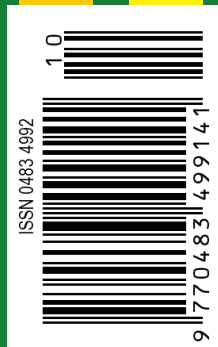


INDEKS 221767

ISSN 0483-4992

# RUCH PEDAGOGICZNY

## 3-4



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA  
im. Bolesława Prusa

Warszawa 2023



# RUCH PEDAGOGICZNY

3–4



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
<b>Magdalena Szpunar</b> – Świadcstwo szkolne .....	11
<b>Sergiusz Hessen</b> – <i>Zagadnienia autonomij kształcenia,</i> <i>Ruch Pedagogiczny nr 7 i 8, 1934/5 (przedruk) .....</i>	13
<b>Stanisław Skalski</b> – <i>Stanisława Szczepanowskiego poglądy</i> <i>na wychowanie i szkołę, Ruch Pedagogiczny nr 5, 1926 r. (przedruk) .....</i>	35
<b>Bogdan Suchodolski</b> – <i>O demokratyczny typ człowieka przyszłości,</i> <i>Ruch Pedagogiczny nr 1, 1946, (przedruk).....</i>	51
<b>Urszula Tyluś</b> – <i>Samowychowanie jako istotna dziedzina procesu</i> <i>kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej.....</i>	77
<b>Ewa Wyczółkowska</b> – <i>Space for Cooperation between Kindergarten</i> <i>Teachers and Parents and Grandparents: Research Reports .....</i>	93
<b>Damian Labiak</b> – <i>Nauczyciel wobec wybranych aspektów wspierania</i> <i>wolności uczniów. Komunikat z badań przeprowadzonych wśród</i> <i>nauczycieli szkół muzycznych .....</i>	115
<b>Elżbieta Bednarz</b> – <i>Freedom and positive discipline</i> <i>in the child's education: pedagogical and theological approach .....</i>	131
<b>Elżbieta Aleksiejuk</b> – <i>Freedom and education according Vasily</i> <i>Zenkovsky (1881–1962) .....</i>	147
<b>Magdalena Archacka</b> – „PAX-owski niedźwiedź”. <i>Powojenna działalność patriotyczna Bolesława Piaseckiego</i> <i>i jego zasługi dla zachowania tożsamości narodowej .....</i>	159
<b>Agnieszka Betleja</b> – <i>Pokolenie Z w labiryncie bezformia wolności.....</i>	177
<b>Magdalena Szpunar</b> – <i>Przykleiła się do twarzy.....</i>	191





## OD REDAKCJI

Kolejny numer *Ruchu Pedagogicznego*, który oddajemy do Państwa rąk, stanowi kontynuację podjętej w numerze poprzednim refleksji na temat wolności w edukacji. W zamieszczonych w nim artykułach autorzy koncentrują się na ukazaniu sposobów rozumienia i praktycznego urzeczywistniania wolności, zarówno w przestrzeni samowychowania, jak i w szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Analizując zakres i przejawy wolności podkreślają jej związek z odpowiedzialnością i zwracają uwagę na konieczność harmonizowania w jej duchu wychowania i nauczania. Odnoszą się także do korespondujących z wolnością kwestii rozwijania potencjału twórczego uczniów i współpracy placówek edukacyjnych z rodzicami.

Wśród autorów, którzy na łamach naszego periodyku zechcieli podzielić się wynikami prowadzonych badań, są przedstawiciele ośrodków akademickich i nauczyciele-praktycy. Redakcja dziękuje Urszuli Tyluś, Ewie Wyczółkowskiej, Damianowi Labiakowi, Elżbiecie Bednarz, Elżbiecie Aleksiejuk, Magdalenie Archackiej i Agnieszce Betlei za ich trud współtworzenia na łamach *Ruchu Pedagogicznego* przestrzeni wymiany poglądów na temat realizacji wolności w pedagogice. Opublikowane teksty stanowią wyraz przekonania, że głos pro-wolnościowej edukacji, której zadaniem jest społeczne kształtowanie postaw obywatelskich, nie może być należycie słyszany tam, gdzie jest krępowana wolność dyskursu i tam, gdzie nie mogą współistnieć obok siebie odmienne światopoglądy. Edukacja powinna bowiem tak modelować system społeczny, aby osoby, które w odmienny sposób rozumieją podstawowe wartości, takie jak prawda, piękno i dobro, potrafiły prowadzić ze sobą dialog, przestrzegając zasad wzajemnego szacunku i tolerancji.

Redakcja periodyku wyraża ogromną wdzięczność Magdalenie Szpunar za możliwość opublikowania jej wierszy. W swym pedagogiczno-poetyckim „światopatrzeniu” autorka podkreśla głęboko humanistyczny wymiar edukacji, który często umyka uwadze nie tylko pedagogów, ale także rodziców. Wiersze prezentowane w niniejszym numerze to refleksja nad problemami generowanymi przez szkolny system oceniania. Właśnie przez ten pryzmat zbyt często jesteśmy skłonni postrzegać uczniów, ulegając przy tym pokusie arbitralnego wartościowania prezentowanych przez nich postaw.

Odwolując się do dziedzictwa edukacyjnej przeszłości, oprócz artykułów i wierszy, udostępniamy Szanownym Czytelnikom przedruki artykułów z wcześniejszych numerów *Ruchu Pedagogicznego*. Tym razem są to znakomite teksty

autorstwa Sergiusza Hessena, Stanisława Skalskiego i Bogdana Suchodolskiego, którego 120. rocznica urodzin przypada w tym roku. Znamienne, że ich rozważania nie tylko nie straciły na aktualności, lecz nadal są źródłem inspiracji oraz przykładem pedagogicznego mistrzostwa.

Serdecznie zapraszamy do lektury.

**ks. dr Artur Aleksiejuk**  
redaktor wydania

**Magdalena Szpunar**

### **Świadectwo szkolne**

A może by tak na świadectwach oceny  
z matematyki gdy uczeń rozumie  
że trzeba łączyć a nie dzielić  
gdy życzliwość mnoży a serdeczność do potęgi

Z polskiego gdy dobrym słowem potrafi  
i wierszem próbuje zrozumieć rzeczywistość  
z wuefu gdy z nikim nie próbuje wygrywać  
z nikim na wyścigi i nie o pierwszeństwo

Z biologii kiedy rozumie że człowiek  
to coś więcej niż ciało i żywe tkanki  
z fizyki kiedy rozumie nie tyle  
prawo zachowania pędu co prawa człowieka

Z chemii gdy czuje chemię do istoty ludzkiej  
niezależnie od tego kim ona jest  
i gdy w drugim dostrzega pierwiastek ludzki  
i doświadcza drugiego całym sobą

A z geografii gdy żaden obcy nie jest obcy  
gdy rozumie że inny to też swój  
gdy potrafi łamać granice i burzyć mury nienawiści  
to taki uczeń rozumie wszystko

*22 czerwca 2023*

Tomik wierszy autorki można zamówić na:  
<https://swiatopatrzenie.pl/>



S. I. Hessen

## ZAGADNIENIE AUTONOMJI KSZTAŁCENIA

### I. AUTONOMJA WARTOŚCI KSZTAŁCENIA.

W problemie autonomji kształcenia, który stał się obecnie tak aktualnym, trzeba rozróżnić jakby trzy warstwy. Czasem chodzi o autonomję samej wartości kształcenia, następnie o autonomję pedagogji jako nauki, a wreszcie o autonomję treści kształcenia; przytem zależy oczywiście rozwiązanie dwu ostatnich problemów od tego, jak wypadnie rozwiązanie pierwszego, on bowiem stanowi najgłębszą warstwę naszego zagadnienia. Aby umożliwić rozwiązanie tego pierwszego problemu, musimy jednak najpierw wyjaśnić pojęcie autonomii wogóle.

Autonomja oznacza rządzenie się własnymi prawami, ale jako taka nie musi być samowystarczalna. Tak więc, jeżeli np. stwierdzamy autonomję dobra, to nie znaczy to wcale, że dobro czerpie treść swą samo z siebie, lub że poza siebie nie sięga. Znaczy to jedynie, że jest ono określone własnymi prawami, których nie można ani poznać, ani wyprowadzić z prawideł niższego istnienia, – w naszym wypadku, dajmy na to, praw psychicznych „przyjemności” lub pożytku, ani z praw wyższego bytu, więc Boga. Podobnie, jeżeli mówimy o autonomji poznania: logika może czerpać swą treść z alogiczności, a może także swą pierwszą przyczyną tkwić w pierwiastkach ontologicznych. Jak długo jednak nie sprowadzamy praw logicznych do praw alogicznych np. psychicznego bytu, albo jak długo nie wyprowadzamy ich z praw metafizycznych ontologii, nie ujmujemy nic z autonomji poznania. Ba, więcej jeszcze: jak państwo traci swój charakter autonomiczny, gdy racja stanu dojdzie do jedynowładztwa i odgradza się od „społeczeństwa” w swej polityce wewnętrznej, a od społeczności państw w swej zewnętrznej polityce, tak i autonomja wartości jakiejś dziedziny wpada w formalizm, który ją doprowadza do wewnętrznego rozkładu. Jeżeli dobro treść swą czerpie z siebie tylko, przeradza się w faryzeizm; taką samą pychę dobra widzimy także wtedy, kiedy przeoczmy fakt, że dobro przekracza swoje granice. Ostateczne znaczenie odkrycia przez Kanta autonomji moralności polegało także na tem, że odgraniczył prawa moralności od praw bytu psychofizycznego i wykazał niezależność moralności od wszelkiego p o z n a n i a

bytu metafizycznego<sup>1</sup>. Natomiast twierdzenie, że powinność jest obojętna albo nawet przeciwna naturalnemu bytowi i jego przyczynowości, albo twierdzenie, że Bóg nie jest niczem innym, jak jedynie postulatem moralności – wszystkie te twierdzenia, warunkujące „formalizm etyki Kanta” przegradzają autonomię moralności w jej samowystarczalność i oznaczają rozszerzenie moralności do absoliutu, którego odwrotną stroną jest nacjonalistyczne ujęcie powinności. Słusznie też widzi N. Hartmann istotę autonomji jakiejś dziedziny bytu w tem, że w „warstwowej budowie świata” tworzy ta dziedzina dziedzinę nową, której „prawa kategorii” nie dadzą się wyprowadzić z praw niższej warstwy bytu, ale je „przetwarzają” lub „nadbudowują” i tak też długo mimo związku z nimi są wobec nich „niezależne”<sup>2</sup>. Można by jeszcze dodać, że każda warstwa bytu wykracza z konieczności poza siebie samą i właśnie dlatego, że stanowi stopień w hierarchicznej, warstwowej budowie świata, tkwi również w wyższej, choć nie da się wyprowadzić jej praw kategorii z praw wyższej warstwy bytu. Tak więc „nadbudowa” nad niższą warstwą bytu i osadzenie w wyższej należą równie dobrze do pojęcia autonomji, jak niemożność wyprowadzania praw kategorjalnych autonomicznej warstwy bytu z praw warstw wyższych i niższych lub oddzielanie jej od nich przepaściami jednakowo niemożliwymi do przebycia dla rozumu. Wtem znaczeniu można by właśnie powiedzieć, że hierarchja stopni w budowie świata stanowi podstawę ontologiczną dla należycie zrozumianej autonomji. Ta okoliczność występuje całkiem jasno w tem, co można by nazwać autonomią poszczególnych dziedzin ducha lub wartości kulturalnych. Oba rodzaje pierwiastka irracjonalnego, zmieszane w kantowskim pojęciu rzeczy samej w sobie, były tylko środkami, służącymi do wykazania autonomji poznania. Autonomję poznania naraża na szwank zarówno brak tego, co, jako sama treść, znajduje się po tej stronie poznania i wobec niego pozostaje jeszcze obojętne (co jest jedynie „poruszeniem” wywołaniem u podmiotu przez „materję”), jak też i brak tego, co wykracza poza poznanie i wznosi się po tamtej stronie przeciwieństwa zła i dobra i co w poznaniu samem przeczuwa się tylko, jako „całość”, albo „wieczyste zadanie”. Poznanie granic należy do samej istoty autonomii i kiedy Kant stawiał dobro jako absoliut, to doprowadzał przez to właśnie autonomię moralności do samowystarczalności dobra, która nie tylko nie jest zawarta w autonomji moralności, ale wydaje ją na niebezpieczeństwo wewnętrznego rozkładu. Tylko wtedy mamy do czynienia z autonomią dobra, kiedy jesteśmy świadomi granic dobra, tylko wtedy, gdy z jednej strony tolerujemy to, co jest tylko naturalne, moralnie obojętne, to, co powinności nadaje

<sup>1</sup> Por. R. Kroner: „Światopogląd Kanta” 1914 i „Od Kanta do Hegla” t. I. 1923. Patrz także: moja rozprawa „Walka utopji i autonomji dobra w poglądzie na świat Dostojewskiego i Sołowjewa” w *Sowremennyja Zapiski*, Paryż Nr. 45 i 46.

<sup>2</sup> N. Hartmann: „Prawa kategorii.” w *Philos. Anzeiger* 1926, 3-a część, str. 261 i nast. i ostatnio: „Problem duchowego bytu” 1933, zwłaszcza rozdział 4-ty.

treść i z drugiej strony, gdy chylimy się z czią przed absolutem, który wznosi się nawet ponad przeciwieństwo zła i dobra. Tylko wyprowadzanie praw dobra z praw absolutnego bytu wyrządza rzeczywiście krzywdę autonomji dobra, nie zaś twierdzenie, że opiera się ona na absolutcie.

W stosunku do wszystkich innych wartości kulturalnych czy dziedzin ducha – wartość kształcenia zajmuje o tyle specjalne stanowisko, że nie posiada ona oczywiście własnych praw w sensie dopiero co wprowadzonym. Ponieważ kształcenie stawia sobie za cel realizację innych wartości kulturalnych, więc musi się nagiąć do praw tych autonomicznych dziedzin ducha. Tak więc naukowo wykształconym jest ten tylko, kto umie się poddać autonomicznym prawom logiki, kto wżył się w ducha współczesnej wiedzy. To samo można powiedzieć o człowieku wykształconym w dziedzinie artystycznej, a moralne kształcenie charakteru polega przecież przede wszystkim na tem, aby umiejętnie pozwolić dojść do głosu prawom powinności w konkretnej sytuacji, w której żyje dana osoba. W tem znaczeniu słusznie mówi Ed Spranger o „wtórnym” charakterze wartości kształcenia<sup>3</sup>. Lepiej może byłoby mówić o „potrzebie oparcia” wartości kształcenia, jako że wartość kształcenia dołącza się do właściwych autonomicznych dziedzin ducha, podaje je jakby uzupełniającemu kształtowaniu tak, że prawne formy tych wartości kulturalnych ujawniają się także w podmiotowym duchu jednostek. Ktoś mógłby jednak może zarzucić, że także pozostałe wartości kulturalne ustosunkowują się wzajemnie w podobny sposób. Każda dziedzina ducha jest poniekąd „nieograniczoną”<sup>4</sup> t.zn. każda może wchłonąć w siebie jako swą treść nie tylko byt obojętny w stosunku do wartości, ale także wszystkie inne zakresy wartości. Tak więc istnieje poznanie wszystkich pozostałych wartości kulturalnych i na odwrót, może poznanie także ze swojej strony stać się treścią artystycznego wyrazu, oba mogą być przedmiotem obowiązku moralnego, ba, nawet gospodarczość może wydobyć wartość gospodarczą nie tylko w wartościach artystycznych i poznawczych, ale także w etycznej postawie społecznej, może też wycisnąć na nich piętno swego własnego, autonomicznego kształtowania. Przy tem wszystkim jednak, nowe kształtowanie wcale nie niszczy pierwotniejszego, ale je tylko przekształca, lub „nadkształca”, jak się trafnie wyraził N. Hartmann.

Czyż dokładnie to samo nie zachodzi także przy wartości kształcenia? Czy jej, tak zwany przez Sprangera, „wtórnny” charakter nie jest właśnie taką samą „nieograniczonością”, jaka charakteryzuje każdą wartość kulturalną i jaka jej równocześnie umożliwia czerpanie treści z wszelkich innych

<sup>3</sup> Podstawy naukowe ustawy szkolnej i polityki szkolnej” Abhandlungen der Preuss. Akad. Der Wissenschaften, 1927, Nr. 3, Berlin 1928, str. 33

<sup>4</sup> Poszczególne dziedziny wartości są „nieograniczone” w takim sensie, w jakim mówił Emil Lask o „nieograniczonosci” i „panarchji” logiki. („Logika filozofji i nauka o kategoriach” 1911. Pisma zebr. t. II. 1923 np. str. 129, 133, 246).

wartości kulturalnych, wyciskanie na nich piętna swego własnego autonomicznego ukształtowania bez konieczności niszczenia pierwotnych praw tamtych wartości. Jakkolwiek jednak pociągające mogłoby być podobne analogizowanie, to jednak jasna jest różnica między wartością kształcenia a innymi wartościami kultury. Wprawdzie powinność zachowuje sobie właściwe prawa nawet wtedy, gdy staje się treścią poznania etycznego, albo wyrazu artystycznego, ale wskutek przeobrażenia, jakiego doznaje, jako przedmiot poznania albo artystycznej kontemplacji, prawa owe usuwają się w cień, przestają być dla podmiotu poznającego lub kontemplującego ową powinnością, która czeka na swe spełnienie w tej nigdy niewracającej sytuacji. Natomiast przy wartościach kształcenia występują na plan pierwszy właściwe prawa autonomicznych dziedzin ducha, które stanowią treść wykształcenia i co tem bardziej wysuwają się naprzód, im dalej postępuje proces kształcenia. Wykształcenie bowiem nie jest niczem innym jak realizacją praw kategorjalnych tych autonomicznych dziedzin w duchu podmiotu. Wartość wykształcenia jest właśnie wartością realizacji i n n y c h wartości kulturalnych. Jest więc szczególną wartością o tyle, o ile znowu realizacja pewnych wartości stanowi wartość<sup>5</sup>, jednak nie jest żadną wartością autonomiczną, któraby mogła żądać własnych praw, w takim znaczeniu, w jakim je powyżej przedstawiliśmy. Ba, sama potrzeba oparcia w wartości kształcenia ujawnia się już w tem, że trudno sobie wyobrazić jakąkolwiek autonomiczną dziedzinę ducha bez jej realizacji w umyśle subiektywnym, to znaczy bez kształcenia, podczas gdy wartość etyczna zasadniczo nie potrzebuje wartości poznawczej i żadna z nich nie potrzebuje zasadniczo np. wartości artystycznej czy gospodarczej.

Jednakże przez to zyskuje wartość kształcenia inny rodzaj autonomji, która jest autonomją w szczególnem, nawet wyjątkowem znaczeniu, jeśli ją porównać z pojętą jako prawo kategorii „autonomją zakresu”, której brak kształceniu. Autonomja w szczególnym sensie tego wyrazu oznacza wolność podmiotu wobec wartości i tkwi głęboko w istocie samej wartości. Bez wolności nie da się wogóle pomyśleć konieczność, tkwiącą w wartości, konieczność „samej” ważności w odróżnieniu od konieczności musu. Wartość „ma znaczenie” – znaczy to właśnie, że nie urzeczywistnia się automatycznie czy przyczynowo jako konieczna, ale że do realizacji potrzeba jej pośrednictwa wolności<sup>6</sup>. Wartość i wolność są współrzędne, są pojęciami wzajemnie się warunkującymi „dialektycznie”. Trudno sobie także wyobrazić wolność bez wartości. To, co „wybieram” wolnym aktem nie jest „możliwością” gotową już, daną, istniejącą i jako taka przyczynowo uwarunkowaną, ale zawsze wartością nie istniejącą jeszcze (właśnie tylko „mającą znaczenie”). Dlatego też może prawdziwy akt

<sup>5</sup> Por. M. Scheler: „Formalizm w etyce i materialna etyka wartości” 1921, str. 21 i n.

<sup>6</sup> Do tego doprowadza ostatecznie także klasyczna charakterystyka ważności wartości Henryka Richerta: „System filozofji” t. I 1921. Rozdział 3 i 5.



wolnej woli wydobyć w warstwie bytu także coś całkiem nowego, coś, czego jeszcze nigdy nie było, a nawet często właśnie coś „nie możliwego”, a więc niewyznaczonego naprzód nawet jako możliwość. Błąd zwykłego indeterminizmu polegał właśnie na tym, że myślał o pojęciu wolności bez pojęcia wartości, przedstawiał sobie przedmiot wyboru jako coś istniejącego, spoczywającego w warstwie bytu, wskutek czego nie tylko że wolność ukazywała się mu w postaci samowoli, łamiącej prawa bytu, ale pozbawiona została swego twórczego charakteru, posługującego się przyczynowością bytu i przetwarzającego ją zarazem<sup>7</sup>. Prawdziwie twórcza wolność już dlatego nie może nigdy oznaczać wyboru między danymi w warstwie bytu, że wykracza poza wszelkie dane. Z chwilą, gdy aktem wolnej woli wybieramy wartość, stwarzamy w warstwie bytu, coś absolutnie nowego, co nie istniało nawet jako możliwe dane i co, jako takie, nie mogło być wybrane.

Wprawdzie wartość ma znaczenie także bez uznania ze strony wolnych podmiotów, nawet naprzekór wszelkiemu brakowi uznania; jej znaczenie nie zależy od uznania, tem bardziej nie jest tylko czemś wynikającym z uznania, jednakże do istoty znaczenia wartości należy to, że sobie uznania nie wywalcza, ale apeluje do wolnej decyzji podmiotu. Wartość jest również przedmiotem ukochania; możnaby powiedzieć, że porusza ona świat, że, jak, przedmiot ukochania, nie poruszając się wcale, pociąga ku sobie kochającego, jednakże nie automatycznie, nie sama z siebie, tylko za pośrednictwem wolności, która w tem stosowaniu znaczeniu jest właściwa jedynie tej najwyższej warstwie świata, która nazywa się osobowym duchowym bytem. W zapoznaniu osobliwości tego duchowego bytu tkwił właśnie naturalistyczny błąd filozofji Arystotelesa, całej zresztą helleńskiej filozofji, która nie oddzielała wyraźnie wartości i bytu a pojmowała cały byt natury jako pełen wartości, wartości zaś jako przyczyny bytu.

Jeśli wszelkie kształcenie jest realizowaniem wartości w umyśle subiektywnym, to istotnym rysem kształcenia, tkwiącym głęboko w samej istocie wartości, jest wewnętrzne przyzwolenie jednostkowego sumienia na wymagania stawiane przez wartości. Szczególne znaczenie kształcenia jest naruszone wszędzie tam, gdzie się „narzuca z zewnątrz i dokształca, gdzie się tresuje, zamiast kształcić, hoduje zamiast wychowywać, gdzie panuje nacisk w sposobie myślenia zamiast jego szczerości<sup>8</sup>. Niema kształcenia bez spontaniczności i swobody przyzwolenia wewnętrznego, gdyż kształcenie nie polega przecież na niczem innym jak na tej przedziwnej osobliwości wartości, że jej własne prawa nie dochodzą do głosu bezpośrednio jak przymus, ale pośrednio jak powinność za pośrednictwem wolnej osobowości. Potrzeba oparcia – wartości

<sup>7</sup> N. Hartmann w „Etyce” 1926, a mianowicie w części III. Rozdz. 65 i nast. wykazał z niesłychaną jasnością, że wolność nie tylko nie przerywa przyczynowości, ale się nią posługuje.

<sup>8</sup> Ed. Spranger: „Podstawy naukowe”... j. wyżej str. 34

kształcenia zasadza się właśnie na tem, że kształcenie nie realizuje własnych praw, ale prawa obce, prawa autonomicznej dziedziny wartości. Jednakże cen sam „wtórny” charakter wartości kształcenia, który nie przyznaje mu żadnej własnej „autonomji zakresu”, jest zarazem także powodem, że kształcenie jest znowu autonomiczne w wybitnym, choć zupełnie innym sensie. Brak autonomji zakresowej wynagradza w kształceniu osobliwa autonomia osobowa, która się rozciąga jednakowo na wszystkie wartości.

