the other hand, it reveals reluctance to deepen professional basic competence which results in low level of education effectiveness.

Coincidence in the research analysis can be found while considering the problem of overcoming spotted difficulties in the context of work period of the researched teachers. Studies revealed that the less work period was among the examined, the more reluctant they were to gain knowledge and rush through varied forms of professional training. Less involvement was found among those who worked over the period of 16 years, but, especially it referred to those with more than 20 years of work experience – as they agreeably admitted that the only form of overcoming difficulties was field literature and the Internet resources.

Diversity of participation in overcoming difficulties is also visible in the aspect of the living place of the teachers. The data clearly show the fact that the teachers of rural area schools who live in towns more frequently use varied forms of constant education compared to their colleagues who live in the countryside. Among the researched number of 36 teachers who live in towns each of them perceives difficulties in rural area schools, hence they look for professional solutions via further professional training. Definitely, these teachers have more opportunities to upgrade their skills, because – as the study results suggest – they take up post-graduate studies, participate in out of school workshops and use specialist advice more reluctantly compared to their rural area teacher colleagues.

Discussion

The research conclusions reveal a diverse picture of teachers' functioning and the range of spotted difficulties in the process of teaching young learners at primary schools. It needs to be stressed that the competences gained during the course of educational training are of an input character and it often happens that the level of competences among the future teachers can vary significantly. It depends on the quality of specialist education, but also individual predisposition and active participation of those who are involved in the process. All this means that the initial competencies do not make teachers a professional. In order to shape the competences it requires both time and appropriate conditions to be developed and improved which is even more important. Such competences gained during an educational process are of a universal character, but still insufficient, because the amount of knowledge gained during the course of educational training frequently becomes outdated soon and demands systematic renewal and updating. Thus each teacher who strives for an effective way of teaching and feels satisfaction from his work should continuously expand his knowledge and gain new experience via varied forms of professional training. According to Dominique Rychen, a contemporary teacher cannot end up at the level of trained university skills. He needs to master his intellectual, aesthetic and moral values. He is supposed to improve his own workshop in order to be well prepared for educating a contemporary student (Rychen, 2003, p. 68-107; Rychen, Salganik, p. 45-62).

Meanwhile – as the research results state – not all the teachers in spite of their difficulties which they find, decide on taking up a professional further training, but rather trust their knowledge. In analogy, it may be claimed that a difficult situation would not have occurred if the teacher could cope with it by using his knowledge and possessed professional competences. The diagnosed phenomenon illustrates in a significant way how the stereotypes and attitudes to perfection and sometimes to our reluctance towards self-improvement which influence the teacher's behaviour and restrain in many situations from effective education. Philippe Perreno claims that the diagnosis and awareness of the need to reduce difficulties is a significant aspect that is the key to studying the multidimensional nature of teacher's work. According to the author, critical consideration over educational actions allows to explore its sense and meaning for a teacher's individual development. However, a critical thinking is not possible once it is left in the air, but on the basis of reflection and self-analysis of personal behaviour perceived in perspective of consciousness and the character of particular occurrences (Perrenoud, 1997). Thus, the teacher who undertakes professional training on his own initiative and participates in various forms of constant

education aimed at professionalism can be characterized by auto-reflectiveness and creativity (Le Boterf, 2000).

A little country school is a particular institution in its local area. It may serve numerous functions being not only addressed to its students, but also their parents and the local community. It may also be a centre for professional training of the teachers employed. Owing to its organization character with a little number of students, a small rural area school may meet favourable conditions for organizing different types of inter-school professional training. Difficulties found by the teachers may not only be dealt with by enriching personal professional knowledge during training sessions at neighbouring city centres, but also organizing meetings at own schools in order to expand knowledge, to exchange ideas and to analysing difficulties referred to individual students in order to implement the procedures in reality.