Czy jednak ta autonomia osobowa jest właściwa tylko kształceniu. Czy nie jest ona może „autonomją w sensie etycznym”, jak sądzi Ed. Spranger czy w takim razie nie pokrywa się ostatecznie wartość kształcenia z wartością etyczną, jak zdaje się twierdzić Kerschensteiner<sup>9</sup> i jak to już przyjmował Herbart? Niewątpliwie zbliża się wartość kształcenia najbardziej do moralności, przede wszystkim z tego powodu, że obydwie wartości są w wybitnym tego słowa sensie wartościami osobowymi. Występuje przytem ze szczególną wyrazistością w wartościach etycznych powszechna właściwość wartości, polegająca na tem, że apeluje ona do wolnej jednostki i że może dojść do skutku jedynie dzięki wewnętrznemu przyzwoleniu sumienia osobniczego. Z drugiej strony jednak jest faktem niezbitym dla każdego i nieuprzedzonego umysłu, że obie wartości są różne. Także człowiek „niewykształcony” może być często moralnym i chociaż kształcenie może być obowiązkiem, moralnym, nawet ogólnie biorąc, jest nim, może ono jednak często popadać w konflikt z obowiązkiem moralnym. Są sytuacje, w których wyrzeczenie się wykształcenia staje się prosto nakazem moralnym. Dopiero kiedy się rozpuści pierwotne prawa dobra we „wtórnej” wartości moralnej kształcenia, o nie się opierającej – zbliżają się do siebie wartości moralne i wartości kształcenia tak bardzo, że trudno je od siebie odróżnić. Dobro ukazuje się wtenczas jako coś, co jest tylko sprawą osobowości, co jest nawet w osobowości zawarte, co nie jest niczem innym jak zgodnością osobowości z sobą samą. Tymczasem już Kant, który najbardziej chyba się przyczynił do pomieszania wartości moralnych z wartością kształcenia, związał słusznie „formułę materialną” prawa moralnego z pojęciem „świata celów”. Przeczucie obiektywnych praw dobra („volonte generale”) istnieje nawet u Rousseau’a, właściwego inicjatora tego kierunku pedagogicznego, który pozwolił rozpląnąć się dobru w wewnętrznym przyzwoleniu jednostkowego sumienia. Jeżeli jednak odsuniemy całkowicie subiektywizm i formalizm etyki Kanta, to z konieczności dojdziemy do tego, że pojmować będziemy dobro jako „obiektywny porządek rzeczy”, którego prawa wychodzą poza prawa subiektywnego postępowania osoby. Nie przeczy temu wcale ta okoliczność, że „etyka materialna” może również poznać tylko ogólne (i w t e m znaczeniu znowu tylko formalne) prawa struktury dobra. Wprawdzie i przy tem „obiektywnem”

---

<sup>9</sup> „Teorja kształcenia”, 1926, str. 83, a także „Teorja organizacji kształcenia” 1933, str. 23, 46 i in.

i „materialem” ujęciu etyki pozostaje dobro w wybitnym znaczeniu w związku z wartościami osobowymi, jako że „świat celów” (Kant) czy „Królestwo boże” (Sołowjew) nie jest niczym innym, jak absolutnym uduchowieniem świata, realizacją absolutnej społeczności, w której nie tylko nasi bliźni, ale sama natura całkowicie uosobiona zostanie objęta społecznością, duchów, a przez to „umoralniona”. Jasnym jest, że ta realizacja autonomicznych praw dobra przyjmuje w wysokim stopniu wolny wkład osobowości, osobową autonomię kształcenia. A jednak choć obie tkwią swymi korzeniami w wartościach osobowości, są różne. Wartości moralne wymagają uosobienia całego świata, przemiany w „świat duchów”, natomiast wartości kształcenia żądają stawki osobowego sumienia, wolnej decyzji osoby, zarówno przy realizacji dobra, jak też i innych wartości kulturalnych<sup>10</sup>.

Jeżeli dostatecznie uwzględniliśmy w powyższych rozważaniach specyficzność wartości kształcenia i jemu właściwej autonomji, musimy teraz zająć się ponownie zagadnieniem własnych praw kształcenia. Te prawa nie mogą być pierwotnymi prawami w sensie autonomji zakresu, mogą być co najwyżej „wtórnymi” prawami procesu kształcenia, „opierającymi się” o własne prawa autonomicznych dziedzin ducha. O tem, że w tem znaczeniu autonomia istnieje w rzeczy samej, pouczy nas najlepiej krytyka tych teoryj, które skłonne są zupełnie jej przeczyć. Wśród współczesnych G. G e n t i l e reprezentuje stanowisko najbliższe takiemu zaprzeczeniu specyficznych praw kształcenia. Dla niego aktem kształcenia jest każdy akt duchowy, a samą istotą ducha jest kształcić się, być „wiecznym uczniem”. Prawdziwy akt kształcenia istnieje tylko tam, gdzie nauczyciel i uczeń jednoczą się w tym samym duchu, gdzie znikają wszelkie pierwiastki transcendentne między nauczycielem, uczniem i przedmiotem, którego ma się nauczyć. Natomiast tam, gdzie uczeń oddzielony jest od nauczyciela, a obaj od przedmiotu nauczania, tam niema prawdziwego kształcenia w całym tego słowa znaczeniu. Z tego powodu właśnie zwalcza Gentile każdy „pedagogizm”, który wychodzi z rozdzielenia wychowawcy i wychowanka i pojmuje wychowanie jako sztukę samą dla siebie, usiłującą dać dziecku gotowy materiał danych dóbr wiedzy i mającą „przygotować” przez to

---

<sup>10</sup> Stąd jasnym się staje, że wykrycie przez R i c h e r t a momentu powinności w sądach („Przedmiot poznania” 6-te wyd. 1928 str. 132 i nast.) oznacza nie tyle przepojenie teorii poznania pierwiastkiem etycznym, ile raczej zupełnie uprawnione dla „Transcendentno-psychologicznej (t. zn. poruszającej się w warstwach ducha subiektywnego) analizy sądu – wypracowanie momentu osobowej autonomji, znamionującego wartość kształcenia. W tej rozprawie nie możemy wchodzić na tory znanego rozróżnienia kształcenia i wychowania, który wprowadził E. Hoffmann w swojej pracy „Pädagogische Hochschule”. t. „Akademja pedagogiczna t. I. 1929, str. 37-54. To, co Hoffmann nazywa wychowaniem, pokrywa się w istotnych rysach z tem, co ja rozumiem tu pod autonomją osobową. Wydaje mi się ona koniecznym momentem wszelkiego kształcenia, o którym „mówię w tym sensie w przybliżeniu, w jakim Kerscheneister mówi w swojej „Teorii i kształceniu” 1926.

do roli dorosłego człowieka<sup>11</sup>. Gentile ma najzupełniejszą rację, twierdząc, że w każdym prawdziwym akcie kształcenia nie chodzi o danie gotowych, z góry danych dóbr wiedzy, ale o tworzenie na nowo tych dóbr a przez to o zjednoczenie nauczyciela i ucznia w życiu ducha, w duchu in actu, jako aktualność pojętym. Mówiąc ściślej: w każdym prawdziwym akcie kształcenia realizują się własne prawa dotyczącej, autonomicznej dziedziny życia duchowego. W tem właśnie zaznacza się „wtórny”, wymagający oparcia charakter aktu kształcenia a zarazem właściwa mu autonomia osobowa: nie może wychowanek ujmować dóbr kształcenia jako coś obcego, ale musi je na nowo tworzyć aktem dobrowolnego uznania wartości, która w nim się urzeczywistniła i na nowo ma się urzeczywistnić. Trafne jest także to, co Gentile mówi o danych fizjologicznych i psychologicznych, mianowicie, że są one tylko negatywnymi warunkami aktu kształcenia, jakby jego obwodem, podczas gdy właściwym jądrem aktu kształcenia jest to zanurzenie się w sam akt ducha, przy którym znika wszelki podział na poszczególne uzdolnienia organizmu psychologicznego i na różne fazy rozwojowe. Gdybyśmy jednak chcieli całkowicie wyłączyć z procesu kształcenia zakres psychologiczny i fazy rozwojowe, popadlibyśmy w niedopuszczalny monizm i maksymalizm, który jest zbyt ściśle związany u Gentilego z jego metafizycznym stanowiskiem „absolutnej imanencji”. Właśnie w tem leży uprawnienie „pedagogiki wyprowadzonej od dziecka”, która dopiero wtedy wyradza się w naturalizm, kiedy się pojmie dziecko jedynie jako istotę przyrodzoną i postawi się za cel wychowania: „rozwijanie” jego organów, „zmysłów” i psychicznych „zdolności” bez celu i wyboru. Wkrótce ujawnia się konieczność uwzględnienia ducha przedmiotowego, którego w „naturze” dziecka nie znajdziemy. Prowadzi to do wystąpienia, w miejsce owego naturalizmu, takiego kierunku pedagogicznego, który widzi szczególne zadanie wychowania, w wyszukiwaniu wszelakich środków zewnętrznych, dających się wyprowadzić z psychofizjologicznej natury dziecka, te zaś mają w najwygodniejszy sposób podać dziecku obce mu dobra kształcenia<sup>12</sup>.

Prawda „pedagogii wywodzącej wszystko od dziecka” polega jednak nie na tem, żeby wyjść od natury psychofizycznej dziecka, tylko na tem, że się stawia dziecko jako istotę duchową, która ma wejść w osobisty stosunek do świata wartości, albo, inaczej powiedziawszy, ma żyć się w ducha obiektywnego jako autonomiczna osobowość. To przetworzenie psychofizycznej natury człowieka kategorjami i formami ducha nie może być urzeczywistnione odrazu;

<sup>11</sup> Giovanni Gentile · *Sommario di pedagogia generale* 1912 · Dodkładne przedstawienie i krytyka nauki o wychowaniu Gentilego stanowi osobny rozdział mojej książki „Szkolnictwo i demokracja”, która ukaże się niedługo w „Naszej Księgarni”.

<sup>12</sup> Rozwój metody Marji Montessori jest dobrym przykładem tego przerwania się początkowego naturalizmu, który chce wyjść tylko od dziecka, w pedagogizm, który po prostu obfituje w wynajdywanie zewnętrznych środków, przejętych z natury dziecka, mających uprzystępnąć mu dobra kształcenia. Por. pierwszy rozdział mojej książki już wspomnianej, znajdującej się w druku.

lecz jest ciągłym procesem wzrastania, – dokonywuje się nie automatycznie, lecz świadomie i co tam nawet, gdzie działalność kształcąca nie wyodrębniła się jeszcze jako szczególna funkcja życia duchowego. Proces ten przechodzi przez różne stadia i właśnie zadaniem pedagogii jako nauki jest zbadać ich właściwości. Na każdym stopniu tego procesu wzrastania człowieka przyrodzonego w życie kulturalne chwytny już przebliski praw różnych dziedzin ducha, aż wreszcie na najwyższym stopniu tego rozwoju ukazują się one, już całkowicie odsłonięte, osobowości człowieka, która tymczasem doszła do pełni dojrzałości. Im silniejsza jest osobowa autonomia człowieka, tem pełniej urzeczywistnia się także w człowieku autonomia zakresu pojedynczych sfer wartości, którą w prymitywnych stadiach rozwoju zastępują jeszcze formy psychofizycznej natury człowieka. Jak w poszczególnych stadiach i w poszczególnych dziedzinach ducha ma duch przewyższać te formy naturalnego bytu człowieka, jak je „nadbudowywać” – na to właśnie ma odpowiedzieć pedagogia. W tem właśnie znaczeniu ma rację Gentile, kiedy mówi, że psychologiczna natura człowieka stanowi tylko negatywne warunki właściwego procesu kształcenia. Ponieważ jednak chodzi przytem o to, by byt naturalny „wzniesić” ku duchowi, przetrzymać, a nie zniszczyć, więc z tej negatywności wypływa różnorodność zadań kształcenia. Różnorodność tych negatywnych warunków różniczkuje ogólne zadanie kształcenia, dzięki niej staje się ono wyrazistym i różnorodnym, podobnie jak się to dzieje w różnych historycznych „pokładach ducha”. Tak więc prawdą jest, że prawdziwa pedagogia musi traktować dziecko jako ducha (nie zaś tylko jako istotę psychofizyczną). Niesłusznie jednak wnioskuje z tego Gentile, że pedagogia taka pokrywa się z filozofją, jako „nauką o ponadczasowym rozwoju ducha”. Raczej jest wychowanie rozwojem ducha podmiotowego w czasie, odsłania w duchu subiektywnym właściwe prawa autonomicznych dziedzin ducha, dlatego też stanowi pedagogia jakby embriologję ducha.

To, że poszczególny nauczyciel jest o tyle tylko prawdziwym nauczycielem, o ile wnosi ducha obiektywnego i reprezentuje go własną indywidualnością, nie przeczy wcale wspomnianemu faktowi: „Jedynym prawdziwym, konkretnym, całkowitym nauczycielem człowieka jest duch wszechrzeczy” – mówi Gentile<sup>13</sup> albo formuluje N. Hartmann tę samą myśl: „Właściwym nauczycielem jest duch obiektywny”<sup>14</sup>. Jeżeli nawet prawdą jest to, że „nie można wychowywać ducha jednostkowego, tylko jedynie ducha obiektywnego”<sup>15</sup>, to pewnem jest takie twierdzenie, że to wrastanie w ducha obiektywnego wymaga dobrowolnej stawki sumienia jednostkowego, a więc osobowości jako formy bytu ducha podmiotowego. To prawdziwie dialektyczne napięcie między subiektywnym a obiektywnym duchem, w którym duch subiektywny jest

<sup>13</sup> *Sommario di pedagogia generale*, str. 122, 118 i in.

<sup>14</sup> *Problem duchowego bytu* rozdz. 25.

<sup>15</sup> Por. moją rozprawę: „Rozpad utopizmu” w *Księdze Masaryka*, t. I, 1929, Bonn.

momentem obiektywnego i na odwrót obiektywny jest koniecznym momentem subiektywnego, należy do istoty zjawiska kształcenia. Bez kształcenia rozwijałby się duch obiektywny na sposób organizmu biologicznego a nie przez „przekazywanie”, co jest szczególnym rodzajem jego rozkrzewiania. To przekazywanie jest jednak umożliwiające jedynie przez „zadanie”, to znaczy, że dobro duchowe, które się ma przekazać, przechodzi przez pośrednictwo wolności i daje się ująć aktem ducha: wolny akt ducha skierowuje się ku wartości, którą się ma urzeczywistnić, jako ku swemu zadaniu, wymagającemu od niego stwarzania na nowo dóbr kulturalnych<sup>15</sup>. W tym znaczeniu także mówi słusznie N. Hartmann, że działalność wychowawcza „przejmuje w życiu ducha tę funkcję, jaka przypada w świecie organicznym rodzeniu i cielesnemu dziedziczeniu”. Platońskie słowa o „rodzeniu w duchu”, jako ostatecznym sensie sokratesowskiego *μαεστικὴν* pozostają rzeczywistym symbolem działalności kształcenia i należy jej autonomji.

Autonomja wartości kształcenia jest więc o wiele bardziej skomplikowana, niż autonomja innych wartości kulturalnych. Nie posiada kształcenia właściwym sobie praw w sensie autonomji zakresu, przypadającej w udziale wszystkim innym dziedzinom ducha. Na tem polega „wtórny” albo „potrzebujący oparcia” charakter wartości kształcenia. Brak ten wyrównuje się jednak dzięki autonomji osobowej, która stanowi osobliwość wartości kształcenia. W każdej dziedzinie ducha wywołuje ona szczególne prawa, które nie są pierwotne, lecz jakby stosowane: prawa odsłaniania i urzeczywistniania tych pierwotnych praw przez ducha podmiotu i w nim. Te prawa kształcenia tkwią przytem głęboko zarówno w wartości osobowości jak też i w istocie idealistycznych, jedynie „ważnych” praw wartości duchowych, jako też i w życiowej formie dziedzin ducha obiektywnego, w jakiej się one urzeczywistniają. Czy jednak nie należy do praw rządzących kształceniem także i jedność różnych autonomicznych dziedzin wartości, wyrównanie i zgodność między nimi, kiedy zazwyczaj trudno sobie bez nich wyobrazić jedność samej osobowości i kiedy wewnętrzna jedność osobowości ludzkiej jest przecież najbardziej charakterystyczną cechą prawdziwego kształcenia? To pytanie dotyka jądra uprawnionego twierdzenia o uwarunkowaniu wszelkiego wykształcenia przez światopogląd. Na podstawie jednak poprzednich rozważań jasnym się staje, że walka o to rozgrywa się nie wewnątrz warstwy jedynej wykształcenia, ale głębiej, w warstwie samych wartości, na których się tamta warstwa wspiera i w duchu przedmiotowym, w którym się te wartości urzeczywistniają. W walce tej nie chodzi tylko o to, czy wykształcenie jest samodzielne wobec religji albo zastępującego ją „światopoglądu”, ale o to, czy w świecie wartości nie należy się wartości panowanie absolutne, a więc religji w katolickiej formie poglądu na świat, wiedzy w pozytywistycznej albo nawet polityce w komunistycznej? Tak wracamy

znowu do problemu, z którego wyszliśmy, do problemu autonomji dziedzin ducha albo samodzielności poszczególnych sfer wartości.

Trudno zaprzeczyć, że światopogląd warunkuje tu powstające zagadnienia. Nie może jednak chodzić o danie jednego, „czysto naukowego” rozwiązania tych problemów, któreby odpowiadały każdemu pogładowi na świat; chodzi tylko o to, aby zagadnienia wyjaśnić i wskazać drogę, na której naprawdę można uratować autonomiczność kształcenia. Klasyczny humanizm trwał, jak wiadomo, przy nieograniczonym pluralizmie zakresów wartości. Ponieważ przeczył on zasadniczo hegemonji jakiegokolwiek sfery wartości w obrębie świata wartości i dążył do harmonji między nimi, musiał więc ostatecznie przyznać właśnie wykształceniu niezaprzeszony prymat. Ten pedagogizm, którego ideałem była „ludzka osobowość rozwinięta wszechstronnie” i dla którego wykształcenie było „najwyższym obowiązkiem człowieka” (W. Humboldt), wiązał się ściśle zarówno z etycznym formalizmem jak i z politycznym liberalizmem. Wspólny im był indywidualizm, który sprawiał, że z jednej strony ów pedagogizm zamykał moralność w obrębie osobowości, a z drugiej strony traktował społeczność jedynie jako sumę poszczególnych osób. Tymczasem autonomia kształcenia nie musi wcale wiązać się z prymatem wartości kształcenia. Już choćby z tego powodu, że jak wykazaliśmy, posiada wartość kształcenia charakter „wtórny” „potrzebujący oparcia”, nie może ona wogóle mieć pretensji do takiego prymatu, a osobowa autonomia, należna kształceniu, wymaga właśnie obiektywnych i zakresowych praw wartości, które stanowią jakby ponadosobisty biegun osobowości, jak się trafnie wyraził Jonas Cohn<sup>16</sup>. Podobny stan rzeczy zachodzi jednak także w obrębie samych wartości autonomicznych. Ich autonomia właśnie każe im wykraczać poza swe granice, jest rękojmnią, że poza nimi króluje absolut, w którym ostatecznie tkwią, choćby były nieświadome swych granic w rzeczywistości historycznej i choćby także historyczny „moment” dał jednej z nich chwilową przewagę.

Wydaje się więc, że tylko religja jest do tego powołana, aby przywrócić harmonję w świecie wartości a przez to także wewnątrz kształcącej się osobowości. Musi to być jednak czysta religja, a nie skończona „statyczna”, podporządkowana prawu poszczególnych dziedzin wartości<sup>17</sup>. Zbyt często daje nam historia do poznania, że taka religja, wyrodziwszy się w teokrację, oznaczała nie harmonję, ale tyranję, niszczącą wszelką autonomję poszczególnych dziedzin wartości, a także osobową autonomję wartości kształcenia. „Czysta religja” nie musi być „religią objętą czystym rozumem”, nie musi się także zamykać przed autonomicznymi zakresami wartości. Przeciwnie, uświęcając je, wytwarza ona taką władzę nad nimi, że usuwa wszelkie rysy heteronomji i jest prawdziwą

<sup>16</sup> Jonas Cohn: „Nauka o wartościach” 1932 cz. II, str. 197 inast.

<sup>17</sup> Henryk Bergson: „Les deux sources de la morale et de la religion” 1932. „Dwa źródła religji i moralności”.

integracją, w której jedność i różnorodność łączą się w całkowitą syntezę. Mamy do czynienia z heteronomją dopiero wtedy, gdy religja przybiera formę dogmatu lub doktryny, wskutek czego prawdę i dobro uzależnia się nie od Boga, lecz od p o z n a n i a tego, co boskie. Osiągnięte w chrześcijaństwie największe zbliżenie się do czystej religii dlatego właśnie się ujawnia, że boskość w niem objawiła się nie jako teoretyczna nauka i nie jako prawo społeczności, ale jako konkretna żywa osobowość, jako Syn Boży. Z sercem otwartym, ma postępować człowiek za postacią Chrystusa, który, właśnie jako absolutna osobowość, jest dla ludzi drogą, prawdą i żywotem. W istocie przewyżczono tu prawa zakresów wartości, nie dlatego, by na ich miejsce miały wkroczać inne prawa, lecz dlatego, że wogóle wyszło się poza prawa<sup>18</sup>.

Tem samem ustala się autonomję wartości kształcenia, jako osobliwą autonomję osobową, nie wyradzającą się w samowystarczalność ani nie wynoszącą kształcenia do absolutu. Wprawdzie tylko religja może udzielić jedności kształceniu, gdyż tylko religja może podnieść wielość zakresów wartości do wyższego monizmu. Ale religja jest osobistym stosunkiem do Boga. Im czystsza jest religja, tem bardziej może, wyzbyć się heteronomicznego przymusu prawa i wskazać wiernemu w chrześcijaństwie jego prawdziwą drogę jako konkretną, żywą postać doskonałej osobowości, jako Syna Bożego, który stał się człowiekiem. Dlatego też najczystsza religja apeluje do dobrowolnego postanowienia samej osobowości ludzkiej. Tak więc autonomja wartości jest przez to związana dwojako z zasadą osobowości. Tkwi ona w absolicie, który się w pełni objawił jako osobowość, a w życiu może się ujawnić tylko za pośrednictwem wolnej woli t. j. pośrednio – tylko przez osobowości ludzkie. Na tem chyba polega podobieństwo i różnica między człowiekiem Sokratesem a Synem Bożym, Jezusem Chrystusem. Doskonały nauczyciel, który odkrył autonomję logiki i uważał się za jej głosiciela, ograniczał się do zrodzenia w duszach swych uczniów właściwych praw logicznych albo, ściślej mówiąc, przez obudzenie ich osobistego sumienia dopomagał duszom ich w wytwarzaniu owych praw. Bóg zaś objawił się jako doskonała osobowość, aby człowiek poszedł za nim, jako wolna istota, z czystej miłości, nie z musu, nawet nie przez wzgląd na tę konieczność, która występuje wobec naszej ludzkiej wolności w postaci praw logiki albo moralności. Religja Chrystusa nietylko nie ujmuje w niczem autonomji, ale uświęca zarówno autonomję zakresową dziedzin wartości, jak też i osobową autonomję wartości kształcenia, a to przez to, że je obdarza świadomością granic i oczyszcza z wszelkiej pychy.

---

<sup>18</sup> Por. już cytowaną moją rozprawę o Dostojewskim i Sołowjewie (Sowrem. Zapiski 45 i 46).



## II. PROBLEM PEDAGOGJI JAKO NAUKI AUTONOMICZNEJ.

Fakt, że wartość kształcenia nie posiada swej własnej autonomii zakresu, ale za to autonomię osobową, „opartą” na prawach innych wartości kulturalnych, określa także charakter pedagogii, jako nauki. Niemożliwą jest „autonomiczna” albo „czysta” nauka wychowania, jakiej żądał niedawno Ernst Krieck i jaką rzekomo po raz pierwszy systematycznie wypracował<sup>19</sup>. „Wzrost” i „proces włączenia się”, które mają stanowić szczególną treść takiej „czystej nauki wychowania” nie oznaczają nic innego jak to, że w człowieku dochodzą do głosu prawa różnych wartości kulturalnych i że młodzieniec wrasta w różne dziedziny ducha obiektywnego, stanowiące przedmiot poszczególnych nauk filozoficznych (logika, estetyka, etyka, filozofja prawa i filozofja polityczna, filozofja mowy, religji). Sposób traktowania tych dziedzin wartości jest jednak zawsze uwarunkowany ogólną postawą filozoficzną nawet wtedy, kiedy się sądzi, że jest się wolnym od wszelkiego „punktu widzenia” i „poglądu na świat”. Jeżeli chcemy osądzić obiektywny osiągnięty nauki wychowania według Kriecka, to punkt ciężkości dojrzymy nietylko w dość ubogich, ogólnych „prawach podstawowych hodowli typów”, ile raczej w konsekwencji i sile, z jaką przeprowadza on w pedagogii swój romantyczno-organologiczny pogląd na świat i swój całościowy punkt widzenia, jak też i w monumentalnym sposobie przedstawienia ideałów wychowawczych i form kształcenia w obcych epokach i środowiskach kultury, w stosunku do których to właśnie nastawienie okazało się i tym razem tak bardzo owocne. Nie możemy jednak w naszych rozważaniach bliżej zająć się zagadnieniem, dlaczego romantyczny punkt widzenia nadaje się tak doskonale do odgadnięcia obcych form kulturalnych. Filozofja wychowawcza Kriecka stanowi jednak nowy, uderzający przykład faktu, że historyczna płodność tego punktu widzenia stoi w odwrotnym stosunku do jego pretensji, jakoby odkrył i sformułował w sposób ostateczny prawa organicznego wzrostu życia duchowego. Ponieważ ta filozofja zwraca się przeciw racjonalistycznej pedagogii oświecenia i neohumanizmu, przeto sądzi ona, że godzi jedynie w „pedagogję” nastawioną światopoglądowo, którą wprawdzie dopuszcza jako naukę o ideale kształcenia, uwarunkowaną momentem historycznym, ale której przeciwstawia czystą, wolną od apriorycznych przypuszczeń i nastawioną według poszczególnych nauk „naukę wychowania”. W rzeczywistości uderza ona o wiele głębiej i godzi w sam pogląd na świat, kryjący się poza ową pedagogją, mianowicie w filozofję oświecenia i krytycyzm, którego ujęcie państwa, społeczeństwa, historii, nawet natury i poznania poddaje ona trafnej krytyce. Ta filozofja wychowania chętnie by ją zastąpiła inną i słusznie; taka właśnie filozofja

<sup>19</sup> E. Krieck: „Filozofja wychowania” 3-e wyd. 1930. „Zarys nauki wychowania” 1927. „Kształcenie człowieka” 1925. „Filozofja wychowania w „Podręczniku filozofji” wyd. przez Baumlera i Schrötera. T. III. 1931 dział G. „Wychowanie narodowo-polityczne”, 1932.

leży w istocie u podstaw nauki wychowania Kriecka, chociaż jej Krieck nie zebrał w system, tylko wypowiedział, jako przygodną krytykę fałszywych poglądów filozoficznych. Nie chcę przez co wcale powiedzieć, jakoby własna nauka wychowania Kriecka była tylko taką „konstrukcją idealną”, jak te „pedagogiczne systemy”, które on dopuszcza tylko jako przedmiot rozważań naukowych, ale nie jako naukowe pojęcia. Nie jest nią ona, nie dlatego, jakoby się ostatecznie oderwać miała od wszelkiej filozofji, ale dlatego, że filozofja, na której się wspiera, unika każdej „konstrukcji”, by postępować „historycznie” i typologicznie. Jak długo jednak typologja ideałów wychowawczych różni się od samej historii pedagogji w tradycyjnym sensie tego słowa, nie może być ona żadną miarą ową „czystą” nauką odrębną, ale musi być zarazem krytyką ideałów kształcenia, która posługuje się własnym ideałem wychowawczym, jako sprawdzianem. Z pewnością siłą przyciągającą i „aktualność” nauki wychowania Kriecka stanowi nie ta naukowość, ale odmienny „ideał niemiecki kształcenia”, który daje się odczuć we wszystkich pismach Kriecka. Zresztą sam E. Krieck w swej „filozofji wychowania” przychyła się do traktowania wiedzy wychowawczej, jako wiedzy filozoficznej, którą określa zarówno w jej zasadach, jak i w metodach jako ogólny, filozoficzny pogląd na świat, mianowicie jako „naukę o całości według klasycznej filozofji Greków”. Odrzuca on wciąż jeszcze, nie filozoficzne podstawy wiedzy wychowawczej, ale „konstruktywną filozofję powinności, racjonalistycznych wymagań, która opanowała pedagogię aż do czasów obecnych”. A jednak filozofja, stanowiąca podstawę nauki o wychowaniu, nie musi być ani filozofją konstruktywną, ani filozofją powinności; możnaby nawet wykazać, że dotychczas wcale nie była oparta na takiej filozofji.

Próba oderwania od filozofji nauki wychowania jako nauki autonomicznej skierowuje się więc nie przeciw wszelkim filozoficznym podstawom nauki wychowania, ale jedynie przeciw konstruktywnej filozofji abstrakcyjnego idealizmu. Natomiast o wiele bardziej radykalną wydaje się próba traktowania nauki wychowania jako autonomicznej nauki przyrodniczej. Próba ta wyzwolenia pedagogji z jej tradycyjnej zależności od filozofji i „podniesienia” jej do prawdziwej nauki doświadczalnej, nawet eksperymentalnej, prowadzi w każdym razie znowu do utraty autonomji i z chwilą, gdy ma pedagogja wyjść „od dziecka”, a nie od „celów” stawianych sobie przez dorosłych, popada ona w zależność od filozofji i psychologji okresu dzieciństwa, jako od tych nauk, które traktują dziecko tylko jako twór natury. Zato jednak staje się przynajmniej ta pedagogja wolna od uwarunkowania światopoglądowego i jako taka znowu autonomiczną. Przeciw temu to technicznemu ujęciu autonomii pedagogji występował Gentile. Prowadzi ono do szeroko rozpowszechnionego „pedagogizmu”, w myśl którego punkt ciężkości teorii i praktyki pedagogicznej leży w zewnętrznych sztuczkach i środkach. Nie potrzeba tu powtarzać

argumentów Gentilego<sup>20</sup>. Zbiegają się one w stwierdzeniu, że nauka wychowania ujęta jako psychofizjologiczna technika może dojść jedynie do poznania negatywnych warunków właściwego procesu kształcenia, nie może zaś o tem powiedzieć nic pozytywnego. Właściwie eksperymentalna pedagogia stawia pytanie, czego należy unikać w swych zabiegach – jeżeli nie ma ucierpieć ten lub ów narząd albo ta czy owa zdolność psychiczna, choćby nawet odpowiedź na te pytania przybrała formę pozytywnego nakazu. Pytanie, jak można rozwijać najdoskonalej „zmysły” dziecka albo jakimi sposobami można najdłużej utrzymać jego uwagę, nie różnią się zasadniczo od pytań, jaka ma być wielkość liter w czytance dziecka, z której strony ma padać światło i t. p. Wszystkie pytania tego rodzaju, odnoszące się czy to do higieny we właściwym tego słowa znaczeniu, czy do najekonomiczniejszego użytkowania psychofizycznych sił wychowanka są naturalnie ogromnie doniosłe i ich opanowanie należy z konieczności do naukowego przygotowania wychowawcy. Nie stanowią one jednak wcale pedagogiki i nie mogą jej zastąpić. Najumiarkowańsi z przedstawicieli pedagogii eksperymentalnej, jak np. Ernst Meumann, przyznają to sami, uznając konieczność „systemu celów wychowawczych”, dzięki któremu pojedyncze wiadomości badań eksperymentalnych nabierają dopiero znaczenia pedagogicznego<sup>21</sup>. Natomiast inni, nie tak ostrożni (np. Marja Montessori w układzie nauki szkolnej i metodyce wychowania religijnego) popadają ostatecznie w empiryzm, pozbawiony jakichkolwiek zasad: przecież Montessori dochodzi w końcu do tego, że daje sobie narzucić cele nauczania albo wychowania religijnego – otoczeniu i tradycji, nie zważając na to, że przez to – jej postanowienie wyjścia od dziecka zmienia się w coś wprost przeciwnego<sup>22</sup>. Kiedy zaś przedstawiciele pedagogii eksperymentalnej myślą o celach wychowawczych, ale chcą rozwiązać ten problem również z pomocą metody przyrodniczej, nawet eksperymentalnej, to popadają w naturalizm filozoficzny, który przeczy samoistności poznania filozoficznego i dopuszcza filozofję tylko jako pewnego rodzaju naukę przyrodniczą. W takim więc wypadku ma się znowu do czynienia z „poglądem na świat” i to naturalistycznym poglądem na świat filozofji pozytywistycznej, będącej podstawą nauki wychowania, podanej jako nauka autonomiczna; nie jest to jednak wcale tylko czyste, eksperymentalne poznanie.

Tam tylko można mówić o właściwym postawieniu problemu pedagogicznego, gdzie dziecko pojmuje się jako osobowość, choćby narazie tylko potencjalną osobowość, a więc jako istotę duchową, nie zaś jedynie jako istotę żywą, albo jako organizm psychofizyczny. Tylko wtedy jednak jest się osobowością

<sup>20</sup> G. Gentile: „Sommario di pedagogia generale” 1932 str. 142 i nast. „Didattica” 1922 str. 146 i nast. Por. wyżej wspomniany mój artykuł o pedagogice Gentilego.

<sup>21</sup> Por. E. Meumann: „Zarys pedagogii eksperymentalnej”, 1914, str. 369, 348, 432 i inne.

<sup>22</sup> Por. artykuł o Montessori w wyżej wspomnianej mojej książce.

jeżeli się urzeczywistnia ponadosobiste wartości, tylko przez to nią się staje, że rozwija się i urzeczywistnia w duchu subiektywnym te prawa; które opanowują przedmiotowe dziedziny ducha. Dopiero pod kątem widzenia takiego kształcenia nabiera także wzrost (rozwój narządów zmysłowych i pojedynczych zdolności psychicznych) znaczenia pedagogicznego i tylko z tego względu można mówić o wychowaniu także psychofizycznego organizmu; tylko jako wyobraziciel funkcji duchowych, które „nadbudowują się” nad organizmem, może być człowiek „wychowywany”, a nie tylko żywiony i utrzymywany przy życiu. Z chwilą gdy organy i zdolności psychofizycznego organizmu człowieka ulegają przetworzeniu, albo nadbudowie ze strony praw duchowego bytu, powstaje proces, w którym można wyróżnić pojęciowo dwie strony, chociaż nie da się ich nigdy rzeczywiście od siebie oddzielić: kształtowanie osobowości ludzkiej, które jest czysto duchowym procesem i uduchowienie psychofizycznego organizmu, który podtrzymuje, jakby na fundamencie, osobowego ducha człowieka. Wyrażenia: „kształcenie” i „wychowanie” oddają może najlepiej różnicę między stronami tego procesu. Mówi się przecież np. o „wychowaniu” („wyrobieniu”) zmysłów, uwagi, nawet ręki i innych części i poszczególnych zdolności organizmu psychofizycznego, gdy natomiast słowo „kształcenie” odnosi się raczej do całej osobowości, a zarazem oznacza urzeczywistnienie czysto duchowych praw w osobowości i p r z e z nią. „Wychowanie jest w tym znaczeniu jakby obwodem kształcenia, są co właśnie te „negatywne warunki” właściwego procesu kształcenia, które stanowią pole badań psychologii i fizjologii pedagogicznej. Rozumie się, chodzi przy tym „wychowaniu” nietylko o utrzymanie psychofizycznego organizmu dziecka, ale także o oszczędzanie jego sił, o wzmocnienie i podniesienie jego żywotności i co tem bardziej, im życie ducha staje się bogatszem i bardziej skomplikowanym, im większe wymagania stawia duch tej podtrzymującej go podbudowie psychofizycznej. Słusznie mów i N. Hartmann, że duch pożera życie, że często prowadzi gospodarkę rabunkową wśród podtrzymujących go sił żywotnych, z czego wypływa zadanie racjonalnego kształtowania tych sił<sup>23</sup>. Problem higieny rozciąga się przez co sam z siebie na problem ekonomji, a ten – na problem eugeniki w najobszerniejszem tego słowa znaczeniu. Pierwotny charakter negatywny tych problemów wychowawczych istnieje dalej, wciąż jeszcze chodzi o to, by nie pozwolić zniszczyć te podbudowie żywotnej, podtrzymującej ducha osobowego. Jakkolwiek ważne jednak mogą być te problemy i należące do nich wiadomości dla pedagoga, nie dotyczą one jeszcze właściwego problemu pedagogicznego. Gdybyśmy nawet wzięli pod uwagę kształcenie ciała, to nie wyczerpie go wcale „wychowanie” fizyczne. Przy prawdziwym kształceniu ciała nie chodzi tylko o zdrowie, ale o rozwój osobowości, urzeczywistnienie

---

<sup>23</sup> Por. Hartmann: „Problem duchowego bytu” 1933 str. 90 i nast.

wartości moralnych, obywatelskich, estetycznych, gospodarczych, nawet naukowych i religijnych. Dlatego też nie fizjologia i nie psychologia, ale filozofja dostarcza ostatecznych podstaw teorii kształcenia ciała, filozofja, jako nauka o prawach poszczególnych dziedzin ducha<sup>24</sup>.

Jako teoria kształcenia<sup>25</sup> wychodzi więc pedagogja daleko poza ramy wszelkiej pedagogicznej techniki psychicznej i fizycznej, gdyż ta ostatnia jest tylko nauką o negatywnych warunkach kształcenia, obejmuje tylko „wychowanie” podbudowy żywotnej w dopiero co wyjaśnionem znaczeniu. Czy jednak z tego powodu musi pedagogiczna teoria kształcenia pokryć się z filozofją, roztopić się w niej jak twierdzi Gentile?<sup>26</sup> Wiemy już, na czym opiera Gentile te swoje twierdzenia radykalnie różne od ujęcia Kriecka<sup>27</sup>. Każdy prawdziwy akt kształcenia jest dla niego aktualizacją ducha w jego całości; a ponieważ duch jako całość nie podpada pod żadne czasowe czy przestrzenne kategorie, ale stanowi jedność ponadczasową, więc też i zadanie prawdziwego nauczyciela jest, według Gentilego, tylko negatywne: wykształcenie ma znieść wszelkie rozdziały i granice, które pochodzą z otoczenia zewnętrznego i które ostatecznie wypływają z „materji”, pojętej przez Gentilego tylko jako „zastój ducha”, np. różnice wieku, a nawet dualizm wychowanka i nauczyciela. W prawdziwym akcie kształcenia ma zniknąć jednostkowe „ja” wychowanka w absolutnej „jaźni” ducha przedmiotowego, ma się z niem stopić całkowicie, z czego już samo z siebie wynika wczłonkowanie jednostki w całość, a to przez udyscyplinowanie jednostki. Bezwątpienia chodzi najpierw o to, by jednostkowe „ja” wychowanka wchłonął nie duch abstrakcyjny, ale duch obiektywny tego określonego narodu na określonym stopniu jego rozwoju. Ponieważ jednak duch obiektywny nosi w sobie całą swą historję na każdym stopniu swego rozwoju, więc też jest także przeciwieństwem ponadczasowemu; wogóle bowiem historia nie oznacza wcale poddania się jedynie czasowi, ale raczej poprostu przewyciężenie wszystkiego tego, co tylko czasowe. Według Gentilego więc pierwszym zadaniem nauczyciela jest żyć w duchu obiektywnym, dotrzymywać mu kroku, przyjąć jego

---

<sup>24</sup> Dobrze to udowadnia Gentile w ostatnim rozdziale swego „Sommario”. Por. także ostatni rozdział moich „Podstaw wychowania”. Warszawa 1931.

<sup>25</sup> W mojej dopiero co wspomnianej książce rozumiem przez pedagogikę właśnie teorię kształcenia, z tych samych zapewne motywów, które skłoniły także G. Kerschensteina do nazwania swego pedagogicznego systemu teorią kształcenia.

<sup>26</sup> Por. „Pedagogia generale”. Por. także drugi tom „Sommario” Gentilego „Didattica” 1922, str. 15 i nast.

<sup>27</sup> Krieck chce całkowicie oderwać swą „czystą naukę wychowania” od filozofji, natomiast Gentile całkowicie rozpuszcza w filozofji swoją „Pedagogję jako naukę filozoficzną”. To nie przeszkadza jednak, że oba radykalnie różne rozwiązania doprowadzają do podobnych wyników w niektórych konkretnych zagadnieniach, zwłaszcza polityki szkolnej. (Wiadomo, że Gentile stoi bardzo blisko faszyzmu, zaś Krieck narodowego socjalizmu). Dokonywuje się chyba dialektyka przeciwieństwa. Obydwa rozwiązania zapoznają stosunek napięcia, istniejącego między filozofją a pedagogją.

aktualność i pozwolić uczniowi wziąć udział w życiu tego ducha obiektywnego. Prawdziwa pedagogia więc pokrywa się z prawdziwą filozofją jako nauką o ponadczasowym rozwoju ducha – jak też odwrotnie, prawdziwa filozofja nie jest niczem innym, jak nauką o wiecznym kształceniu się ducha<sup>28</sup>. Duch jest przecież „czystym aktem”, czynem, a nie faktem, a czyn oznacza aktualizację tego, co tylko istniało, usunięcie wszelkich pierwiastków transcendentnych, absolutną immanencję, w której tkwi sens każdego prawdziwego aktu kształcenia. Jeżeli jednak pedagogia wyodrębnia się w praktyce od filozofji, to dzielą je tylko względy czysto negatywnej natury. Jej specyficzne zadanie polega na odrzuceniu uprzedzeń pedagogicznych, na krytyce fałszywej pedagogii z punktu widzenia prawdziwej filozofji idealizmu aktualistycznego, z którą się, pozytywnie rzecz biorąc, pokrywa.

Za dalekoby nas doprowadziło poddawanie pedagogiki Gentilego ścisłemu badaniu. Dowiedliśmy już właśnie tego, co jest rozstrzygające. Istota aktu kształcenia polega nie tylko na tem, że uczeń stapia się z obiektywnym duchem, albo, mówiąc naszym stylem, urzeczywistnia w sobie prawa poszczególnych dziedzin ducha, ale także na tem, że dokonywuje on tego wkładem swego osobistego sumienia, przez co dopiero może dojść do skutku prawdziwe zaktualizowanie ducha obiektywnego. Wydobycie tej osobowej autonomji w akcie kształcenia, który wymaga pośrednictwa swobody działania, daje uprawnienia tej filozofji, która stawia na pierwszym miejscu cechy wartości dziedzin ducha i tłumaczy samego ducha przedmiotowego jako urzeczywistnienie wartości ponadczasowych. Błąd Gentilego polega na tem, że czyni z przedmiotowego ducha absolut i nie dostrzega napięcia, istniejącego między duchem podmiotowym a przedmiotowym. Dlatego też wkłada on w ducha przedmiotowego to, co najlepiej charakteryzuje ducha podmiotowego, mianowicie „charakter dokonania”. Jeżeli nie przyjmiemy tego punktu widzenia, właściwego monizmowi immanentnemu, to nietylko będziemy uprawnieni, ale wprost zmuszeni do przyznania pedagogii pozytywnego, a odrębnego zadania, obok zadań filozofji. Urzeczywistnienie praw ducha obiektywnego duchu subiektywnym, przez które następuje włączenie się jednostki w całość, jest procesem, przebiegającym w czasie nadbudowywania na psychofizycznym organizmie człowieka form duchowego bytu. Jest to proces wzrostu, który przekształca rozwój organizmu podtrzymującego ducha i który musi go przetrwać. Powoli dopiero dochodzą do władzy prawa pojedynczych dziedzin ducha. Najpierw ujawniają się one w człowieku jakby zmaćone i zmniejszone, przeblyskują jedynie poprzez zasłaniające je formy tylko życiowego bytu. W ich wzroście od naturalnego bytu do istoty duchowej przebiega osobowość człowieka wiele stadjów, które rozmaicie wyglądają w poszczególnym dziedzinach ducha i rozmaicie powinny

---

<sup>28</sup> Por. rozprawę Carlo Sganziini o filozofji Gentilego, Logos 1925/XIV, str. 188.

się kształtować. Ponieważ filozofja bada prawa poszczególnych dziedzin ducha w im niezmaconym i w pełni rozwiniętym stanie, jest ona w odniesieniu do procesu kształcenia poznaniem jego ostatecznych celów. Psychologia natomiast i fizjologia poznają życiowy byt, który stanowi naturalny fundament, albo materiał procesu kształcenia, przyczem psychologia pedagogiczna i fizjologia badają witalny byt dziecka w odniesieniu do jego „wychowania”, t. zn. do techniki utrzymania go i wzmocnienia w procesie kształcenia, w niem się dokonywującego. Właściwa dziedzina pedagogiki, t. j. teren nauki o kształceniu obejmuje stopnie wzrostu osobowości, leżące między czysto witalnym bytem a duchem przedmiotowym, stopnie, które pozwalają na przejście od jednego do drugiego. Pedagogja o tyle jest nauką filozoficzną, o ile przedmiotem jej jest rozwój praw poszczególnych dziedzin wartości. Jak długo jednak rozważa ona prawa właśnie w ich zmaconej, zmniejszonej formie, prześwietlającej byt witalny i z niego jedynie wyblaskującej, nie jest pedagogja żadną „czystą” filozofją, tylko filozofją „stosowaną”, podobnie jak technika psychologiczna i fizjologiczna jest stosowaniem przyrodoznawstwem, a polityka stosowaniem poznaniem historycznym. Każdej dyscyplinie filozoficznej (logika, estetyka, etyka, filozofja prawa, filozofja polityczna, filozofja religji) odpowiada także teoria kształcenia w odnośnej dziedzinie kulturalnej, a razem dopiero stanowią one system pedagogiczny<sup>29</sup>. Przy rozważaniu stadiów początkowych procesu kształcenia musi się jeszcze pedagogika wesprzeć na technice pedagogicznej, psychologicznej i fizjologicznej. Z postępem procesu kształcenia staje się ten związek coraz luźniejszy, a przy końcowych stadjach musi pedagogja przejść w filozofję. Dopiero wtedy dokonywuje się owo stopienie pedagogji i filozofji, którego domaga się Gentile dla całej dziedziny pedagogji. Pedagogję jako szczególną naukę odróżniają od czystej filozofji nie „uprzedzenia jedynie, które się nagromadziły w doświadczeniu wychowawczem i które należy obecnie demaskować”. To nie fałszywe poznanie rzeczywistości przesłania ducha i mąci jego aktualizowanie, ale rzeczywistość sama, mianowicie witalny fundament duchowego bytu, który stopniowo tylko może duch przetworzyć i nadbudować. Przy procesie kształcenia chodzi właśnie o to, aby usunąć wszelkie pomniejszenia i obłonki, które narzuca ów podtrzymujący ducha witalny fundament – prawom dziedzin ducha. Pedagogja jest poznaniem tego, jak się to osiąga. Jest ona wprawdzie przez to „krytyką doświadczenia pedagogicznego”<sup>30</sup>, ale nie w sensie dowolnej konstrukcji, ale w sensie zagadnienia,

---

<sup>29</sup> Starłem się właśnie w „Podstawach pedagogiki” zbudować system pedagogji jako filozofji stosowanej.

<sup>30</sup> Tak nazywa pedagogikę uczeń i przeciwnik Gentilego G. Lombardo Radice. Por. jego rozprawę „Pedagogja i krytyka” (l’Educazionenazionale 1920 N-r 5) O. G. Lombardo Radice patrz moją rozprawę, w „Die Erziehung” 1931 (VI rocznik), str. 533–554.

które, ma opisać i wyjaśnić jako zjawiska „trudności, dające się usunąć dzięki aktowi kształcenia”.

Pedagogia jest filozofją stosowaną, ale nie „nauką normatywną”, to znaczy nie jest ona wcale nauką o tem, co się powinno zrobić, a tem mniej jeszcze „sztuką”, któraby miała formułować reguły właściwego postępowania. Właściwa nauka nigdy wogóle nie ma takich celów: ani technologia ani medycyna ani jakakolwiek inna stosowana nauka przyrodnicza, ani nawet polityka, o ile jest istotnie traktowana jako stosowana nauka historii. Tylko nienaukowe wskazówki praktyczne ujmują wyniki odnośnych nauk stosowanych w reguły skutecznego postępowania. Nauki techniczne zaś nie mogą wcale formułować powinności, tylko poznać byt, podobnie jak i nauki czyste, wychodzące z poznania bytu. Czy trzeba zbadać maszynę parową czy aeroplan, czy wreszcie chorobę raka – we wszystkich tych wypadkach chodzi o to, by poznać byt rzeczywistych tworów i ich strukturę. „Reguły postępowania” wynikają już same z siebie u każdego naukowo wykształconego inżyniera czy medyka w miarę, jak okazują się potrzebne w każdym praktycznym wypadku. To określenie: „normatywny”, nie da się nawet zastosować do gramatyki, która tak często uchodzi za klasyczny przykład nauki formułowania reguł ortografji, tworzenia wyrazów i zdań. Prawdziwie naukowa gramatyka dąży do poznania realnego bytu mowy poszczególnej lub rodziny językowej, praw i budowy tych języków. Pojęcie nauki normatywnej jako kunsztu zdaje się wogóle mitem, wymyślonym przez filozofów, stojących zdala od nauk technicznych. W micie tym nie są nawet wyraźnie od siebie oddzielone: powinność techniczna, etyczna i powinność, wytryskająca z każdej wartości kulturalnej.