The environment of a Polish rural area school allows for get to know all the students and their families. It is a convenient situation not only to establish proper actions aimed at an individual, but it also serves as a common search for solutions in the context of existing educational needs and socio-cultural conditions of the local environment. Sharing personal experience and providing mutual help to other colleagues may also become an indispensable source of professional training and discovering constructive solutions. Internal vocational training becomes a form of increasing the psycho-educational and special competencies of teachers, which allows them to implement the concept of a rural school, i.e. at the teacher's workplace - areas where difficulties arise.

Conclusions

The presented research results, supported by deeper reflection, lead to a further proposal of solutions that can help overcome the difficulties that teachers face in organizing the process of education of their students. The most important ideas comprise:

- During the university course the education of the students - future teachers - more attention is required to be drawn to the aspect of planning and accomplishing class, especially in case of a small country school (with mixed classes), and designing cultural and educational projects for the benefit of the local environment.;
- Raising teachers' awareness during their professional training towards the necessity of their permanent development as the way of gaining new knowledge to cope with difficult situations which will consequently lead to an increase in the effectiveness of teaching, alongside with higher professional satisfaction;

- Providing financial support by local governments for those teachers who show active participation in varied forms of professional training;
- Organization of school premises in rural areas for various forms of vocational training under the guidance of invited specialists with the involvement of additional teaching staff.;
- Initiating ideas for Polish little rural area schools to become the centres of inner school professional training so that the educational experience of some of the teachers would become source material for their colleagues and an inspiration to be used in practice. The centre of inner-school professional training may have different forms: educational conferences, studio day, a range of seminars, subject conferences, class inspections, field trips within each subject, consultancies organized within the teachers' groups;
- Similar professional training centres can be organized among several schools, the so called intra-school centres, that will serve as a platform for sharing experiences.
- Consultancies within teachers' groups which are designed as discussions and provide an advice panel aimed at debating within the group of experienced teachers over the range of didactic and educational problems, but also working out optimal solutions.

The above mentioned proposals may significantly favour further spread of ideas continuous education, but also influence pragmatic preparation for working as a teacher by his close environment and for overcoming encountered difficulties.

References

- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Editions d'Organisation. [Le Boterf G. (2000) *Build individual and collective skills*, Paris: Editions d'Organisation].
- Counts, G.S.(1932). *Dare The School Build a New Social Order?*, New York: The John Day Company.
- Łobocki, M.(2000). *Metodologia badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF. [Perrenoud P. (1997). *Build skills at school*, Paris: ESF]
- Rychen D. (2003). *Key competencies: Meeting important challenges in life*, In: *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, eds. D. Rychen, L. Salganik, Göttingen: Hogrefe & Huber .
- Rychen, D., Salganik, L. (2003). *A holistic model of competence*. In D.S. Rychen and L. H. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Tyluś U., (2008) Opinie nauczycieli szkół wiejskich o jakości ich przygotowania do wykonywanego zawodu przez szkoły wyższe, (w:)Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka, a jakość kształcenia w szkole wyższej, (red) B. Sitar-ska, T. Droba, K. Jankowski WAP, Siedlce.

Tyluś U., (2009). Edukacja permanentna jako szczególny obszar doskonalenia zawodowego nauczycieli (w:)Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian (red)T. Zacharuk, B.Boczukowa, WAP Siedlce.

Urszula Tyluś – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogiki, profesor uczelni na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Siedlcach

dr hab. Urszula Tyluś, prof. UwS
Uniwersytet w Siedlcach
ORCID: 0000-0001-9714-2774
urszula.tylus@uws.edu.pl 606626048

Bogdan Bialek

Koniugacja

myślą
mową
uczynkiem
zaniedbaniem

oni zabijają
wy zabijacie

My zabijamy?

myślą
mową
uczynkiem
zaniedbaniem

on zabija
ty zabijasz

JA zabijam?

Bogdan Bialek - psycholog, psychoterapeuta, nauczyciel akademicki, dziennikarz, redaktor, aktywista, w czasach PRL działacz opozycji akademickiej. Twórca i redaktor naczelny magazynu psychologicznego „Charaktery“. Założyciel i długoletni prezes Stowarzyszenia im. Jana Karskiego