Wprawdzie pedagogia jako teoria kształcenia jest filozofją stosowaną, ale jeżeli bada ona np. zabawę, wykonywanie zadań albo twórczą pracę człowieka, to chce poznać b y t tych twórców, ich rzeczywistą budowę i dlatego niepotrzebuje ona wcale wciskać swego poznania w sztuczną formułę „normy”, jak to czyni jeszcze Kerschensteiner<sup>31</sup>. Rzeczą praktyka już jest stawiać sobie nakazy postępowania w każdym konkretnym wypadku na podstawie swojej znajomości rzeczywistego procesu kształcenia. Taki indywidualny nakaz nie jest jednak właściwą normą, a normy ogólne podkopują właśnie naukowość praktyki pedagogicznej. Prowadzą one do tak szkodliwego w pedagogji „pedagogizmu”, który sobie rości pretensje do posiadania zewnętrznych sztuczek i środków mogących zastąpić wszelkiego ducha i wszelką filozofję i mogących się doskonale dostosować do każdego światopoglądu. W rzeczywistości nie można jednak oddzielić środków od celów. Środki i cele są w organicznym z sobą związku i warunkują się wzajemnie. W każdym prawdziwym

<sup>31</sup> G. Kerschensteiner: „Teorja kształcenia”. 1926. Tę jeszcze swojej ostatniej samą szatę pedagogicznej nauki normatywnej stara się K. nadać jeszcze swojej ostatniej „Teorji organizacji kształcenia” 1933.



procesie kształcenia „środkami” są otoczenie i warunki duchowego wzrostu, a z niemi wyrastają organicznie „cele” każdego aktu kształcenia. Ta neutralna autonomja, podtrzymująca „pedagogizm”, jest tylko karykaturą prawdziwej autonomji wartości kształcenia, która jest autonomją osobową, a nie zakresową. Dlatego też może pedagogja oderwać się od filozofji, jako „czysta nauka wychowania”<sup>32</sup>.

(d. n.)

---

<sup>32</sup> W otwierającej szerokie horyzonty rozprawie „Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk” (Encyklopedia Wychowania, t. I, Warszawa 1933) uzasadnia prof. Zygmunt Mysłakowski punkt widzenia pedagogiki autonomicznej (str. 20 i dalsze). Tok jego rozumowania jest jednak w zasadzie skierowany przeciw psychologizmowi i socjologizmowi w pedagogice, a nie przeciw uzależnieniu pedagogiki od filozofji. Także dla prof. Mysłakowskiego jedynie możliwą pedagogiką jest pedagogika filozoficzna (por. zwłaszcza str. 16). „Odfilozofowanie” pedagogiki uważa on za beznadziejne.



Stanisław Skalski

## STANISŁAWA SZCZEPANOWSKIEGO POGLĄDY NA WYCHOWANIE I SZKOŁĘ. (Z OKAZJI 25 ROCZNICY JEGO ZGONU)

W genezie osobowości *Stanisława Szczepanowskiego* nietrudno wyróżnić dwa pierwiastki ogólne i zasadnicze: idealny, a ściślej – polski idealizm me-sjaniczny, i realny – w postaci pozytywizmu francuskiego. Gdy r o m a n t y z m p o l s k i, obdarzając Szczepanowskiego płomiennem sercem i duszą szlachetną, marzącą wciąż o bohaterstwie, triumfie dobra i prawdy, postępie i doskonałości ludzi i życia na ziemi, wskazał mu c e l e najwyższe, to znów dopełnienie tej „ewangelii narodowej”, t. j. ś r o d k i, konieczne do jej realizacji, znalazł on – jak sam wyznaje – w p o z y t y w i z m i e *Augusta Comte’a*.

Odrodzenie narodu polskiego było najbliższym celem wytężonej pracy i nieustraszonej myśli Szczepanowskiego. Szerokim i twórczym umysłem swoim starał się ogarniać całość życia narodowego i społecznego – jego potrzeby i dążności, niedomagania i braki, wzloty i klęski, jak również warunki i przyczyny, z których one wyrastać mogły.

Na przejawy życia socjalnego patrzył zawsze z punktu przyczynowego i genetycznego, a ich wartość oceniał i mierzył ze stanowiska celowości, t. j. stopniem udoskonalania współzyciai postępu cywilizacyjnego narodów i ludzkości. Na drodze do swych bliższych celów widział dwa konkretne zadania: pierwsze – podźwignięcie e k o n o m i c z n e społeczeństwa polskiego, drugie – to jego wzmocnienie m o r a l n e i podniesienie u m y s ł o w e .

Obok materialnej o d b u d o w y kraju dążył do p r z e b u d o w y „wiochrowatej i nieokiełznanej” duszy polskiej. „Skarb i oświata” – to naczelne hasło jego pracy obywatelskiej. Tworząc z niczego prawie polski przemysł naftowy na Podkarpaciu, dał wspaniały przykład wartości pracy, organizacji i przedsiębiorczości ekonomicznej. W dziedzinie drugiej był budzicielem sumień ludzkich i patriotyzmu, szermierzem sprawiedliwości, krzewicielem oświaty, propagatorem demokratyzmu, uosobieniem postępu i pracy dla społeczeństwa. I na tem polu zaznaczył się czynami realnymi. Wystarczy wspomnieć zakładanie szkół dla dzieci robotniczych, pracę w T-wie Pedagogicznym, którego przez pewien czas był nawet prezesem, popieranie T-wa Szkoły Ludowej, którego znów był

obok Asnyka jednym ze współzałożycieli i czynnych jego członków, wreszcie wybitny udział w pracach sejmu lwowskiego i parlamentu wiedeńskiego.

W obu kierunkach swej pracy widział wielkie zaniedbanie i braki, dlatego dążył do reform i to do reform gruntownych, od podstaw, t. j. od wychowania nowego pokolenia ludzi dzielnych. Nic więc dziwnego, że Szczepanowski z zawodu inżynier i ekonomista występuje jednocześnie jako gorliwy i twórczy pedagog i nauczyciel społeczny. Wiedział bowiem i wierzył święcie, że „zawsze takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”.

Trzeba tu jeszcze zaznaczyć, że bezpośrednim terenem pracy odrodzenczej oraz najbliższym przedmiotem obserwacji i krytyki twórczej, zwłaszcza na polu wychowania i oświaty, była dla Szczepanowskiego ówczesna Galicja, w której po kilkunastoletnim pobycie w Anglii osiadł na stałe (1879 r.), a z której na wzór Cavoura marzył uczynić Piemont Polski odrodzonej.

\* \* \*

Nie będąc w dziedzinie pedagogii stosowanej zawodowcem, któregoby teren myśli ograniczał się – jak często bywa z rutynowanymi fachowcami – do ciasnego zakresu swej pracy i oddziaływań osobistych, Szczepanowski mógł, jako wybitny mąż stanu, wyjść poza sferę zainteresowań bezpośrednich i spojrzeć z perspektywy niejako w przyszłość, na wychowanie młodego pokolenia i stosunek szkoły do życia i reszty współczynników wychowawczych. Opierając się na olbrzymim wprost wykształceniu i doświadczeniu osobistym, na długoletniej i wnikliwej obserwacji życia i szkoły na Zachodzie i w Polsce, wysnuł on dla współczesnego systemu wychowania publicznego smutne, bo odpowiadające rzeczywistości, lecz z drugiej strony dla postępu i życia społecznego ożywcze i płodne wnioski. I choć w teorii pedagogicznej nie były one zupełną nowością, to jednak w praktyce wychowawczej w znacznym stopniu są dopiero postulatami doby dzisiejszej.

Cały system współczesnego sobie wychowania publicznego uważa Szczepanowski z gruntu za fałszywy i zgubny. Przeważają w nim czynniki-martwoty, skostniałości i biurokratyzmu, czynniki, które urabiają bierne jednostki, nieprzygotowane wcale do samodzielnego, czynnego i twórczego życia społecznego. Bo też – zdaniem Szczepanowskiego – całe społeczeństwa na kontynencie europejskim w przeciwieństwie do narodów anglosaskich – są tak zbiurokratyzowane, że otrzymanie jakiegoś stanowiska społecznego zależy nie od osobistych zdolności, inwencji i przygotowania życiowego, lecz od egzaminów i świadectw formalnych. „Nie zależy od tego, co ktoś umie, ale od tego gdzie i jak się uczył”<sup>1</sup>. Dlatego nie dziwi się Szczepanowski, że „rodzice już prawie od urodzenia dziecka przewidywać muszą, co się z niego ma zrobić”. O tem kim kto ma być, jaki kierunek obrać dla przyszłej pracy, decydują

---

<sup>1</sup> St. Szczepanowski: O polskich tradycjach w wychowaniu. Lwów, 1912 strona 260 i nst.

nie zdolności i zamiłowania wychowanka, lecz najczęściej zewnętrzne okoliczności i upodobania osobiste opiekunów. Szczepanowski zaś chciałby widzieć społeczeństwo, utworzone nie jak martwy i skombinowany bezduszny mechanizm, lecz na wzór żywego organizmu, w którym każda komórka – człowiek nie tylko wypełniałby sumiennie raz przyjęte na się obowiązki, lecz dążyłby jednocześnie do udoskonalenia i twórczości w pracy, do podniesienia przydatności swej funkcji, a przede wszystkim, aby umiał samodzielnie i skutecznie walczyć z trudnościami życia i opanowywać siły przyrody. Tymczasem dzieje się inaczej. „Martwota galicyjskiego systemu szkolnego” – zdaniem Szczepanowskiego – pokazuje się najlepiej w tem, że większa część naszych dyplomowanych doktorów filozofji, teologii i obojga praw, chociaż wybębnił pewien zakres informacji przed otrzymaniem dyplomu, potem już się z życia uczyć nie umieją i nieokazują żadnego interesu dla spraw duchowych<sup>2</sup>. Może być jeszcze gorzej. Szczepanowski przewiduje, że z naszą inteligencją zawodową – ludźmi najczęściej ze średnim lub wyższym wykształceniem – mogłoby się stać to, że, raz wytrąceni przez jakieś okoliczności lub katastrofę ze swych stanowisk stałej pracy, mogą sobie ginąć spokojnie i powali z głodu, gdyż walczyć z przeciwnościami życia nie umieją, nie są przygotowani do samodzielnego bytowania. Czyż wojna światowa i czasy powojenne nie potwierdziły nieraz aż nadto jaskrawo tych smutnych przypuszczeń? Szczepanowski szuka przyczyn złego i znajduje, że ono tkwi w błędnej zasadzie wychowania: „...my wychowujemy ludzi nie na ludzi, tylko z góry na jakieś kółka i kółeczka, w jakimś przyjętym raz systemie administracji czy wogóle pracy krajowej<sup>3</sup>. Takie wady – zdaniem Szczepanowskiego – ma przede wszystkim system wychowania publicznego, system szkolny. Szkoły bowiem starają się urabiać stereotypowe indywidua według raz przyjętych i uznanych za autorytatywne szablonów, przystosować do istniejących funkcji i form pracy najczęściej przestarzałych. „W opinii publicznej – mówi – przyjmuje się cały system szkół, jako dany przez okoliczności, czy jakieś prawo natury, i wierzy się, że to musi być niezmiennie<sup>4</sup>. A życie społeczne rozwija się stale, posuwa się naprzód, potrzebując twórczych i dzielnych ludzi zdolnych ujmować to zmieniające się życie w formy, bardziej odpowiadające nowym wymaganiom i dążnościom społecznym. Że tak nie jest, że „niezmiennie” szkoły przytłumiają w młodzieży zapali inicjatywę, potrzebę twórczości i chęć łączenia myśli z czynem, któremi to zaletami „rasa polska” – zdaniem – Szczepanowskiego – jest tak hojnie wyposażona, wina między innymi leży i w tem, że „niema u nas tego poczucia oddziaływania społeczeństwa na szkoły i szkół na społeczeństwo”,<sup>5</sup> a „jednym z największych braków

<sup>2</sup> Tamże, 315.

<sup>3</sup> Tamże, 234; porów.; Fl. Znaniecki: *Szkice z socjologii wychowania* w *Ruchu Pedagogicznym*, r. 1925.

<sup>4</sup> Tamże, 232.

<sup>5</sup> Tamże, 232.

całego wykształcenia szkolnego jest brak zrównoważenia między uczeniem się – naśladownictwem obcej wiedzy, a siłą twórczą, która umie tę siłę przerobić na własną siłę i własną myśl<sup>6</sup>. Dopiero w naszych czasach w teorii pedagogicznej wyróżnia się jasno w pojęciu wychowania i zestawia zdecydowanie obok siebie dwie równorzędne funkcje społeczne, mianowicie – funkcję przystosowania (adaptacyjną) i funkcję przemiany (rekonstrukcyjną)<sup>7</sup>. Obie te funkcje są niezbędne i mają dla życia socjalnego jednakołą wartość. Analizując poglądy Szczepanowskiego, widzimy, że on właśnie w ostry sposób krytykuje jednostronność wychowania, polegającą na przesadnym uwzględnianiu dążności adaptacyjnych, które przecież w swej życiowej i logicznej konsekwencji prowadzą do martwoty i skostnienia. Żąda w wychowaniu większego udziału funkcji twórczej, rekonstrukcyjnej, opartej na wolności wewnętrznej, a nie na przymusie zewnętrznym. Ludzie bowiem twórczy i dzielni potrzebni są w pracy „przebudowy” jednostkowej i zbiorowej, bez której nie można było nawet marzyć o odrodzeniu narodowym.

\* \* \*

Domagając się kształcenia w młodzieży pierwiastków twórczych, Szczepanowski łączy z tym inny, nie mniej ważny postulat wychowawczy – kształcenia dzielnych charakterów. Jeżeli się bliżej przyjrzyć programom i metodom szkolnym, to – zdaniem Szczepanowskiego – dojrzymy tam jeszcze inną szkodliwą cechę jednostronności: zupełną przewagę w kształceniu intelektu z całkowitem prawie zaniedbaniem rozwijania uczuć i silnej woli, czyli tych właśnie objawów ducha, które przede wszystkim potrzebne są w działaniu i wszelkim czynnie świadomym. Kształcąc inteligencję wyłącznie, kształci się widzów życia, zdolnych w najlepszym wypadku do krytyki, gdy tymczasem każde społeczeństwo, a polskie w szczególności potrzebuje dzielnych i samodzielnych pracowników, współtwórców i „czynnych charakterów”. „Cały terażniejszy system wychowania jest tylko jednym ciągiem tamowania i przytłumiania wrodzonych instynktów i chęci czynu chłopca polskiego, podczas kiedy on powinien być pielęgnowaniem wszystkich zarodków czynności”<sup>8</sup>. „System ten wywołuje krytykę, ale nie wywołuje pracy twórczej”<sup>9</sup>. Dlatego wypowiada się Szczepanowski zdecydowanie za zmianą dotychczasowego systemu wychowania na system, „któryby pielęgnował i kształcił kierunek pracy twórczej”. W roku 1897 wygłosił Szczepanowski w Krakowie odczyt „O potrzebie kursów ludowych”, w którym ostro skrytykował martwość systemu szkolnego, przeciwstawiając mu „szkołę życia” – autodydaktyzm, określając

<sup>6</sup> 270.

<sup>7</sup> Zygmunt Mysłakowski: *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. Kraków, 1925. *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t.zw. „celów wychowawczych”* Kraków, 1926.

<sup>8</sup> Tamże, 104.

<sup>9</sup> Tamże, 242.

przytem trafnie stosunek szkoły do życia. Osobiste d o ś w i a d c z e n i e , przeżycie pewnych twórczych stanów psychicznych, powstałych przy rozwiązywaniu różnych problemów życia realnego i duchowego – to podstawa niezawodna wykształcenia dzielnego człowieka. Jako piękny przykład tego stawia społeczeństwo angielskie, gdzie się zwraca bacznią uwagą na czynną i praktyczną stronę wychowania przez samo życie i łączność szkoły z życiem. Nasuwają się na myśl piękne słowa, wypowiedziane w tej sprawie w tym samym czasie przez jednego z największych amerykańskich pedagogów doby dzisiejszej – J. Dewey’a.

„Uczyć się?... – pyta Dewey. – Niewątpliwie, lecz żyć przedewszystkiem, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem”. A Szczepanowski, jako pierwsze „prawidło” kształcenia umysłu, stawia pokrewne myślą twierdzenie, że „podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe i autodydaktyzm, a zadaniem szkoły jest nie zagwoździć umysł, ale przeciwnie – przysposobić go, aby był odtarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i u c z y ć s i ę z ż y c i a ”<sup>10</sup>.

Szkoła, któraby była zorganizowana jak samo życie społeczne, byłaby – oczywiście – ideałem szkoły, byłaby samą „szkołą życia”. Czy dla Szczepanowskiego byłoby nowością mówić o dzisiejszym ideale szkoły – o „szkole pracy”? O takich właśnie szkołach mówił i marzył nasz pedagog z ostatniego dziesiątka ubiegłego wieku.

„Najlepsza szkoła jest ta, która zaopatruje w metodę uczenia, która u c z y s i ę u c z y ć , która wychowuje zdrową odporność, śmiałą dzielność i zaufanie do sił własnych – zamiast Jezuickiego systemu ostrożności, posłuszeństwa, protekcji i protekcyjeki rozdziału opatrnościowego na paniczów i pospółstwo<sup>11</sup>. Szkole zaś współczesnej wyznacza Szczepanowski rolę pomocniczą, niemal podrzędną w osiągnięciu wychowania życiowego, gdyż „w wychowaniu szkolnem kształci się przeważnie tylko umysł, a znowu w rozmaitych obowiązkach życia przeważającą rolę odgrywa wola, zapał, sumienność, uczucia obywatelskie, charakter osobisty”. Takie byłyby dążności i główne tendencje-pedagogiczne Szczepanowskiego.

\* \* \*

Najważniejszymi środkami, które najlepiej mogą pielęgnować i rozwijać instynkty, chęci i zarodki wszelkich czynów i twórczości w młodzieży są – zdaniem Szczepanowskiego – t. zw. p r a c e r ę c z n e w najszerszym znaczeniu tego pojęcia. Są one – a raczej być powinny – jak w szkole Dewey’a kręgosłupem metody nowoczesnego wykształcenia szkolnego. Szczepanowski powołuje się przytem (Jak zresztą przy wszystkich kwestjach społecznych) na piękne

---

<sup>10</sup> Tamże, 313.

<sup>11</sup> Tamże, 315.

tradycje polskie – na Komisję E. N. i Liceum Krzemienieckie. To, co było charakterystycznym dla szkoły Czackiego i co ją chlubnie wyróżniało od innych, teraz w nowej szkole polskiej winno być stosowane jeszcze w wyższym stopniu – odpowiednio do postępu w naukach i wymogów społecznych. A więc, praktyka w muzeach, laboratorjach, na polu i w warsztatach; wycieczki, sport, rysunki i nauka zręczności – slöjd. To jest metoda naturalna, metoda kształcenia „czynnych charakterów”<sup>12</sup>. Pracy ręcznej przyznaje Szczepanowski wielostronne znaczenie wychowawcze, wpływ na wyrobienie samorzutności i przedsiębiorczości jak i na charakter moralny wychowanków. Przez pracę własną młodzież uczy się oceniać i uznawać godność pracy wogóle, a wyzbywa się starego przesądu, jakoby praca fizyczna była czemś poniżającym. Ma też doniosły wpływ na szerzenie się prawdziwej demokracji.

Szczepanowski idzie jeszcze dalej i żąda, aby każdy wykształcony umysłowiec umiał także jakieś rzemiosło, któryby w krytycznych chwilach uchroniło go od łaskawizny i żebrania, a nawet śmierci głodowej. „To jest – mówi Szczepanowski – pierwsza duma, którą każdy mieć powinien, to jest duma własnej osobistej niezależności”<sup>12</sup>. Na prace ręczne w szkole nie patrzy Szczepanowski z punktu utylitarnego, bezpośrednich korzyści, lecz – jak i Dewey – przede wszystkim z punktu pedagogiczno-psychologicznego i moralnego. Do tegoż zakresu przedmiotów należy i *gimnastyka*. Przyznaje jej dodatni wpływ na rozwój fizyczny i zdrowie, jak również i na charakter: przez gimnastykę wyrabiają się zarodki rygoru i dyscypliny; – ona też przez próbę własnych sił wzmacnia pierwiastki czynne. Zaleca też wiele innych przedmiotów jak: modelowanie, grę w piłkę, cały sport angielski, wiosłowanie, śpiew i t. p. Praca ręczna i ćwiczenia cielesne mają dla polskiego społeczeństwa szczególną wartość. „Nie znam kraju – mówi Szczepanowski – gdzie warstwa wykształcona jest tak... zniewieściała jak u nas, tak anemiczna i chorowita”<sup>12</sup>. Szybki zanik sił żywotnych u ludzi wykształconych jest spowodowany przede wszystkim brakiem silnego zdrowia i tężyzny fizycznej. Dlatego – to Szczepanowski z całym zapalem popiera wszystko, co tę „dzielność walki”, a nietylko „dzielność przy egzaminie” wyrabia i rozwija.

Ogólnie rzecz ujmując, można nazwać pedagogię Szczepanowskiego (co już z dotychczasowych rozważań w znacznym stopniu wynika) – *dynamiczną*. Jest to jej cecha naczelną<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Tamże, 235, 50, 212.

<sup>13</sup> Wyrażenia „pedagogia Szczepanowskiego” używam nie w znaczeniu odrębnego systemu, zamkniętego w jakimś większym dziele naukowo-pedagogicznym, lecz na oznaczenie szeregu poglądów, spostrzeżeń i przekonań wypowiedzianych przez Szczepanowskiego tak obficie czy – to w przemówieniach sejmowych, czy w licznych odczytach i przemówieniach okolicznościowych, czy wreszcie w większych artykułach i rozprawach na ten temat pisanych.



\*\*\*

W związku z kierunkami i przedmiotami nauczania w szkołach średnich wysuwa się na czoło kwestja dwu różnych, często przeciwstawianych sobie wzajemnie, kierunków – humanistycznego („idealnego”) i przyrodniczego („realnego”). Szczepanowski nie przyznaje zasadniczo wyłącznej racji czy pierwszeństwa ani jednemu, ani drugiemu kierunkowi. On chciałby, aby szkoła rozwijała zarówno uczucia i wolę, jak i umysł; aby wskazywała ideały i cele szlachetne a jednocześnie dawała niezawodne środki do ich realizacji, co jest możliwe przy kształceniu zarówno w naukach realnych jak idealnych. Mówi Szczepanowski, że „ten rozdział studjów realnych i gimnazjalnych to jest tak, jak ten starożytny rozdział ciała i duszy, który nie uwzględniał stosunku wzajemnego duszy do ciała, nie uwzględniał, że każdemu objawowi ciuchowemu towarzyszy pewien objaw fizyczny, i że tylko ten potrafi zbadać całość natury ludzkiej, kto równocześnie bada i psychologię ducha i fizjologię ciała”<sup>14</sup>. Jednostronny więc kierunek nie do pomyślenia. Nauki czysto realne i praktyczne nie kształcą duszy, „nie mogą nadać tego polotu myśli, wytworzyć tego nastroju ducha, który stanowi cechę naszej cywilizacji”. Tym mniej są wystarczające dla nowożytnych wieków same nauki humanistyczne. Oba kierunki muszą się łączyć w jednolitą całość tak, jak tworzy całość i jedność człowiek żywy – twór psycho-fizyczny, muszą obejmować człowieka z jego pragnieniami i aspiracjami i przyrodą z jej prawami i siłami. Choć w zasadzie i stanowczo opowiada się Szczepanowski za jednolitym typem szkół śr. bez podziału na realne i gimnazjalne (humanistyczne), to jednak przyznaje, że podstawą wszelkiego wykształcenia powinny być nauki matematyczno-przyrodnicze, których znów metodę chciałby widzieć stosowaną możliwie we wszystkich gałęziach nauk i umiejętności<sup>15</sup>.

Przy całej jednolitości programów szkolnych w urzędzeniu i ustroju żąda Szczepanowski pewnej elastyczności, która by pozwalała uczniom z wyjątkowymi zdolnościami i specjalnymi zamiłowaniem „pójść tak daleko jak te zdolności uprawniają”, t. j. bez wszelkich ograniczeń. Aby więc uczynić zadość tak ważnej zasadzie i potrzebie indywidualności, radzi urządzać specjalne kursa dla poszczególnych kierunków czy też przedmiotów.

\*\*\*

Dalszym rysem pedagogii Szczepanowskiego jest jej charakter społeczny. Nie rozdział i separacja szkoły i społeczeństwa, nie chiński mur, lecz łączność i wzajemne oddziaływanie winno się objawiać silniej; związek nie tylko ekonomiczny, jak dotąd bywało, lecz zainteresowanie głębszej natury. Idzie przede wszystkim o łączność z żywymi potrzebami i dążnościami

---

<sup>14</sup> Tamże, 44 i nst.

<sup>15</sup> Tamże, 313.

społeczeństwa, o łączność z życiem. I w tej sprawie powołuje się Szczepanowski na tradycje polskie i czasy Czackiego, przypominając, że właśnie w Polsce reformy edukacyjne wychodziły nie od pedagogów zawodowych, ani od rządów, lecz od społeczeństwa, i dlatego „polska narodowa pedagogja, która czerpie z potrzeb żywego społeczeństwa, która kierunek obywatelski uważa za najważniejszy, ta polska pedagogja wytwarza nie tylko ludzi posiadających pewną dozę wiedzy, ale polega na wyrobieniu charakterów i przyucza do spełniania obowiązków obywatelskich”<sup>16</sup>. Ile razy ten żywy kontakt istniał, szkolnictwo się rozwijało, gdy zanikał – upadało. Aby znów młodzież przygotowywać lepiej do obowiązków społecznych chciałby wprowadzić do programów szkolnych jako specjalny przedmiot naukę o prawach i obowiązkach obywatelskich. Jako wzór, do którego trzeba dążyć, stawia Szczepanowski ideał światłego obywatela-Polaka, który, jako wzniosły typ człowieka, – jest wytworem największych w narodzie, owocem pracy i cierpień wielu pokoleń i wieków<sup>17</sup>. Bo też pojęciu „obywatel, duch obywatelski” nadaje Szczepanowski szczególnie szerokie społeczne znaczenie – w szlachetnym sensie współdziałania i troski o całość. Społeczny charakter wychowaniu szkolnemu nadają nie tylko nauki specjalne, lecz przede wszystkim metoda nauczania, metoda „naturalna” przez wycieczki, pracę w laboratorjach, warsztatach, na polu i łące, przez wspólne zabawy i t. d. Szczepanowski wprawdzie nie rozwija szczegółów, jak winna być prowadzona nauka w nowoczesnej szkole, co nie było zresztą jego zadaniem lecz daje przykład, że powinna być to szkoła taka i o tyle wyższa od najlepszych zagranicznych, o ile wyższą była szkoła krzemieniecka od siebie współczesnych.

Szczególne starania i dbałość o naukę i oświatę szerokich warstw produkujących jest inną cechą społecznego charakteru Szczepanowskiego i jego pedagogji. Nie dotyczy ta cecha wprawdzie szkoły bezpośrednio, odnosi się raczej do ustroju i administracji szkolnictwem, niemniej sędzę, że nie od rzeczy będzie przypomnieć te myśli i dzisiaj kiedy ustrój naszego szkolnictwa znajduje się pod znakiem nowej reformy.

Z myślą o ekonomicznej odbudowie kraju stawia Szczepanowski następującą „zasadę kształcenia umysłu”: „...w wykształceniu pamiętać trzeba przede wszystkim o warstwach produkujących i zarabiających. przysparzających majątku publicznego, a nie o warstwach spożywających lub żyjących z grosza publicznego”<sup>18</sup>.

Do pierwszej warstwy zalicza: rolników, rzemieślników, inżynierów, przemysłowców, kupców itp., do drugiej – urzędników, księży, lekarzy, prawników i „inteligencję wszelkiego rodzaju”, która te zasoby konsumuje, trawi a nawet gorzej – bo często marnotrawi. Zastanawia się Szczepanowski nad

---

<sup>16</sup> Tamże, 66.

<sup>17</sup> Tamże, 24.

<sup>18</sup> Tamże, 313.

ustosunkowaniem tych dwóch warstw w ówczesnej Galicji pod względem jakościowym i ilościowym. Stwierdza, że warstwa nieprodukująca jest stosunkowo za wielka, żyje i rozkoszuje na sposób europejski, zaś warstwa produkująca jest niewykształcona, żyje nędznie, a „produkcja odbywa się po barbarzyńsku bez skutecznej wiedzy, techniki, maszyn i narzędzi”<sup>19</sup>. Wnioski jasne: 1) ograniczyć biurokrację ilościowo do minimum, do istotnych i koniecznych potrzeb; wtedy znaczniejsza część inteligencji przeczuci się do drugiego obozu wytwórców i nie będzie przygniatała ekonomicznie anemicznego społeczeństwa; 2) jakościowo – podnieść oświatę ogólną i wykształcenie fachowe warstw wytwórczych. Wiedział jednak, że z biurokryzmem walka trudna, toteż z bólem mówi, że „czujemy potrzebę administracji europejskiej, a zbywa nam na środkach, ażeby tyle łożyć na cele oświaty i robót publicznych, ile taka administracja wymaga”<sup>20</sup>.

\* \* \*

W bliskim związku powinowactwa z powyższymi poglądami pozostaje inna cecha pedagogii Szczepanowskiego – mianowicie – d e m o k r a t y z m . „W prawdziwej demokracji tkwi niezmiernie siła, bo choć nie wybrani, to wszyscy są powołani, bo czerpie się geniusz z zasobów całego narodu”<sup>21</sup>. Z tak pojętej siły demokratyzmu wypływają wnioski i dla życia społecznego i dla szkoły. „W społeczeństwie demokratycznym szkoła winna być w harmonii z ustrojem politycznym i główny nacisk łożyć na w y c h o w a n i e r ó w n e , l u d o w e i o b y w a t e l s k i e c a ł e g o l u d u”<sup>22</sup>. Czyni przytem przestrożę, że jeżeli w ustroju politycznym demokratycznym nie daje się oświaty, to tak się postępuje, „jak gdyby umyślnie chciano wywołać przewrót i rewolucję”. Demokracja dopiero przez oświatę staje się zdolną do pracy dla społeczeństwa i narodu. Oprócz ciemnoty biurokryzizm jest wrogiem demokracji, gdyż wytwarza nową kastowość, którą nazywa „mandaryńską”. – Ocenianie ludzi nie według książkowej uczoności – najczęściej martwej, – lecz według osobistych zdolności należy do zasadniczych postulatów demokracji. To też ostro występuje Szczepanowski przeciw fałszywym przekonaniom, które polegają na tem, że na całym kontynencie Europy „każdego, kto macza pióro w kałamarzu, uważa się za coś bezwzględnie wyższego, naprzykład, od dobrego maszynisty lub cieśli – którzy właściwie daleko więcej potrzebują wykształcenia i są użyteczniejsi w społeczeństwie”...<sup>23</sup> Oświadcza się też stanowczo za szkołę ludową „r ó w n ą d l a w s z y s t k i c h”, gdyż tylko taka szkoła jest niewzruszoną podstawą społeczeństw prawdziwie demokratycznych, jak Szwajcaria i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wreszcie domaga się Szczepanowski zakładania

---

<sup>19</sup> Tamże, 320.

<sup>20</sup> „Myśli o odrodzeniu narodowym”. I, 74.

<sup>21</sup> „O polskich tradycjach w wych.” 318.

<sup>22</sup> Tamże, 313.

<sup>23</sup> Tamże, 206.

różnych kursów dokształcających i uniwersytetów ludowych (na wzór Anglii) dla tych, którzy nie mogli ukończyć szkół średnich czy wyższych, a mają chęć do dalszego się kształcenia, aby stopień organizacyjny szkoły nie był przeszkodą dla nikogo do osiągnięcia takiego wykształcenia, jakiego kto pragnie<sup>24</sup>.

\* \* \*

Rozpatrzyliśmy dotychczas ważniejsze poglądy Szczepanowskiego, dotyczące przede wszystkim praktycznej strony wychowania. Pozostała jeszcze idealistyczna część tego zagadnienia, którą rozpatrzymy choćby tylko pokrótce, aby uzyskać pełniejsze wyobrażenie o całości.

Nie jest wcale zwykłym i częstym zjawiskiem w psychologii typów osobowości takie ułożenie się i scharmonizowanie poglądów ideowych i tendencji życiowych w jednolitą, wyjątkowo wowybitną osobowość, jaką mamy możliwość widzieć i podziwiać u Szczepanowskiego. Mimo całe swe uwielbienie i uznanie dla pozytywizmu w pracy odrodzeńczej, Szczepanowski należy do największych i najszlachetniejszych naszych idealistów. Bez skrupułu dzieli on ludzi na godnych i niegodnych nazwy człowieka. Dla niego „człowiek dopiero jest człowiekiem, jeśli żyje w służbie idei. Bez tego należy co najwyżej do bydła ludzkiego, choćby miał krew niebieską i był ulepiony z niewiedzieć jak delikatnej marymonckiej mąki”<sup>25</sup>. Jako przyrodnik widział i uznawał twarde i niezmiennie prawo natury, ale w duszy ludzkiej, w uczuciu i woli człowieka widział jednocześnie „wieczny zarodek cudów”. Stąd jego silna wiara w postęp i zwycięstwo piękna i dobra nad złem i plugawem, wiara w możliwość uszlachetnienia rodu ludzkiego. Był idealistą i optymistą, ale optymistą krytycznym, opartym o niezawodne fundamenty materialne, nauki matemat.-przyrodnicze i ekonomję.

Dlatego też i pedagogji stawia jako przykazanie i święty kanon w a l k ę niezmordowaną ze złem w jakiegokolwiek się ono postaci objawia. Idąc za Kraśińskim a przeciwstawiając się Niemcom, twierdzi, że ich treścią zapatrywań jest „zatarcie granic złego i dobrego”<sup>26</sup>, że są bałwochwalcami autorytetu, przymusu i siły zwycięskiej, że najwznioślejsze idee są dla nich tylko pięknymi fikcjami, których nawet nie próbują wcielać w życie, gdy tymczasem Polak usiłuje łączyć teorię z praktyką, idee szlachetne wcielać w czyn realny. Z tego i innych względów radzi usunąć się od pedagogji niemieckiej możliwie najdalej. A dalsza część tego przykazania: „Wiara ... w niechybne zwycięstwo pierwiastka dobrego i w to, że zamięłowanie szlachetności i doskonałości jest najpotężniejszą sprężyną wszelkiej siły, bo wszelakiego genjuszu i bohaterstwa, oto druga zasada pedagogji polskiej”<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Tamże, 307.

<sup>25</sup> Tamże, 137.

<sup>26</sup> Tamże 286.

<sup>27</sup> Tamże, 292.

Z powyższymi zasadami łączy się ściśle rola religii, jako czynnika wychowawczego jednostki i grup społecznych. Religii, której „istotną treścią jest gorąca wiara w triumf dobrej sprawy”, przyznaje Szczepanowski wielką siłę moralną, tak że społeczeństwa bez religii wyobrazić sobie wprost niepodobna<sup>28</sup>, – a w dziedzinie żywotności i kultury narodowej przyznaje jej siłę twórczą, wskrzeszającą narody z uśpiania. Za najwyższą religię objawioną ludzkości uznaje – oczywiście – chrześcijaństwo, a z wyznań pierwszeństwo oddaje katolicyzmowi, w wielu dogmatach żywotnych, jak np. w dogmacie o wolności woli i in. Ostro jednak występuje Szczepanowski przeciw formalizmowi religijnemu. Religii żywej, w czyn się wcielającej, pierwotnemu chrześcijaństwu przeciwstawia martwą scholastykę – teologię. Mówi, że „religia traciła wpływ na bieg wypadków, i losy ludzkości wymykały się jej z ręki, ile razy brał górę prąd spekulacyjny i teoretyczny ...”<sup>29</sup> Pozostając pod wpływem Prelekcji paryskich Mickiewicza, głosi, że od czasów Chrystusa, którego objawienie uznaje za najwyższe i wiecznotrwałe, w miarę rozwoju ludzkości „objawienie raz po raz zstępuje na ziemię”, jako przystosowanie objawienia Chrystusowego do potrzeb życia danego okresu. Takim objawieniem religijnym dla naszych czasów jest objawienie zawarte w literaturze mesjanicznej polskiej, „nastającej jak zorza lepszej przyszłości po złowrogim panowaniu jezuitów, którzy na kilka wieków cofnęli kościół katolicki i dotknęli paraliżem mózgowym i sercowym całe narody, jak hiszpański, portugalski, południowo-włoski i polski”<sup>30</sup>. Główny więc zarzut, skierowany przeciw katolicyzmowi, streszcza się w tem, że kościół „oficjalny i urzędowy” odwrócił się od życia, nie chce uznać postępu i rozwoju życia społecznego, a z żywej i czynnej religii usiłuje uczynić martwą wiedzę – teologię.

Ponieważ wiara bez uczynków jest martwą, przeto głosi Szczepanowski – jako trzecią zasadę „dzielności w dobrej sprawie”. Dzielność jest przeciwieństwem niedołęstwa, które znów uważa za „najgłówniejszy grzech śmiertelny”. Aby być dzielnym, potrzeba obok idei przewodniej – „umiejętności i wiedzy” oraz czynników niższych, jak punktualności i dokładności w wykonaniu – czyli musztry<sup>31</sup>. Na nic się zdadzą wzniosłe myśli, zapał, szlachetność, najwyższe napięcie ducha, jeśli braknie dzielności, – środków, prowadzących do realizacji – t. j. woli silnej, wiedzy, umiejętności i „musztry”.

Odwołuje się Szczepanowski do historii i z bólem wielkiego patryjoty znajduje, że właśnie „poczciwe niedołęstwo” było narodowym grzechem polskim. A winę przedewszystkiem przypisuje jezuickiemu systemowi wychowania. „Ewangelia narodowa” powinna teraz – zdaniem Szczepanowskiego – „zastąpić

---

<sup>28</sup> Myśli o odrodz. I. 233.

<sup>29</sup> Tamże, I. 239.

<sup>30</sup> O pol. trad. w wych. 294.

<sup>31</sup> Tamże, 297.

w pedagogice polskiej strupieszają scholastyce, którym obecnie karmią spragnione, młode umysły, a który daleko częściej wywołuje niestrawność, aniżeli wiarę”<sup>32</sup>.

Że teraz tak mało ludzi jest prawdziwie i głęboko religijnych, przyczyna między innymi leży w przedmiocie i metodzie nauczania religii. „Tylko ograniczeni księża potrafią niestrawnym katechizmem i niestrawniejszą dogmatyką przeszkodzić uwielbieniu i oddaniu się rzeczy tak wzniosłej jak religia”<sup>33</sup>. Aby przywrócić religii jej siłę twórczą i kierującą, trzeba dopuścić do kościoła powszechnego powiew „świeżego powietrza”, zbliżyć się do życia i prawdy świętej, nie obawiać się postępu, lecz oprzeć się na wolności ducha, a poszukiwanie prawdy i wiedzy przyjąć za święty obowiązek. Zestawiając czasy współczesne z dawnymi, zauważa, że ze strony klerykalizmu „i dzisiaj nie brak usiłowań, za często skutecznych, żeby nasze uniwersytety i szkoły ograniczyć do tej samej mizerji”<sup>34</sup>. Dlatego też do dziś protestanci i sceptycy mają niezaprzeczoną przewagę i wyższość w „uzbrojeniu duchowym” nad społeczeństwami katolickimi, które nie są tak przygotowane do walki z przyrodą i do jej opanowania.

Jako ostatnie przykazanie pedagogii polskiej Szczepanowski stawia obowiązek „ustawicznej i czynnej propagandy i d e i n a r o d o w e j przykładem, życiem i słowem”<sup>35</sup>. Cechą patriotyzmu polskiego jest nie tylko miłość ojczyzny, lecz wrodzone Polakowi zamiłowanie bohaterstwa, które wytwarza siłę, aby „sprawa Boża” mogła triumfować nad gwałtem i bezprawiem. Wszystkie dotychczas rozważane poglądy Szczepanowskiego były przez niego rozwijane z myślą o całości przyszłej odrodzonej Polski. Narodowość uważał on za najwyższą i najbardziej twórczą ideję, „około której, obraca się historia nowożytna”. Religijność i narodowość są dla Szczepanowskiego jakby odwrotnymi stronami tej samej najwyższej idei – idei doskonałości, – przytem ideje narodowe wskazują niejako pozytywne środki i drogi, niezbędne do objawiania się strony drugiej – idei religijno-moralnej, zwróconej ku Bogu. Będąc w każdym czynie i myśli Polakiem-patrjotą, daleki był jednocześnie od wyłączności i egoizmu narodowego. Nacjonalistą nie był wcale, a szowinizm uważał za obłąd szkodliwy, uznając i głosząc za wielkimi mesjanistami, że celem ludzkości jest „nie zagłada narodów lub triumf jednego z nich, ale harmonijny rozwój wszystkich, każdego w służbie swojego posłannictwa”<sup>36</sup>. Pielęgnowanie i rozwijanie tych idei – to zadanie pedagogii polskiej.

---

<sup>32</sup> Tamże, 295.

<sup>33</sup> Tamże, 321.

<sup>34</sup> Tamże, 298.

<sup>35</sup> Tamże, 301.

<sup>36</sup> Myśli o odrodz. Narod. I 231.

\* \* \*

W ten sposób została uzupełniona podstawa do określenia pedagogii Szczepanowskiego mianem *d y n a m i c z n e j* w szerokim i nieco swoistym znaczeniu tak silnie podkreślanego postulatu nowoczesnych prądów w wychowaniu. „Najuniwersalniejsza wiedza w służbie najgorętszej wiary, najskuteczniejsza umiejętność działania w służbie najszlachetniejszego charakteru”<sup>37</sup> powinno być – zdaniem Szczepanowskiego – dążeniem wszystkich, a przede wszystkim narodu polskiego. Już nie utopijnym ideałem, ale całkiem realnym i „moralnym” typem byłby człowiek, jednoczący w sobie te dwa pierwiastki – *wiarę z wiedzą w najwyższej potędze*, – *wiarę w wielkie i szlachetne idee i ich zwycięstwo z nowoczesną nauką i umiejętnościami*. Pierwsze wskazują *cele życia i działania i stosują się do ducha*, który winien zapanować nad światem materji, gdy drugie – *dają niezawodne środki do realizacji, dają broń w walce z przyrodą i ze światem złego i upadku człowieka*. Byłby to więc człowiek *twórczego czynu*, który staje się podobny – według pięknego porównania Szczepanowskiego – do „*luku napiętego, do pary zamkniętej w maszynie, staje się siłą ujętą w karby woli, która nie bucha i nie marnuje się daremnie, ale mierzy i trafia, niechybna jak błyskawica, skuteczna jak grom*”<sup>38</sup>.

Wzór to niewątpliwie wielki i piękny, pociągający umysł i serce nasze. Szczepanowski wierzył, że społeczeństwo polskie powinno i może ten typ zrealizować, jak to czynią coraz powszechniej społeczeństwa anglo-saskie. Ale zdawał sobie jasno sprawę z trudności, jakie temu stoją na przeszkodzie. Dlatego stawiał nasz pedagog, jako pierwszy i konieczny warunek tak pojętego wychowania narodowego, wytworzenie odpowiedniej, wysoce sprzyjającej *atmosferę duchowej* w społeczeństwie. Nawet najlepszy system szkolny, dobre programy i plany mało pomogą w tworzeniu się „*szlachetnych i podniosłych charakterów*”, jeśli wpływ społeczeństwa będzie takim, jakim jest t. j. wysoce ujemny. Ostro więc krytykuje Szczepanowski ówczesne, a – niestety – tak rażąco podobne do dzisiejszych, stosunki i atmosferę społeczną. „*...Atmosfera nas otaczająca – mówi – jest stęchłą atmosferą plutokracji europejskiej, w której góruje ordynarność, dzieciństwo i nieuctwo, a pod wykwintnemi pozorami wszystko się skupia około kart, butelki i dziewczek*”<sup>39</sup>.

Dopóki taki stan istnieje, nie pomogą nawet najlepsze szkoły. Aby neutralizować ten deprawujący wpływ i wytwarzać atmosferę podniosłą, głosi za Platonem i Mickiewiczem potrzebę odrodzenia moralnego jednostkowego i zbiorowego, głosi i nawołuje, aby ludzie idei odłączali się od „*ludzkiego bydła*,”

---

<sup>37</sup> Tamże, 314.

<sup>38</sup> Tamże, 249, 316.

<sup>39</sup> Tamże, 307.

które nam obecnie przewodzi” i tworzyli grona ludzi dzielnych ze szlachetnymi uczuciami i podniosłymi celami.

Ujemny wpływ plutokratycznej i biurokratycznej atmosfery najbardziej poniża stan nauczycielski. „Corruptio optimi pessima”. Nauczyciel karierowicz i biurokrata, uczący tylko dla pieniędzy, jest nie nauczycielem, ale koruptorem młodzieży, nieobliczalnym szkodnikiem społecznym. Stanowisko i godność nauczyciela Szczepanowski cenił bardzo wysoko. Ale też wielkie, piękne i słuszne wymagania i warunki stawiał dobremu nauczycielowi. Prawdziwy nauczyciel – to człowiek szlachetnych idei, człowieko dużej wiedzy i doświadczeniu osobistem. Najważniejszym przymiotem jego ma być p o w o ł a n i e , m i ł o ś ć s w e g o z a w o d u , inaczej mówiąc, ma to być nauczyciel „z urodzenia”. Taki nauczyciel oprócz wiedzy daje młodzieży to, „czego żadne skarby świata kupić nie mogą – d a j e s w o j ą d u s z ę , pobudza zapał do wszystkiego, co wielkie i szlachetne, przejmuje własnym pragnieniem wiedzy, zapala własnym ogniem i rozdmuchuje w duszy młodej iskrę nieśmiertelną”. „Nur der Hungerverdaut, nur die Liebebefruchtet”<sup>40</sup>. Taki nauczyciel nawet przy złych i krępujących go regulaminach i paragrafach potrafi przelać swoje idee i pragnienia w dusze wychowanków. Podobnie i równie pięknie charakteryzuje typ takiego nauczyciela J. Wł. Dawid w swej porywającej rozprawce. „O duszy nauczycielstwa”<sup>41</sup>. Jako pierwszą i najważniejszą cechę powołania nauczycielskiego stawia Dawid – obok potrzeby doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrznej prawdziwości i moralnej odwagi – przedewszystkiem m i ł o ś ć d u s z l u d z k i c h , polegającą na potrzebie i zdolności sympatyzowania, na „Silnem poczuciu duchowej wspólności i jedności z innymi”. Takich nauczycieli spotykał nierzadko Dawid, o takim nauczycielu, jako typie powszechnym, mówił i marzył Szczepanowski, takiego nazywał on dobroczyńcą młodzieży i rodziców, który, choćby niewiedzieć jak był hojnie wynagrodzony, stokroć więcej daje, niż bierze.

\* \* \*

Pozostała nam jeszcze jedna z ważniejszych cech omawianej pedagogii. Jest nią, mianowicie, rola t r a d y c j i n a r o d o w e j , na którą zresztą niejednokrotnie już zwracano powyżej uwagę. Teraz należy tylko tę kwestię nieco szerzej oświetlić.

Wszelką pracę społeczną czy narodową, z dziedziny ducha czy materji, ekonomji czy polityki starał się Szczepanowski nawiązywać do najświetniejszych momentów przeszłości narodowej, opierać na doświadczeniu, przekonaniach, poglądach i idejach minionych pokoleń i wielkich przewodników narodu polskiego.

---

<sup>40</sup> Tamże, 309.

<sup>41</sup> J. Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa” Ruch Pedagogiczny, 1912.



Oddzielał on wyraźnie i przeciwstawiał zdecydowanie tradycje dobre – złym, pożyteczne – szkodliwym, piękne i szlachetne – brzydkim i niskim, domagając się nawiązywania, oczywista do pierwszych, bezwzględnego tępienia drugich. W dobrych i pięknych tradycjach objawia się „natchnienie narodowe”, które jest niejako jedną ciągłą i stale się rozwijającą duszą narodu. Głosząc potrzebę i konieczność powrotu do najlepszych tradycji narodowych i propagując swojszczyznę, występuje jednocześnie przeciw naśladownictwu obcych wzorów i myśli, szczególnie przeciw wielkiemu wpływowi niemieckiemu ostatnich czasów na duszę i kulturą polską. Niemcy wprawdzie – zdaniem Szczepanowskiego – „światu przodują w dziedzinie myśli oderwanej”... , ale w dziedzinie etyczno-społecznej i pedagogicznej Niemiec w porównaniu z Polakiem jest niemową -niemym, jak Słowianie kiedyś Niemców nazywali<sup>42</sup>. Toteż oburza się nasz pedagog na „pseudopedagogów polskich”, którzy przesiąknięci duchem niemieckim, sieją tak wielkie spustoszenia polu wychowania narodowego. Słusznie więc nawołuje do oparcia się na wiekopomnych wzorach polskich i tej dziedziny. „W wychowaniu nie możemy stworzyć nic trwałego bez oparcia się o wzory Konarskiego, Komisji edukacyjnej, Czartoryskiego i Czackiego<sup>43</sup>. Nie znaczy to, aby Szczepanowski potępiał bezwzględnie całą pedagogię niemiecką i wszystkich Niemców. Wcale nie, – przeciwnie, radzi brać także i od Niemców wszystko to, co jest wspólne wszystkim narodom cywilizowanym. „...Ten grunt wspólny – mówi –znajdujemy w następującej prawdzie, że g e n j u s z ł ą c z y w s z y s t k i e n a r o d y<sup>44</sup>. Genialni pisarze, genialni filozofowie, genialni ludzie wszystkich narodów mają duchy pokrewne i są nawzajem zrozumieli dla siebie, „bo wszyscy zbliżają się do wyżyn prawd odwiecznych, trwałych<sup>45</sup>. Dlatego radzi germanizować się na wzór Schillera, Kanta, Herdera i Fichtego, a ze wstrętem i pogardą odsunąć się od współczesnych filistrów i junkrów niemieckich. I w pedagogii nawet można korzystać z „naturalnego” systemu niemieckiego, który stworzyli – Pestalozzi, Herder i Fichte, ale jednocześnie cofnąć się i wyzwolić od późniejszych majstrów szablonów, opartych na przymusie, a nie na w o l n o ś c i , którą Szczepanowski uznawał zawsze za najwyższą zasadę wszelkiego postępowania ludzkiego. Z tego też powodu potępia całą kunsztowną budowę intelektualnego systemu Herbarta i jego szkoły, która przez tak długi czas panowała oficjalnie i prawie niepodzielnie nad pedagogią niemiecką.

Z tradycjonalizmu Szczepanowskiego nie wynika bynajmniej, choć bywa często z nim łączony, konserwatyzm w ogólnym znaczeniu tego wyrazu. Szczepanowski był wielkim tradycjonalistą narodowym, lecz nie konserwatystą, co

---

<sup>42</sup> Tamże, 279.

<sup>43</sup> Tamże, 34.

<sup>44</sup> Tamże, 56.

<sup>45</sup> Tamże, 56.

już szerzej było omówione w pierwszej części niniejszego szkicu. Według niego tradycje narodowe mają duże znaczenie nie ze względów wartości statycznej, lecz przede wszystkim przez to, że wskazują punkt wyjścia i k i e r u n e k p o s t ę p o w a n i a pedagogicznego. Wystarczy na to przykład ujęcia przez Szczepanowskiego znaczenia i wartości szkoły krzemienieckiej. Opierając się na najlepszych tradycjach polskich, nie wahał się być propagatorem tego wszystkiego, co nowoczesna nauka i doświadczenie stworzyły. Będąc tradycjonalistą, był jednocześnie śmiałym reformatorem społecznym i pedagogicznym.

\*\*\*

Chcąc teraz na zakończenie ująć całość pedagogii Szczepanowskiego w kilku zasadniczych rysach, można powiedzieć, że jest ona: po-pierwsze – d y n a m i c z n a (siła w karby wiedzy i woli ujęta), po-drugie – s p o ł e c z n a (obywatelska i demokratyczna), po-trzecie i d e a l i s t y c z n a (moralno-religijna i patriotyczno-narodowa).

Na taką pedagogię mógł się zdobyć tylko człowiek, który sam był żywym wcieleniem stawianego ideału. Bo też istotnie, Szczepanowski łączył w sobie powyższe cechy w wysokim stopniu. Był on apostołem pozytywnej pracy ekonomicznej a jednocześnie gorącym romantykiem, był inżynierem i wychowawcą narodu w jednej osobie.

Suchodolski Bogdan

## O DEMOKRATYCZNY TYP CZŁOWIEKA PRZYSZŁOŚCI

Rozważania na temat demokracji i wychowania zamknęliśmy wnioskiem, iż urabianie demokratycznego typu człowieka powinno być dokonywane wspólnie przez świadome zabiegi wychowawców i przez czynniki tkwiące w środowisku społecznym. Nie określiliśmy jednak dotychczas ani tych treści, które składają się na demokratyczny typ człowieka, ani zadań, które w związku z tym stoją przed wychowaniem. To właśnie jest przedmiotem niniejszego studium.

Nie wątpiono nigdy, że w ustroju demokratycznym wytwarza się szczególny typ człowieka, spór częsty natomiast dotyczył tego, jaką wartość przyznawać mu należy. Spór ten miał dwojaki charakter. Czasami toczył się o to, jakim właściwościom człowieka należy w ogóle i zasadniczo przyznawać wartość: czy tym, które się jawią w ustroju demokratycznym, czy właśnie odmiennym, czasami zaś istniała zgoda co do tej kwalifikacji ogólnej, różniono się natomiast w zdaniu, w jakich konkretnych warunkach społecznych występują, a w jakich nie występują określone i pożądane cechy. Jedni, wielbiący demokrację, przekonywali, iż wytwarza ona w ludziach to wszystko, co jest godne uznania. Drudzy, oskarżający demokrację, sądzili, iż wytwarza ona – wbrew obietnicom – właśnie cechy wręcz przeciwne.

Ten drugi rodzaj sporów jest ważniejszy dla naszego tematu, dotyczy bowiem konkretnej demokracji w jej historycznym rozwoju i pozwala wniknąć głębiej w jej zalety i wady, w jej wymagania i niebezpieczeństwa. Z tego zaś stanowiska zarysowuje się wyraźnie problematyka wychowawcza, właściwa każdej epoce jej dziejów.

Problematyka ta, aczkolwiek historycznie zmienna, wyrasta zawsze z tego samego podłoża: ugruntowana jest w stałych i swoistych właściwościach demokratycznego ustroju. Tę jej trwałą strukturę należy przede wszystkim określić. Było niebezpiecznym złudzeniem okresu pierwszych zwycięstw demokracji sądzić, iż jest ona na wskroś idealnym ustrojem, którego niedomagania są tylko chwilowe i spowodowane ostawianiem się przeżytków ustroju dawnego. Ta wiara, znamionująca okres rewolucyj demokratycznych od schyłku XVIII wieku, wzmacniana była panującą doktryną postępu, według której wraz z upływem czasu człowiek w ogóle i pod każdym względem staje się zabezpieczany coraz

lepiej przed złem. Niebezpieczeństwo złudzeń tego typu polegało na tym, iż osłabiały one gotowość stałego czuwania nad poziomem demokratycznego życia, przekonywując, iż nosi ono samo w sobie wystarczające rękojmie wartości.

Tymczasem właśnie demokracja wymaga w największej mierze stałego napięcia dobrej woli u ludzi. Ustrój ten bowiem w stopniu wyższym, niż jakikolwiek inny ustrój społeczno-polityczny, jest ustrojem wolnej równowagi; i to równowagi wielorakiej. A więc równowagi między prawami jednostki i potrzebami społeczeństwa, między umiłowaniem teraźniejszości i aspiracjami do lepszej przyszłości, między elitą i masą, między równością i hierarchią itd. Utrzymywanie tej równowagi i istnienie wartościowego typu człowieka są zjawiskami wzajemnie uzależnionymi. Ale zachwianie się tej równowagi przychodzi łatwo. Ale zalety człowieka przekształcają się często w wady. I są to znowu zjawiska sprzężone: degenerująca się demokracja wypacza żyjących w niej ludzi, obniżającysię poziom życia ludzi rozkłada demokrację.

Mówiąc przeto o demokratycznym typie człowieka, o typie idealnym, zdawać sobie trzeba sprawę z tego faktu, iż jest to typ wyjątkowo delikatnej natury. Nie posiada on żadnych stałych i ostatecznych zabezpieczeń przed upadkiem. Niezmiernie wąska linia oddziela jego zalety od wad i w każdej chwili niemal możliwy jest przerzut jednych w drugie. Napięcie takie między dobrem i złem jest wprawdzie losem człowieka w ogóle, ale ze szczególną wyrazistością występuje w demokracji, ponieważ jest to ustrój, w którym odpowiedzialność obciąża wszystkich, i w którym sieć stosunków zależności między ludźmi jest wyjątkowo subtelna. Nie zawsze demokracja gotową była uznać i dźwignąć ten nieustający trud, który jest jej właściwy. Poszukiwała czasami w prawach i ustawach łatwych i ostatecznych zabezpieczeń przed złem. Ale wcześniej czy później pokazywało się zawsze, iż były to złudne nadzieje. Nie istnieje żadna taka obiektywna organizacja życia demokratycznego, która by je chroniła od wszelkich wynaturzeń. Nie da się z ramion człowieka zdjąć brzemienia trudów. Ilekroć próbowano to czynić, prowadzono demokrację do chaosu lub do tyranii, zrazu administracyjnej, następnie dyktatorskiej.

To Janusowe oblicze demokracji, jej słoneczność przedzierzgająca się łatwo w mrok; występuje ze szczególną ostrością na tle jej dzisiejszej sytuacji dziejowej. Demokracja umożliwia ludziom nowy sposób życia, ale równocześnie, właśnie w związku z owymi możliwościami, stawiała im określone wymagania. Nacisk na ułatwienia i na zobowiązania nie zawsze bywał jednaki. Demokracja rodziła się z walki i dlatego chętniej i silniej podkreślała to, co miała osiągnąć i czym chciała obdarzyć ludzi. Rodziła się w atmosferze zniechęcenia wymagań stawianych ludziom przez absolutystyczne państwo stanowe i dlatego chętnie oddawała się nadziejom, iż usunięcie tych wymagań stanie się początkiem usunięcia wszelkich wymagań, krępujących człowieka. Nadzieje takie rychło okazały się złudne i dlatego niedługo po ogłoszeniu

demokratycznej karty praw człowieka i obywatela trzeba było ogłosić deklarację jego obowiązków. Ten rozdział między polityką zabezpieczania praw i polityką zaszczepiania nowych powinności obywatelskich trwał stale w dziejach demokracji. Ujawniał się on zarówno w sferze obiektywnej, w przeciwieństwie praw ochraniających swobodę i instytucyj, powołujących do współdziałania, jak i w sferze subiektywnej, w przeciwieństwie postawy roszczonej i postawy ofiarnej.

Nie od siły obalającej inne typy ustroju społecznego, ale od umiejętności wytworzenia własnego ładu, zależą dziś bardziej niż kiedykolwiek przyszłe losy demokracji. Jeszcze wiek XIX był przede wszystkim wiekiem walki o demokrację. Na jego schyłku i w wieku XX rozpoczął się okres pozytywnej pracy demokratycznej nad nowym ustrojem. Nie był to okres wieńczony – jak dotychczas – powodzeniami. Niepowodzenia sprowokowały reakcję totalistyczną, która zmusza nas znowu do walki o miejsce dla demokracji. Ale nie wolno zapominać o tym, iż rzeczywiste i trwałe jej zwycięstwo może w dzisiejszych warunkach społecznych i gospodarczych zależeć ostatecznie tylko od tego, jak – po wywalczeniu w świecie miejsca dla demokracji – rozwiązana będzie sprawa demokratycznego ładu. Dlatego konflikt dwóch starych nurtów demokratycznego ruchu, nurtu walki i nurtu budowania, nurtu uwolnień i nurtu powołań jest w dobie dzisiejszej szczególnie groźny, a wymagane przez przyszłość przerzucenie się na drugi z nich, szczególnie trudne.

Jak przeto z tych rozważań wynika problemy wychowania demokratycznego typu człowieka obejmują nie tylko zagadnienia, powstające z potrzeby zachowania umiaru między sprzecznymi kierunkami sił, działającymi zawsze w ustroju demokratycznym, ale również i kwestie nowego, a zgodnego z potrzebami chwili, zrównoważenia zasadniczych tendencji demokracji, a mianowicie jej roli uwalniającej i powołującej człowieka. Według tych ogólnych linii przewodnich, zanalizujemy zagadnienie treści demokratycznego typu człowieka cokolwiek dokładniej.

### *Hasło wolności w życiu zbiorowym*

Tradycyjne określenie zasad demokracji brzmi: wolność, równość i braterstwo. Pierwsze z tych haseł miało z razu wyłącznie negatywny charakter. Było zawołaniem walki o swobodę, walki prowadzonej ze starym porządkiem. Na miano demokracji zasługiwał ten który ową walkę podejmował odważnie i prowadził bezwzględnie. Dlatego – jak to na początku XIX stulecia staje się najbardziej wyraziste – imię demokracji było zniechęczone przez jednych, a uwielbiane przez drugich. Bez względu na to jednak, czy przypominało rzeź czy też święty gniew ludu, było ono wówczas zawsze synonimem bojowości. Tkwiły w tym niewątpliwe zalety i wielkie niebezpieczeństwa.

Interpretacja bowiem hasła wolności jako nakazu walki z niewolą wzywała do bohaterstwa i do ofiarności. Żądanie swobody, zwłaszcza gdy stawiane jest przez ludzi uciemżonych, staje się zarzewiem walki o ochronę najwyższych wartości kultury chrześcijańskiej. I taki charakter miała często walka o demokrację w wieku XIX. Bojownicy jej nierzadko stawali się męczennikami. Zwycięzcy zaś otrzymywali nagrodę wyłącznie w postaci dóbr idealnych: uzyskiwali oswobodzenie człowieka z więzów krępujących jego rozwój duchowy.

Ta idealistyczna i bohaterska tradycja walki o wolność zaciążyła na dalszych fazach rozwoju demokracji. Przywłaszczyły one sobie chętnie ów nimb świętości, chociaż układ warunków poczynił już formować je inaczej. Im głębsze jest uciemżenie, tym silniej walce o wolność ogniskują się rzeczywiście wszystkie najszlachetniejsze dążenia ludzkie. Ale gdy stopień uciemżenia maleje, gdy zagwarantowany zostaje pewien poziom swobody, wówczas dalsza walka o wolność bardzo łatwo traci swój dawniejszy charakter, stając się walką o korzyści i przywileje. Granica między słusznym przeciwstawianiem się niewoleniu a niesłusznym przeciwstawianiem się obowiązkom, które należy podjąć, staje się wówczas bardzo mglistą. Pod pozorem świętej sprawy robiło się istotnie czasami małą politykę interesów własnych, lokalnych lub klasowych. Ułatwiane zaś to było właśnie bohaterską tradycją walk o wolność, tradycją wzbraniającą wszelkiej podejrzliwości w stosunku do działań legitymujących się hasłem demokracji. Ale właśnie w drugim okresie rozwoju demokracji punkt ciężkości zagadnienia przesunął się coraz bardziej z płaszczyzny walki z niewolą na płaszczyznę określania granic swobody. I w tej perspektywie ukazuje się nam istotny problem demokratycznego typu człowieka przyszłości. Wprawdzie nie łatwo nam dziś o zgodę wewnętrzną na ten punkt widzenia, bowiem w zbyt wielu krajach Europy pogwałcono najbardziej podstawowe zasady ochrony człowieka i jego godności, by nie wracały z całą dawną mocą przekonania, iż dziś – podobnie, jak niemal przed dwoma wiekami – główną treścią demokracji jest walka o wolność, a naczelną cechą demokracji siła bojowa. Ale takie ujęcie sprawy byłoby ujęciem stronnym, dyktowanym przemijającymi okolicznościami. Byłoby też wysoce niebezpiecznym na przyszłość, ponieważ droga dziejowego rozwoju wskazuje wyraźnie, iż losy demokracji po wojnie zależeć będą w wielkiej mierze od rozwiązania problemu granic swobody.

Problem ten występuje w dwojakiej postaci: społecznej i indywidualnej. Ale w obu tych postaciach jego treść główna polega natym, w jakiej mierze człowiek wytrzymać potrafi cudowny dar wolności. Wolność bowiem nie tylko ofiarowuje coś człowiekowi, ale również czegoś i wymaga od niego. Ofiarowuje możliwości wyboru i rządzenia sobą, wymaga umiejętności wyboru i kierownictwa. Inaczej staje się trucizną. Dotykamy tu właśnie jednego z tych punktów demokracji, w których dobro i zło ważą się na szali. O krok od siebie znajdują się źródła życia i rozkwitu oraz czynniki rozkładu.

W zakresie społecznym wolność musi być wykorzystywana ku tworzeniu samorządności, otamowywane zaś muszą być te jej nurty, które wiodą ku bierności i ku samowoli. Instytucje i zabiegi wychowawcze muszą być takie właśnie, by formowały typ ludzki, zdolny do samorządnego życia. Wiele się na to składa.

Przed wszystkim pewna dojrzałość do decyzji. – I to do decyzji spontanicznej. Jest wielu ludzi uczciwych i energicznych, ale podejmujących działanie tylko na wyraźne zlecenie i w ściśle wyznaczonych granicach. Stanowią oni materiał, na którym żeruje totalizm wszelakiego typu. Na nich także opiera się biurokratyczna maszyna. Ale rzetelna demokracja przeciwstawia się nie tylko totalizmowi, o czym pamiętają wszyscy doskonale, przeciwstawia się również biurokracji, jako sztywnym i nieuspołecznionym formom kierownictwa. Drogą odpowiedniego przygotowania i odpowiedniej praktyki należy w ludziach ćwiczyć śmiałość samorzutnej decyzji, przełamywać wygodne i ślepe nawyki do wykonawczego posłuszeństwa. Aktywność nasza rodzić się musi także i z nas samych, nie tylko z cudzego rozkazu.

W ścisłym związku z tą umiejętnością jest wytrzymałość na prawdę. Często ludzie dlatego właśnie wolą być kierowani przez kogoś, by nie spoglądać samemu i bezpośrednio w oczy sytuacji czy też oczekującym zadaniom. Takie spojrzenie w oczy wymaga często wielkiej siły i odporności. Pokusy przyrównania oczu są zwykle silne. Dyskontuje te pokusy propaganda ukazująca rzeczy inaczej, niż są naprawdę, przybierając je w szaty powabniejsze, czyniąca łatwo strawnym nawet to, co przykre. Ale właśnie taka propaganda osłabia, nie zaś hartuje. Staje się potrzebną jak nałogowe używki, ale wola nie czerpie z niej soków dla siebie. Demokratyczny typ człowieka musi być typem wytrzymałym, zdolnym nie tylko do działań nienakazanych, ale również i do niezłomnej akcji w warunkach ciężkich, widzianych bez złudzeń. Anglia wydaje się tu być wzorem doskonałym. I tę zdolność można rozwijać odpowiednimi zabiegami, praktyką działania w odpowiednich warunkach.

Wreszcie: chęć podjęcia odpowiedzialności. Zdolność do spontanicznej decyzji wymaga mocy wewnętrznej nie tylko odrzucającej fałszywe a powabne obrazy rzeczywistości, ale odrzucającej także wygodne a niesłuszne krycie swych działań odpowiedzialnością cudzą. Dla wielu ludzi jest to właśnie pociągające. Ale demokracja nowa musi pogłębić i rozszerzyć pojęcie odpowiedzialności. Nie ten ją tylko ponosi, kto wydaje zlecenia. Ale i ten również, który je wykonywa. Jednym z najbardziej niebezpiecznych hasel totalizmu jest właśnie zasada, iż odpowiedzialność ponosi jedynie wódz, i że nie obciąża ona podwładnych. Muszą oni zdawać sprawę tylko przed nim i tylko ze sprawności wykonania jego rozkazów, nie ponoszą zaś osobistej odpowiedzialności moralnej za treść swych działań. Jest to zasada głęboko niemoralna. Człowiek bowiem jest zawsze odpowiedzialny za to, co czyni, choćby to czynił z rozkazu.

Demokracja musi stać twardo przy tej prawdzie i przeciwstawiać się wszelkim próbom zerwania na utajonej w człowieku chęci ucieczki przed odpowiedzialnością, na pragnieniach przerzucenia jej na kogoś innego. Moralnie bowiem deprawuje to jednostkę, społecznie zaś czyni ją biernym narzędziem.

Właściwości, o których mówiliśmy, dotychczas stanowią odgraniczenie wartościowej postawy demokratycznej od postawy biernej. Ale jeśli wolność ma prowadzić do samorządności ochronione muszą być jej drogi nie tylko przed niewolnictwem lub wygodnictwem, ale i przed samowolą. Wymaga to uzupełnienia rozważań przeprowadzonych.

Niebezpieczeństwa tkwiące w zasadzie wolności ujawniają się zazwyczaj wówczas, gdy ludzie pojmują ją wyłącznie jako „moją” wolność. Ale zasada wolności wymaga przeciez i tego, by istniała jakaś „twoja” wolność. Przewycięzenie myślenia o wolności w pierwszej osobie musi być przeto wstępnym krokiem na drodze, która ma nas uchronić przed samowolą. Nie jest łatwy ten krok wstępny. Myślenie o świecie w kategoriach drugiej osoby rodzi się z głębokich źródeł. Nie jest tylko operacją intelektualną. Gra w nim rolę przede wszystkim uczucie.

Uczucie spleta nas wewnętrznymi więzami z innymi ludźmi, czyni ich nam bliskimi, każe się liczyć z ich istnieniem i to liczyć się inaczej, niż się liczy z istnieniem rzeczy. Dokonywa się wówczas zadzierzgnięcie więzi. Najłatwiej o akty samowoli w stosunku do tych, z którymi nie czujemy żadnego pokrewieństwa. Odczuwanie pokrewieństwa natomiast staje się zawsze czynnikiem zobowiązania. Dlatego też nie w regułach zakazujących i nie w karach, którymi się grozi samowoli, szukać należy istotnych czynników powściągających ją, ale w uczuciu zobowiązującej solidarności.

Kultura uczuć, zwłaszcza zaś uczuć wspólnoty, była właśnie najbardziej zaniedbaną stroną życia demokratycznego ostatnich czasów. W pierwszej połowie wieku XIX romantyzm nasycił prądy demokratyczne silną i świeżą uczuciowością. Ale w swym późniejszym rozwoju demokracja nawiązywała coraz bliższe stosunki z pozytywizmem i z trzeźwością mieszczańską. Poczynała ufać wyłącznie nauce, liczyć tylko na oświatę, posługiwać się racjonalizacją, jako wyłączną metodą działania. Postępy techniki, rozrost aparatu administracyjnego we wszystkich zakresach życia wzmacniały tę suchą, rzeczową koncepcję demokracji, dla której problem wolności stawał się tylko zagadnieniem umiejętnego zorganizowania dobrobytu rodzącego się z władzy człowieka nad przyrodą. Wszelkie skłonności uczuciowe podejrzewane były przez radykalne skrzydło demokracji o torowanie drogi reakcji, przez skrzydło liberalne zaś były piętnowane, jako naiwna a jednak niebezpieczna egzaltacja. W pierwszym przypadku miały być tępione; w drugim mogły najwyżej wegetować w ściśle prywatnej sferze osobowości.

Zrazu niepostrzeżenie, później coraz wyraźniej dokonywało się w ten sposób wyjałowienie inspiracji demokratycznej. Jeśli bowiem z postawy człowieka



wobec człowieka znikają elementy uczuciowe, to ostatecznie zawisa w próżni ideał demokracji jako porządku sprawiedliwego dla wszystkich ludzi. Po cóż podejmować trud pracy i wyrzeczeń potrzebnych dla jego realizacji, jeśli człowiek nie jest człowiekowi bratem? Istotnie, w takiej atmosferze nie mogą być zbudowane żadne tamy wewnętrzne, ograniczające wolność jednostki i powściągające ją od samowoli ze względu na dobro innych. I wówczas demokracja znajduje się na drodze do chaosu lub też na drodze do dyktatury. Degeneruje się zresztą nie tylko sam ustrój. Również i rozwój duchowy jednostek, pozbawionych uczuć wspólnoty, schodzi na bezdroża, jak to wykazuje zwłaszcza psychologia indywidualna.

Wszystkie te skutki płynące z uczuciowego wyjałowienia zostały w czasach dzisiejszych dostrzeżone trafnie, a następnie sprytnie wykorzystane przez prądy totalistyczne, które zwłaszcza w pierwszej fazie swego rozwoju działały egzaltująco. Przyziemności i interesowności indywidualistycznej kultury mieszczańskiej, kultury snobizmu, rywalizacji, zazdrości, przeciwstawić obiecywały pogłębienie i odświeżenie życia uczuciowego przez rozbudzenie uczuć gromadzkich. Katastrofalne skutki tej reakcji jednak nie mogą przesłaniać nam spojrzenia na zadanie, które niewątpliwie wymaga pieczołowitego rozwiązywania. Nie ma bowiem żadnego innego sposobu uchronienia w życiu społecznym wolności przed samowolą, jak właśnie i tylko rozbudzanie głębokich uczuć wspólnoty. Z tego względu demokracja przyszłości będzie musiała w całym zasięgu podjąć zadanie pielęgnacji życia uczuciowego.

To, co nazwaliśmy myśleniem o świecie w kategoriach drugiej osoby, zakorzenione jest nie tylko w życiu uczuciowym, ale również i w wyobraźni. Dotykamy tu drugiego, wielkiego zaniedbania nowoczesnej demokracji. Wyobraźnia – podobnie jak uczucie – nie miała w niej prawa obywatelstwa. Miało to zarówno dla życia jednostkowego, jak i dla życia zbiorowego skutki ujemne, wykraczające znacznie poza problem wolności. Dlatego wrócimy jeszcze do tej sprawy osobno. W zakresie zaś zagadnienia, które analizujemy obecnie, ważną rzeczą wydaje się i rozbudzenie wyobraźni, i związanie jej z losem konkretnego człowieka. Oba te zadania muszą być wykonane równocześnie. Prądy totalistyczne – jak wiadomo – położyły duży nacisk na rozbudzanie wyobraźni. I uczyniły to słusznie. Ale niebezpiecznym błędem jest jednostronne wiązanie wyobraźni z dziejami narodu, przyszłością państwa, nowym porządkiem życia całej ludzkości. Tak kierowana wyobraźnia jest czynnikiem współdziałającym w wytwarzaniu wielkich mitów, które pobudzają do bezwzględного działania, nieliczącego się konkretnymi, żywymi ludźmi, do deprawacji aktualnego życia społecznego.

Demokracja słusznie lękała się egzaltacji tego typu. Niesłusznie jednak z tego powodu chciała się wyrzec wyobraźni w ogóle. Rzeczywiście jest groźną dla demokracji wyobraźnia rodząca wizje wielkich całości w potężnych

rozpiętościach czasu, a więc wyobraźnia – jeśli ją tak nazwać można – makrokosmiczna. Ale rzeczywiście potrzebną jest demokracji wyobraźnia mikrokosmiczna, która w plastycznych kształtach przedstawia to wszystko, wśród czego żyjemy, to, co jest tu i teraz obecne, co dzieje się wokół nasz innymi ludźmi i w nich samych. Ten typ wyobraźni chroni przed doktrynerstwem wszelkiego rodzaju, pozwala nawiązać z rzeczywistością konkretną łączność bezpośrednią, żywą i wnikliwą.

Rozwijanie w ludziach wyobraźni tego typu jest nie tylko ważne negatywnie, jako ubezpieczenie od fascynującej siły „wielkich mitów”, ale również jest wykonywaniem pozytywnej pracy, polegającej na kształceniu uzdolnień do demokratycznej formy kierownictwa. Jej istota polega przecież na liczeniu się z cudzą wolą, naprzewidywanym współdziałaniu innych. To plastyczne branie w rachubę postaw i dążeń konkretnych ludzi nie jest możliwe bez tej „mikrokosmicznej” wyobraźni. Nie jest też bez niej możliwe współzycie ograniczające samo ze siebie wybryki samowoli. Wyobraźnia ta powinna właśnie uczynić rzeczywistością widomą i dotykálną to, co demokracja głosiła w teorii: możliwość stawiania jednego człowieka na miejsce drugiego. To konkretne widzenie siebie na miejscu drugiego staje się siłą powściągnającą samowolę działania. Włącza nas bowiem w świat, który przestaje być tylko materiałem i przedmiotem naszej akcji stając się światem, w który wrastamy tak silnie i głęboko, iż uderzając w kogoś uderzamy zawsze w siebie.

Ale do tego poziomu opanowania samowoli nie dochodzi człowiek samym uczuciem i samą wyobraźnią. Potrzebna mu jest swoista kultura intelektualna. Jest to sprawa omawiana w osobnej rozprawie, poświęconej zagadnieniom demokracji i poglądu na świat. Usiłowano tam wykazać, iż nie każdy pogląd na świat stać się może zdrową podstawą demokracji, ponieważ nie każdy zapewnia w wystarczającej mierze samoopanowanie jednostki i właściwą postawę człowieka wobec człowieka. Dopiero dzięki zespoleniu właściwej postawy intelektualnej wobec świata z właściwą pielęgnacją uczuć i wyobraźni uzyskuje się pożądane wyniki.

### *Hasło wolności w życiu osobowym*

Gdy tak między biernością i samowolą wyrąbywać drogę dla godnego przyjęcia w życiu społecznym daru wolności, nie sposób niedostrzec, że przyjęcie to stawia swe wymagania również i pod adresem naszego życia osobowego. I w tej dziedzinie bowiem wolność może być skarbem nieograniczenie płodnym, a może być również niszczącą trucizną. To jest właśnie krzyżowe pytanie demokracji: czy potrafi ona wychować człowieka, który by czerpał z wolności zachętę do głębokiego duchowego wysiłku, a nie traktował jej jako okazji do pozbycia się tego ciężaru? I tutaj grożą dwojakie niebezpieczeństwa.

Jeśli bowiem wolność ma być wykorzystana ku pogłębianiu osobowości, muszą być otamowane te jej nurty, które wiodą do spłylenia osobowości w łatwiznie użycia i w pogoni za powierzchowną oryginalnością. Oba niebezpieczeństwa zaznaczają się wyraźnie w dobie dzisiejszej.

W miarę tego, jak osiągnano najbardziej pożądane wolności polityczne, poczynano dążyć do wolności duchowych, pojmowanych jako uniezależnienie jednostki od wpływów religii, tradycji, panujących prądów ideowych. Uzasadniano to dążenie przekonaniem, iż tak długo nie uzyskamy zabezpieczenia wolności politycznych, póki nie usuniemy z psychiki ludzkiej tych światopoglądowych skłonności, które by mogły się stawać podłożem tyranii. Zwłaszcza demokracja wojującego liberalizmu, interpretując hasło wolności w ten sposób, dokonywała jednostronnego oczyszczenia atmosfery ideowej otaczającej jednostkę. Owocem tej akcji było pozostawienie jednostki samej sobie w dojrzewaniu i formowaniu się duchowym. Raczej rzadko dawało to dobre wyniki. Na ogół to wydarcie jednostki z korzeniami z gruntu prowadziło do jej wyjąłowienia. Rozpocynało się wówczas życie indywidualnej przygody, subiektywnej nastrojowości. Życie poszukujące łatwej rozrywki i pożerane uczuciem nudy.

Dar wolności okazywał się trucizną. Szukając przeciw niej lekarstwa dano się uwieść pokusom totalizmu obiecującego jednostce trwałe i pewne zaplecze ideowe. W rzeczywistości zaś było to przekreśleniem wszelkich praw jednostki do twórczości. Chociaż totalistyczna metoda leczenia okazuje się wysoce szkodliwa, nie znaczyto, by stara choroba demokracji liberalnej nie miała w ogóle być leczona. Życie większości ludzi wymaga jakiejś ideowej atmosfery, z której by czerpać mogło wzmocnienie i skierowanie woli. Inaczej się degeneruje w łatwiznie użycia. Twórczość nawet, do której dziś – może inaczej będzie w przyszłości – zdolni są tylko nieliczni, wymaga gleby rodzącej. Nie powstaje z pustki. Najwięksi twórcy wrośnięci byli głęboko w tradycję i w teraźniejszość.

Dlatego hasło wolności nie może prowadzić do uwalniania jednostki od całej duchowej tradycji. Winno prowadzić do wyzwolenia, tzn. do odnajdywania w sobie sił niełatwych do wykrzesania, ale twórczych i tą mocą twórczą przyswajających, a zarazem przewyżczających tradycję. To trudne zadanie przejścia przez duchowy dorobek wieków ku prawdzie własnej nie przez wszystkich wypełnione będzie jednako dobrze. Ale przez wszystkich musi być podjęte, jeśli hasło wolności nie ma siać spustoszenia w życiu jednostkowym. Ostatecznie przecież wyraża ono prawo szukania i tworzenia siebie, a nie prawo lekceważenia wszystkiego, odrywania się od wspólnoty, jałowego przeżywania swej izolacji.

Ujmując sprawę w ten sposób chronimy się zarazem przed drugą, biegunowo przeciwną pokusą, rodzącą się z fałszywie pojmowanej wolności. Jest to pokusa, by się stać oryginalnym. Jeśli pokusa łatwizny uwodziła ludzi

przeciętnych, to pokusie oryginalności ulegali wybitni. Nie można nie doceniać szkód, jakie stąd powstawały, zwłaszcza w dziedzinie nauki i sztuki. Służba prawdzie i pięknu często ulegała wynaturzeniu w pogoni za oryginalnością. Ale i w innych dziedzinach powstawały szkody. Kształtowało się niebezpieczne pojmowanie indywidualności jako wyróżniania się oryginalnością. Koncepcje nadczłowieka rodziły się z tych źródeł. Prowadziły one do zniweczenia podstaw współzycia między ludźmi, a następnie, gdy zostały wyzyskane jako teorie grupowe, również i między narodami.

Jeśli demokracja ma się rozwijać, uodporniony być musi człowiek na pokusy tego rodzaju. Wielkość swej indywidualności widzieć musi w tym, by stawała się ona reprezentatywną, nie zaś w tym, by błyszczała oryginalnością. Reprezentowanie sobą czegoś wartościowego zaspakaja ludzką potrzebę znaczenia, równocześnie jednak nic tylko nie zrywa więzów społecznych, ale czyni je silniejszymi jeszcze, zwłaszcza w kręgu ludzi wielbiących te same wartości. Jednostka wybitna, wyróżniając się swym szczególnie udatnym urzeczywistnieniem ideału, zespała się zarazem ze wszystkimi, którzy go również wyznają. Wytwarza się wówczas najbardziej wartościowa atmosfera wspólnoty i przodownictwa, chroniąca od przekory oryginalności.

Hasło wolności musi być interpretowane w tym właśnie duchu, jako upoważnienie i wezwanie do głębokiego życia osobowego. Na tej drodze podjęte być powinny najbardziej usilne prace wychowawcze. Przez krytykę prądów umysłowych prowokujących do ulegania pokusom życia łatwego lub życia oryginalnego, przez urabianie surowej i wymagającej opinii, przez bezpośrednie oddziaływanie wzorem i sympatią będzie musiała demokracja jutrzejsza wychowywać ludzi, by byli zdolni skorzystać z daru wolności w swym życiu osobowym.

Jak widzimy z tych rozważań, stare demokratyczne hasło wolności powinno w dobie dzisiejszej kierować inaczej, niż dawniej procesem kształtowania człowieka. Nie tyle walka z niewolą jest zadaniem, ile umiejętność korzystania z wolności. Dlatego nie na cnotach bojowych położony być musi nacisk główny, ale na cnotach współzycia i cnotach osobowości. Z tego też powodu znacznie większe znaczenie niż kiedykolwiek zyskują sobie w tym zakresie metody wychowywania przez uczestnictwo w sytuacjach i działaniach ćwiczących przez praktykę potrzebną postawę. W zakresie zaś wychowania bezpośredniego większy niż dawniej nacisk położony być musi na pielęgnowanie i oczyszczenie życia uczuciowego, na kształtowanie wyobraźni niezbędnej dla jednostkowego i społecznego zdrowia, na pogłębianie świadomości zdolnej widzieć jasno nową sytuację demokracji.

Szczególne trudności wyrastają na tej drodze odmiany w Polsce. Nigdzie bowiem nie dokonało się tak silnie, jak u nas zespolenie idei demokracji z ideą walki, ponieważ nigdzie opory nie były tak długotrwałe i tak uparte. Powiązanie sprawy demokracji ze sprawą narodową spowodowało, iż demokracja miała

przeciwko sobie nie tylko warstwy uprzywilejowane, ale i wroga-zaborcę. O ile przetow innych państwach Europy walka o demokrację, jako walka prowadzona wyłącznie w obrębie własnego społeczeństwa, wyrażała się w jednym lub w kilku aktach rewolucyjnych, silniejszych lub słabszych, inicjujących zawsze długi okres prac pokojowych, budujących, o tyle w Polsce trwała ona w zmien- nym natężeniu, ale bez decydujących rozstrzygnięć aż do wojny 1914 roku. Nad wszystkim jej osiągnięciami wisiała zawsze wola wroga, która je mogła zniszczyć. Dlatego gotowość obronna, siła sposobiącego się do walki ramienia, była zawsze ostateczną gwarancją naszej demokracji.

Hasło wolności interpretowane było dlatego najszlachetniej jako hasło wal- ki z niewolą. Nasze uciemnienie było tak dotkliwe, iż walka z niewolą była istotnie najpierwszym obowiązkiem i w niej ogniskowały się wszystkie najszla- chetniejsze tendencje. Rzadko która demokracja i rzadko która tak długo prze- jawiała tak bohaterski, idealny, czasami wręcz święty charakter, jak demokracja polska. Ale też dlatego trudniej nam dziś niż innym narodom oderwać się od tej tradycji i wstąpić na drogę potrzebną naszej epoce. Trudności te zresztą mają może korzenie jeszcze głębsze i w dobie niepodległości byliśmy narodem, który umiał lepiej walczyć o wolność, niż ją umiejętnie i godnie wykorzystać. W tym przecież leżały winy szlacheckie.

Jeśli mimo tych trudności możemy spoglądać ufnie w przyszłość, wyma- gającą od nas przestawienia się z walki z niewolącymi więzami na budowanie wolnego ładu, to zawdzięczamy to temu, iż w dziejach polskiej demokracji ist- nieje również – aczkolwiek słabszy – nurt drugi, nurt pozytywnego i budujące- go pojmowania hasła wolności. Stanisław Staszic w dobie oświecenia i na progu niewoli, Adam Mickiewicz w okresie romantyzmu, społecznicy pozytywizmu z Prusem i Boguszem na czele, Edward Abramowski wreszcie w czasach nam najbliższych wyrażają w różnorodny sposób ten właśnie drugi nurt naszej tra- dycji demokratycznej, do którego nawiązać będziemy mogli w formowaniu de- mokratycznego człowieka naszej doby.

### *Hasło równości*

Drugie naczelne hasło demokracji, równość, miało, podobnie jak ha- sło wolności, przede wszystkim sens negatywny. Rodziło się przecież wśród krzywdzących nierówności społecznych, ustabilizowanych tradycją i prawem, stawało się dzięki temu sztandarem uciśnionych, którzy żądają dostępu do tego wszystkiego, czego im dotychczas odmawiano, rezerwując dla wybra- nych. Z tego powodu zyskiwało to hasło czasami charakter mściwej odpłaty wiążąc się z nadzieją przegrupowania społecznego, które by zepchnęło na naj- niższy szczebel drabiny tych, którzy dotychczas używali na najwyższym. Ale taki charakter zasady równości, aczkolwiek nierzadki, szczególnie w okresach

rewolucyjnych, nie był nigdy głoszony przez głębszych teoretyków demokracji i nie on stanowi dziś o niebezpieczeństwie, które się z tą zasadą wiąże.

Polega ono raczej na silnych pokusach niwelacyjnych. W uleganiu im ujawnia się w formie spokojniejszej i bardziej konsekwentnej to, co w dobie rewolucji wyraża się hasłem odpłaty. Zasada równości interpretowana jest wówczas jako powołanie wszystkich do sądzenia o wszystkim oraz jako zapewnienie wszystkim jednakowego poziomu życia. Rodzi ona niechęć do wszelkich szczególnych kompetencji i do wszelkich wyróżnień. W przypadkach krańcowych wiedzie do likwidowania wszystkiego, co przerasta poziom przeciętny.

Ten sposób interpretowania zasady równości nie wydaje się już dziś słuszny. Podobnie jak negatywna, burząca siła hasła wolności, tym bardziej traciła swe znaczenie, im słabsze stawały się okowy tyranii, tak i groźna, niwelująca zapowiedź apostołów równości posiadała wartość tym większą, im ostrzejsze były nierówności, tym mniejszą, im bardziej one malały. Oczywiście, nie byłoby prawdą twierdzić, iż wielkie dzieło zrównania ludzi przeprowadzone jest już dobrze i że wszelki patos grozy niwelacyjnej stał się wobec tego niepotrzebnym przeżytkiem. Dzieło zrównania postępuje oporniej i nie tak prędko jak dzieło wolności. Postępuje wszakże wciąż naprzód i rodzi coraz to nową problematykę. Jest to głęboka problematyka sprawiedliwości, polegająca na rzeczywistym udostępnieniu każdemu tego, do czego jest on powołanym, bez podcinania wszakże korzeni temu wszystkiemu, co słusznie wyrasta w górę. Trzeba tu szukać drogi między niebezpieczeństwami sztywnego ustroju kastowego czy klasowego, który stabilizuje nierówności przypadkowe i niewartościowe, a niebezpieczeństwami niwelacji, która przygłusza wyróżniające się wartości.

Nie jest to łatwe zadanie. Istnieje tu wiele spornych kwestyj i trzeba wielkiej uczciwości i konkretnego myślenia, aby określić, w jakich granicach naturalne nierówności, zachodzące między ludźmi, mają prawo do tego, by się ostawać w ustroju społecznym, a w jakich winny być właśnie wyrównywane przez umiejętną politykę. Tylko w wielkich granicach rzecz jest jasna, iż prawa takie przysługują talentom, a nie przysługują np. sile fizycznej. Mimo tych trudności wyraźne są zasadnicze zadania. Leżą one między krańcami nierówności niesprawiedliwej i równości niwelacyjnej. W tym przyszłym ustroju miałyby się zespolic równość z nierównościamiw ten sposób, że równość byłaby ujednostajnieniem szans i opieki, nierówność zaś owocem uzdolnień i zasług.

Jak cel działania, podobnie i metody akcji ulegają dziś zmianie. Demokracja nowa odciąć się musi od metod rewolucyjnych, przeprowadzających dzieło zrównania gwałtownie i przymusowo. Jest to niedemokratyczne, bo gwałcające wolność odbierania i niedemokratyczne, bo niezasłużone własnym trudem obdarzania. Ład demokratyczny, jeśli ma być trwały, musi być zakorzeniony w psychice. Dlatego musi być wznoszony powoli i wspólnym trudem. Nie może być „organizowany”. Ale odciąć się trzeba również i od metod

liberalnych, które, ograniczając dzieło zrównania do ustalenia jednakich dla wszystkich praw, pozostawiały grze sił i okolicznościom przypadkowym stwarzanie rzeczywistych możliwości korzystania z praw. Było to niebezpiecznym zakłamaniem. Demokracjanowa pragnie w rzetelnym trudzie osiągać równość, nie zaś zadawała się tylko pozorami i słowami.

Orientacja przeto, którą wychowaniu nadawać powinna nowoczesna interpretacja idei równości różnić się musi od orientacji dawniejszej. Niejednokrotnie dawniej wzbudzała ona uczucia zazdrości i zawiści. Aczkolwiek usprawiedliwione, nie są to uczucia budujące. Polityk musi się starać o to, by zmniejszała się liczba sytuacji powodujących je, wychowawca zaś starać się powinien o to, by nie łatwo opanowywały one człowieka. Wiadomo, iż człowiek, który odnalazł drogę swego życia, wyrasta ponad poziom zawiści i zazdrości. O to wewnętrzne oczyszczenie życia uczuciowego troszczyć się trzeba na najsilniej.

Tylko bowiem przez uwolnienie człowieka od tych uczuć, zasklepiających go i przeciwstawiających wrogości światu i bliźnim, możliwe jest pielęgnowanie uczuć czci. Najbardziej to zaniedbane uczucie w naszych czasach. Mieszczańska demokracja w najlepszym razie uznawała uczucia szacunku lub poważania, zbanalizowane zresztą w codziennym obejściu. Uczucie czci wydawało się czymś niedemokratycznym, poniżającym wolnego człowieka, obrażającym zasadę równości. Ale jednak potrzeba takiego uczucia jest głęboko zakorzeniona w sercu ludzkim. Niemożność zaspokojenia jej powodowała bolesny uraz, z którego skorzystał totalizm, obiecując właśnie zapełnić brak. W kulcie wodza znalezione być miało zaspokojenie potrzeby czci. Było to oczywiście zaspokojenie namiastkowe. I trujące. Demokracja przyszłości podjąć musi od nowa ten problem.

Chcemy utrzymać hierarchię wartości. Demokracja deprawuje się w atmosferze lekceważenia, w atmosferze podejrzliwości i demaskowania. Łatwa radość z obnażenia wielkości, z ujawnienia braków i słabostek, nie jest wcale uczuciem krzepiącym demokrację.

Równość tak pojmowana sprawia, iż demokracja grzęźnie w powierzchownym nihilizmie. Przewyciężenie skłonności tego typu winno być naczelnym zadaniem prac wychowawczych, podejmowanych w dobie obecnej. Odbrażowywanie – jak określono te skłonności – staje się czynnikiem rozbudzającym przesadne mniemanie o sobie ludzi małych. Uczy łatwego i niezasłużonego triumfu nad tym, co wielkie. Wszystko to są uczucia złośliwe i zazdrosne, splecione zawiśniętym lękiem, by nie był nikt ponad nami, by uczynić wielkość niegroźną. Ale obalając wielkości prawdziwe ułatwia się bałwochwalcze pokłony wobec wielkości pozornych.

W takiej atmosferze uczuciowej nie może wychowywać się człowiek pełny i głęboki. Oczyszczanie tej atmosfery musi być naczelnym zadaniem wychowawczym doby obecnej. Trzeba przywrócić pełen czci stosunek do wielkości.

Totalizm i w tym zakresie podpatrzył zřęcznie braki dotychczasowej demokracji, obiecujac ich zapełnienie. Ale i tutaj zeszedł on na bezdroża rozkazujac wielbić wskazane wielkości. Nie tędy wiedzie droga czci samorzutnej i szczerzej. Dlatego nowa demokracja będzie musiała odrzucić tę metodę leczenia, będzie jednak równocześnie musiała przeciwstawić się przekonaniom, jakoby równość polegała na obniżaniu wielkości. Będzie musiała wytwarzać i zaszczepiać przekonania, że równość między wielkimi i małymi ujawnia się w tym właśnie, iż ci drudzy potrafią z nieprzymuszonej woli okazywać cześć tym pierwszym. Uczucia czci świadczą o jakimś głębokim współuczestnictwie. Dzięki temu współuczestnictwu są właśnie ludzie w pewien sposób równi między sobą. Wielkość osiągnięć; jakkolwiek rzeczywiście różna, nie niweczy tej podstawowej równości, wyrażającej się zespoleniem się wokół tych samychwartości.

Ma to znaczenie również i dla kształtowania właściwej postawy ludzi wybitnych. Demokracja ulega rozkładowi nie tylko wtedy, gdy uniemożliwia wyróżnienie, ale i wtedy, gdy upoważnia wyróżniających się do formowania zarozumiałej i zamkniętej grupy. Jeśli uczucia czci są przeżyciami chroniącymi od zazdrosnej niwelacji, to uczuciami, chroniącymi od szkodliwego elitaryzmu są uczucia pokory. Jakkolwiek wzgardzone i zapomniane przez nowoczesnego człowieka, powinny odzyskać swą siłę. Megalomania wielkich wyrządza największe szkody kulturze i społeczeństwu. Nie może powściągnąć jej prawo. Ale może przygłuszyć atmosfera. Musi ona tylko być nasycona przeświadczeniem, że wszelkie wyróżnienie się człowieka jest tylko w drobnej mierze zasługą, z której ma prawo być dumnym, że natomiast w wielkiej mierze jest ono owocem talentów i uzdolnień, którymi – niezależnie od siebie samego – został wyposażony. Człowiek nowoczesny, utraciwszy wycucie zależności swej osoby od metafizycznego świata, przywłaszczył sobie chętnie, jako swą rzeczywistą i wypracowaną własność to, co jest udzielonym mu darem. I fałszywie pyszniąc się z niej kopie przepaść między sobą i innymi ludźmi. W istocie rzeczy zaś darów nie powinien być źródłem pychy, ale źródłem zobowiązań.

„Mocniejszy jestem, cięższą podajcie mi zbroję”. Ludzie talentu i ludzie uzdolnieni spoglądac przeto powinni raczej ku temu, co oczekuje na wykonanie, niż ku temu, co już osiągnęli. Towarzyszyć im musi zawsze wątpliwość, czy nie marnują darów, czy wydobywają z nich wszystko, co można. Dlatego niepokój musi być ich udziałem. W atmosferze niepokojów nie rodzą się uczucia pychy, które są owocem pewnej siebie zarozumiałości, Powstaje przejęcie się – mimo wszelkich wyposażeń – własną małością i powstaje – właśnie dzięki poczuciu swego wyróżniającego powołania – wizja potężnych zadań do spełnienia. Grożąca wina zaniedbań i porywająca wielkość misji, stanowią wówczas splecione uczucia wypełniające duszę. Stosunek do innych ludzi traci wtedy cechy



natarczywej, nieznosnej wyższości, wymagającej pokłonów. Dojrzewa wówczas i w nim wycucie równości wyższych i niższych, wielkich i małych.

Tylko w ten sposób, w uczuciach czci z jednej strony, a w uczuciach pokory z drugiej strony, wypełnia się przepaść między małymi i wielkimi, przepaść, którą na próżno pierwsi chcieli zasypać demaskowaniem i obrażowaniem, a drudzy niepotrzebnie zachować bezwzględnością izolującej pychy. Takie to przeżycie równości ludzkiej, które upatruje ją głębiej, niż różnorodność osiągnięć stanowisk i roli poszczególnych jednostek, znajduje wyraz w ewangelicznych przypowieściach o talentach i o robotnikach w winnicy.

W takim ujęciu stosunku małych i wielkich zawiera się przekonanie, iż hasło równości nie jest tylko hasłem społeczno-politycznym, jakkolwiek wyrażać się musi zaleceniem odpowiednich przekształceń i w tej sferze. Wychowanie demokratyczne musi właśnie rozpraszać te złudzenia jakoby wyłącznie prawno-organizacyjnymi sposobami spełnić się dało wymaganie równości. Zbyt rzadko pamięta się o tym, iż ma ono przede wszystkim charakter moralny. W najgłębszej swej treści odnosi się ono do postawy człowieka wobec człowieka, a więc i wobec życia. W postawie wobec życia bowiem kryją się wieczne źródła takich lub innych dążeń i wartościowań, a więc źródła tak lub inaczej układanych stosunków między ludźmi. Zasada równości wymaga jednakowego traktowania ludzi. Znaczący to nie tylko, że należy mi się to samo, co innym, ale i to, że winienem traktować innych jak siebie. Zasada równości przeto nie tylko uprawnia moje roszczenia, ale również i zobowiązuje mnie do czegoś. Ten sens miał na myśli Żeromski mówiąc: „Człowiek jest to rzecz święta, której krzywdzić nikomu nie wolno. Czcić człowieka – oto nauka”. Stanowisko kreślone reprezentatywnie przez Żeromskiego miało wielu przeciwników. Budziło wątpliwość, czy każdego człowieka czcić należy, czy każdy na to zasługuje? Dziś jednak widzimy dość wyraźne opustoszenia, które powstają, gdy jacykolwiek ludzie, czy jakiegokolwiek grupy ludzkie przywłaszczają sobie prawo sądenia człowieczeństwa innych ludzi. Dzięki temu doświadczeniu poczynamy widzieć rzecz głębiej. Istotnie, nie wobec każdego człowieka usprawiedliwione jest uczucie czci – powinniśmy je rezerwować dla wyjątkowych – ale w stosunku do każdego człowieka wymagana być musi postawa szanująca jego człowieczeństwo i to nawet wówczas, gdy on sam mu zaprzecza. Nie poruszamy tu spornej sprawy, czy postawa taka znajduje wystarczające oparcie w świeckim, humanistycznym poglądzie na świat, czy też wymaga ona religijno-metafizycznego podłoża, z którego by wynikało poczucie, iż – bez względu na zasługi, winy i grzechy – jesteśmy braćmi, jesteśmy synami jednego losu. Ale sądzimy, iż jedynie taka właśnie postawa może stwarzać atmosferę, w której hasło równości nabiera treści moralnej. I wówczas dopiero zyskuje sens głęboki, gdy nam przypomina tę podstawową, niezależną od wszelkich wyróżnień, równość człowieczą.

Ale ujmując sprawę w ten sposób dotykamy już problemu braterstwa.

## *Hasło braterstwa*

Trzecim, hasłem demokracji było braterstwo. Najcichsze ze wszystkich trzech, najtrudniejsze do wyraźnego i prostego określenia, spełniało najczęściej rolę katalizatora. Zbyt gwałtowne działania, wprowadzone w imię wolności i równości, uzyskiwały dzięki niemu zabarwienie łagodniejsze. Jego treść samoistna dojrzewała powoli w doświadczeniach gorzkich przeważnie. Pokazywało się bowiem sprawą względnie łatwą zerwać więzy niewoli i nie tak trudną przeprowadzić – przynajmniej w pewnej mierze – społeczne zrównanie. Ale osiągnąć współzycie braterskie między ludźmi – jakże nieporadnie to szło. Przez wolność i równość miały prowadzić drogi ku niemu. Wierzono, iż człowiek wolny i szczęśliwy stanie się skłonny ku braterstwu. Raz po raz wszakże przychodziły rozczarowania. Pod ich wpływem zastanawiano się, czy to raczej nie odwrotna zależność zachodzi między tymi hasłami? Czy może tylko dzięki braterstwu możliwe jest osiągnięcie bezpiecznej wolności i wyrozumiałej równości?

Bez wątpienia zasada braterstwa zyskuje dziś w naszych oczach wagę coraz donioślejszą. W miarę przesuwania się haseł wolności i równości od negacji ku afirmacji, od burzenia ku budowaniu, zasada braterstwa poczyniała też zyskiwać treść coraz bardziej wyrazistą. Raz po raz przeto, analizując zagadnienia poprzednie, dotykaliśmy już i tej sprawy. Ale wymaga ona jeszcze oświetlenia bardziej zasadniczego. I to hasło demokracji – podobnie jak poprzednie – bronić musi przed dwojakim, przeciwstawnym sobie wzajemnie, niebezpieczeństwem. Jedno z nich jest zupełnie jasne i przeciw niemu idea braterstwa występowała zawsze z całą namiętnością. Jest to niebezpieczeństwo obojętności i egoistycznego zasklepienia. Nie tak wyraźnie zarysowuje się biegun przeciwny. Jego niebezpieczeństwo rodzi się z przesadnej gorliwości i polega na przymusowym szczepieniu braterstwa. Bądź mi bratem lub cię zabiję – tak brzmi wówczas to hasło, nierzadko stosowane w praktyce rewolucyjnej.

W dobie współczesnej oba te niebezpieczeństwa grożą bardzo silnie. Rozbudzone przez kapitalizm instynkty własności, wyzysku i bogacenia się, rozbudzone przez rosnącą komercjalizację skłonności interesowne sprawiły, iż postawa obojętności i zasklepienia stawała się często postawą właśnie w obozie demokratycznym. Demokracja mieszczańskiego dobrobytu odbiegała coraz dalej od młodej demokracji wojującej. Gdy tamta znała jeszcze z praktyki życia nakazy etyki braterskiej, ta rządziła się coraz wyłącznie już tylko interesem. Im bardziej słabło natężenie walk o wolność i równość. Im bardziej polityka demokracji kierowała się ku budowie nowego ładu, tym wyraźniej słabły dawne, okrzepłe w bojach uczucia braterskie. Jest rzeczą znamienną, iż z rąk mieszczańskiej demokracji przejmował ich obronę socjalizm jako obóz, który wciąż jeszcze prowadził walkę. I tu dotykamy zasadniczego problemu: czy uczucia

braterskie krzepić się mogą tylko w walce, jaką uciśnieni prowadzą z ciemżycielami, czy też potrafią ogarnąć ludzi idących swobodnie i bezpiecznie swoją drogą i to drogą wiodącą przez pole dobrobytu? Gdyby się miało pokazać, iż tylko cierpienie rozbudza serca braterskie, musielibyśmy zwątpić w głębszego pojmowania szczęścia. A przeto i zwątpić w demokrację. Wiara w demokrację jest przeciwieństwem w ostatniej instancji wiary, iż człowiek potrafi żyć w szczęściu na wysokim poziomie, to znaczy, że mimo szczęścia, a może właśnie dzięki szczęściu potrafi być twórczy i braterski. Że potrafi w tym właśnie widzieć swe szczęście.

Ale demokracja przyszłości nie tylko musi wyjść zwycięsko z pokus egoizmu, ku któremu zachęca i kusi dobrobyt i komfort. Musi również przezwyciężyć pokusy natręctwa i gwałtowności. I one wzrosły w czasach dzisiejszych. Totalizmy są właśnie tą gwałtowną reakcją przeciw obojętności i zasklepieniu jednostkowemu demokracji mieszczańskiej. Obiecują przeprowadzić szybko i gruntownie dzieło braterstwa. Jest to znowu – podobnie jak poprzednio – trafne wyczucie potrzeb społecznych, przy całkowicie spaczonym ich zaspakajaniu. Nie braterstwo osiąga się w ten sposób, ale powierzchowną solidarność, wymuszoną lub korzystną, pożądaną zapłaty lub lękającą się kary. Jest to zawsze solidarność obronna, krzepiąca się walką z wrogiem prawdziwym lub urojonym, podniecająca bezwzględny separowaniem się od innych, wynoszeniem się ponad innych.

Uczucia braterskie są delikatnymi uczuciami. Rodzą się powoli i dojrzewają w swobodzie. Nie można ich nakazać. Nie podobna zorganizować. Trzeba rozbudzać i pielęgnować. Metody gwałtowne i przymusowe podcinają je u korzeni i niszczą na zawsze. Jest łatwiej z obojętności wykrzesać uczucia braterskie w zmiennych warunkach współżycia, niż przezwyciężyć urazy, które powstały przez przymus braterstwa.

### *Życie powszednie i jego perspektywy*

Analiza haseł wolności, równości braterstwa prowadzi nas do wniosków podobnych. Tradycyjna ich interpretacja, wyrastająca z walki demokratycznego ruchu o przewyższenie dawnego ustroju, nadawała im charakter negatywny. Demokracja jutra musi wydobyć z nich treść pozytywną, którą zawierają w sobie, ale która nie dochodziła do głosu. To właśnie wyznacza najbliższe zadanie demokratycznemu wychowaniu. Musi ono troszczyć się o to, by przeprowadzić człowieka między wielu krańcowościami: między, biernością i samowolą ku samorządności, między pokusami łatwizny i oryginalności ku pogłębianiu życia osobowego, między kastowością i niwelacją ku równości braterskiej i twórczej, między obojętnością indywidualizmu i kolektywistycznym przymusem ku rzeczywistej wspólnotności. Cel ten osiągnięty być może tylko we współdziałaniu akcji społeczno-politycznej, przekształcającej warunki życia zbiorowego

z wysiłkami ideowymi, które dokonywać muszą przebudowy poglądu na świat i z zabiegami wychowania bezpośredniego, które zwłaszcza troszczyć się powinno o odpowiednie urabianie uczuć.

Nie wyczerpuje to jednak wszystkich problemów wychowania demokratycznego. Dokonywujące się przemiany dziejowe nie tylko przekształcały treść haseł wolności, równości i braterstwa zmuszając do przesunięcia dotychczasowej problematyki w kierunku, któryśmy charakteryzowali, ale równocześnie były powodem, iż te tradycyjne hasła demokracji – bez względu na to jakby je interpretować – stawały się zbyt ciasnym określeniem rozrastających się coraz bardziej dążeń demokratycznych. Zwracaliśmy już wielokrotnie uwagę, iż w miarę tego, jak demokracja przystępowała do organizowania nowego ładu, stawała wobec coraz to nowych problemów. Ogniskowały się one zasadniczo w zagadnieniu typu życia codziennego, które człowiek ma prowadzić.

Wolność, równość i braterstwo określały raczej chwile odświeżone i rzadkie; nie łatwo dawały się przełożyć na język codzienności. Stanowiły raczej niezbędne i zaszczytne ramy dnia powszedniego niż jego pełną treść. Raz na rok lub rzadziej przeciętny obywatel oddawał swój głos do urny wyborczej, przeżywając w tym akcie swą wolność i równość. W chwilach zbiorowego podniecenia doświadczał wyraźnie uczuć braterstwa, zespalających go w gromadę. Ale w powszednim dniu rzadko towarzyszyły mu te wszystkie przeżycia. Dzień powszedni upływał przeważnie w zapobiegliwej krzątaninie bieżącej walki o byt, częściowo w działalności podejmowanej w imię odleglejszych, wybranych celów jednostki. To właśnie codzienne życie było ważną rzeczywistością człowieka, a niewiele zyskiwało ono uroku dzięki wielkim hasłom demokratycznym. Przeto troska o jego poziom poczynała coraz bardziej nękać demokrację. Jej najwybitniejsze umysły poczynały coraz bardziej przezierać tę prawdę, iż demokracja jest ustrojem, który bardziej, niż jakikolwiek inny ustrój życia zbiorowego, wymaga rozpowszechniania wśród ludzi ukochania ich codziennej rzeczywistości.

Bowiem tam, gdzie przeważają uczucia niezadowolenia, tam, poczynają trawić demokrację burżuazyjne choroby nudy i pożądlivosti, pokusy ucieczki w bezpłodne marzenia i w snobizm wyjątkowego blichtru. Gdzie zaś to złe samopoczucie wzrośnie i stężeje, tam wybuchają rewolucje. Świadectwem i rękojmią zdrowia demokracji jest zawsze miłość ku otaczającej codzienności, miłość krzewiąca się w atmosferze swobody.

Zwłaszcza na dwóch drogach starano się więc o to, by życie uczynić człowiekowi ponętne. Starano się rozbudzić wśród ludzi miłość zawodu i pracy oraz miłość działalności społeczno-politycznej. Z tych dwóch powodów życie miało być warte życia. O tym miało przekonać wychowanie. Jego naczelné problemy widziano przeto w zakresie formowania w ludziach umiłowania zawodu i służby społecznej.

Te dwa nurty nie zawsze płynęły zgodnie. Każdy z nich inaczej orientował działalność wychowawczą i często demokracja wielbiąca politykę poczyniała się przeciwstawiać demokracja wielbiąca pracę, koncepcjom parlamentarno-partyjnym, koncepcje syndykalistyczne czy korporacyjne. Ale intencje obu tych nurtów były podobne: chodziło o głębokie związanie człowieka z rzeczywistością jego życia codziennego.

Niewątpliwie dużo dobrego rodziło się z tej akcji wychowawczej. I demokracja nie będzie mogła zapewne nigdy z niej zrezygnować. Ale i tutaj grożą niebezpieczeństwa. Polegają one przede wszystkim na przesadzie: nie każda działalność społeczno-polityczna i nie każda praca godne są równej miłości, a nawet nie zawsze są godne w ogóle tej miłości, która by pochłaniała człowieka. Jakaś paradoksalna złośliwość dziejów sprawiała, iż właśnie w dobie demokracji nie tylko nie malały, ale nawet może i rosły siły wynaturzające politykę i pracę.

Działalność społeczno-polityczna, uwalniana od więzów stanowych i absolutystycznych, nie zawsze stawała się służbą dobru wspólnemu. Stawała się również małostkową grą interesów, zawiści, rywalizacji, kompromisów i koniunktury. Formowała człowieka na chytre i interesowne stworzenie. Krzewienie upodobania do życia społeczno-politycznego wymaga przeto jakiejś selekcji. Pewien jego typ może i powinien nas porywać i wypełniać nam duszę, ale typ inny działa na ludzi jak trucizna. Nie we wszelkiej działalności społeczno-politycznej w ramach demokratycznego państwa wychowuje się człowiek. I nie wszelką taką działalność może i powinien przeto czynić umiłowaną treścią swego życia.

Podobnie w zakresie stosunku do pracy. Choć znoszono stany i choć człowiek miał być wolny, praca ludzka stawała się w dobie demokracji bardziej niż kiedykolwiek poszukiwanym i wyzyskiwanym towarem, a człowiek – wolny jako obywatel – ugiął się jarzmie jako pracownik, zwłaszcza, iż mechanizacja i racjonalizacja procesów wykonawczych wprowadzała często głęboki rozdzźwięk między człowiekiem i pracą. Budzenie przeto miłości i radości życia przez miłość do wszelkiej pracy i we wszelkich warunkach nie może być zadaniem wychowania demokratycznego. Bowiem to, co wyniszcza człowieka, niszczy i demokrację. Religia pracy, głoszona z całą bezwzględnością i dobrą wiarą przez niektórych demokratów, wychodziła dość często na korzyść kapitalistycznego lub państwowego produkcjonizmu, w którego szponach marniał człowiek. Jakaś praca człowieka pogłębia i kształci, jakaś go wyniszcza i zabija. Musi tu być przeprowadzona uważna selekcja. Niebezpieczeństwa grożące demokracji z przesadnego entuzjazmowania się działalnością społeczno-polityczną i pracą zawodową, niebezpieczeństwa czynienia z nich jedynych treści życia ludzkiego, widziano jasno zawsze tylko w obozie przeciwnym: wśród zwolenników przesycenia całego życia elementarni polityki, dostrzegano niebezpieczeństwa

uzawodowienia, wśród wyznawców zaś hasła przepojenia całego życia duchem zawodowej pracy – niebezpieczeństwa rozpolitykowania. Dzięki temu poczynął się formować obóz trzeci, w którym wierzone, iż zespolenie obu tych punktów widzenia usunie błędy każdego z nich, wzmocni zalety. Usiłowano przeto łagodzić ich walkę, zmierzano do tego, by przekonać człowieka, iż radość i szczęście jego powszednich dni znajdować on może i powinien równocześnie w pracy zawodowej i w działalności społeczno-politycznej. Jałowość pracy, wynagradzana być miała udziałem w polityce, niebezpieczeństwa rozpolitykowania powściągane uczestnictwem w pracy wspólnej.

To stanowisko było z pewnością rozleglejsze, niż każde z charakteryzowanych poprzednio. A działalność wychowawcza podejmowana w jego imieniu miała szerszy zasięg i odznaczała się większym umiarem; przez umiejętne wiązanie zawodu i pozawodowej działalności społecznej, kompensowano istotnie wiele braków doświadczanych boleśnie przez ludzi w każdej z tych dziedzin z osobna.

Ale i to stanowisko nie wydaje się nam dziś całkowicie słuszne. Wszelkie kompensowanie jest przecież tylko leczeniem, nie jest świadectwem zdrowia. Choć bywa czasami niezbędne, nie powinno stać się ideałem, poza który nie sięgamy dalej. Dlatego nie może być najwyższą instancją kierującą działaniem wychowawczym. Jest rzeczą słuszną, by w przypadkach, w których praca zawodowa budzi przykre uczucia niewystarczalności, szukać dopełnień w działalności społecznej. Ale jeszcze słusniejszą jest rzeczą, by dążyć do zmniejszania liczebności takich przypadków przez odpowiednie reorganizowanie warunków pracy i przez odpowiednią opiekę nad rekrutacją kandydatów. Zbyt często modne hasło kompensaty prowadziło do wygodnej rezygnacji z przekształcenia warunków życia, które właśnie powinny i mogły być zmieniane, a nie kompensowane. Podobnie w stosunku do działalności społecznej. Nie zawsze ten, kto nie odnajdował w niej siebie, mógł znajdować dopełnienie na polu zawodowym. Ale nawet, gdyby je znajdował, nie powinno to zwalniać od trudu takiej przebudowy życia, by dla coraz większej liczby ludzi działalność społeczna nabierała wartości istotnych i pełnych, by potrzeba szukania kompensat malała.

Są to oczywiście wskazania idealne. W rzeczywistości osiągać potrafimy tylko przybliżenia do ideałów. Ale jednak ważną jest sprawą, by działalność społeczną i wychowawczą organizować według słusznych ideałów. Niesłusznym ideałem byłoby wynajdywanie różnych dróg kompensat skoro jedynie słusznym ideałem jest taka przebudowa życia, by możliwie we wszystkich swych zakresach dawało ono człowiekowi poczucie pełni, a przeto i miłości istnienia.

Te różnorodne próby uczynienia życia godnym życia, podejmowane zwłaszcza w wieku XX, nie osiągały wyników powszechnych. Stanowiły one raczej wyraz tych, dla których los demokracji związany się wydawał z postawą altruistyczną, ofiarną. Upodobanie w pracy i upodobanie w służbie społecznej

miały w sobie zawsze – mimo złagodzeń – coś surowego. Niektórzy pisarze nie wahali się mówić nawet o heroizmie, nawet o ascezie, jako niezbędnych podstawach demokratycznego życia.

Ale szerszym korytem płynął strumień inny. Wartość życia jawiła się w nim jako możliwość użycia. Zwracaliśmy już na to uwagę, że im bardziej oddalała się demokracja od swych lat bojowych i ofiarnych, tym silniej ulegała atmosferze mieszczańskiej i pokusom burżuazyjnego stylu życia. Prądy hedonistyczne zyskiwały rozgłos i znaczenie. Życie codzienne miało być organizowane tak, by dostarczało jak najwięcej przyjemności. Ataki, które kierowano przeciw demokracji, uderzały najczęściej w tę jej skłonność. Ze szczególnym upodobaniem – jak wiadomo nam – czyniła to propaganda państw totalnych. Ale uporczywość tych oskarżeń nie może zastąpić siły dowodowej. Poczynamy już całą sprawę przeglądać jaśniej. Po pierwsze skłonności hedonistyczne, aczkolwiek znamionowały istotnie demokrację, nie wszędzie jednak spowodowały zanik postawy bohaterskiej i ofiarnej. Z drugiej zaś strony napięcie pożądliwości hedonistycznych nie jest wcale w państwach totalnych mniejsze; przeciwnie, tam wszędzie, gdzie nadarzają się sposobności, ujawnia się ono najbardziej prymitywnymi i rozbójniczymi metodami używania. Powtóre na zagadnienie hedonizmu poczynamy dziś, w dobie niebываłych nadużyć władzy człowieka nad człowiekiem, patrzeć innymi oczyma. Roszczenie sobie przez jednostkę praw do szczęścia własnego nie zawsze ma być świadectwem jakiejś moralnej degeneracji. Bywa często słusznym protestem przeciw traktowaniu jej jako niewolnika. Czasami jest istotnie łatwą drogą do używania, ale bywa też ochroną drogi wiodącej ku pełni, do człowieczeństwa. Na tych dwóch poziomach widziane być musi zagadnienie szczęścia i tylko wówczas można we właściwy sposób określić jego stosunek do innych skłonności człowieka. I wtedy tylko słusznie potrafimy ustalić związek tej całej hedonistycznej koncepcji umiłowania życia do charakteryzowanych poprzednio koncepcyj anti-hedonistycznych.

Najczęściej przeciwstawiały się one sobie. Ale właśnie walka, którą prowadziły, nie wychodziła na dobre demokracji. Gdy bowiem obowiązkowość przeciwstawia się pragnieniu szczęścia, nabiera cech surowości. Miłość życia rozpałać się może wówczas tylko wśród wyjątkowych, zdolnych do ascezy i heroizmu ludzi. Co więcej nawet: duch surowej obowiązkowości wiedzie do niebezpiecznych zapędów w stosunku do bliźnich, do całkowitego przekreślenia praw cudzej osobowości. Demokracja kończy się wówczas często tyranią i dyktaturą, usprawiedliwiającą swe czyny zamiarem powściągnięcia bestii w człowieku, bez względu na to, czy życzy on sobie tej pomocy czy też nie. Dlatego to np. kantowski rygorizm wyzyskiwany mógł być chętnie przez ducha pruskiego, który, nie licząc się ze szczęściem jednostek, miał wobec nich jedno tylko słowo: obowiązek, choćby to nawet był obowiązek narzucony. Gdy zaś obowiązkowość ztraca się całkowicie w pożądaniu zadowoleń, dążenie do szczęścia

staje się dążeniem jedynym. Miłość życia ujawnia się wówczas w formach powierzchownych i pasożytniczych. Powstaje wówczas chaos sprzecznych i natarczywych roszczeń jednostkowych, dobro wspólne ulega zatraceniu, demokracja kończy się rozkładem. Demokracja rozwijać się zdrowo może tam tylko, gdzie w wewnętrznej równowadze dokonywa się swoiste i trudne zespolenie obowiązku i szczęścia, tylko tam, gdzie spełnianie powszedniego trudu zachowuje charakter surowej powinności, ale podejmowanej bez przymusu, swobodnie, a więc radośnie. Powstaje oczywiście pytanie: kiedy i jak jest to możliwe?

Jest to możliwe wówczas tylko, gdy człowiek przeżywa swe istnienie w głęboki, poważny i uroczysty sposób. Wtedy tylko obowiązek nabiera charakteru powinności wobec najistotniejszych mocy bytu, a nie wobec potęg chwilowych i okolicznościowych. Zyskuje walor powszechny i trwały. Pełnienie go staje się przeto uczestnictwem w wielkich procesach bytu: daje radość i dumę powołania. Równocześnie zaś przeżycie szczęścia oczyszcza się z upodobania w małostkowych przyjemnostkach i szuka swego pogłębienia na drodze rozszerzania w coraz większych kręgach tej wspólnoty, która może i powinna łączyć człowieka i świat otaczający. Przeżycie obowiązku traci wówczas surowość rygorystyczną, choć nie traci powagi i patosu wielkości. Przeżycie szczęścia traci przyziemność używania, choć nie traci świeżej, żywotnej radości, którą obdarza człowieka. I dzięki temu możliwe się staje ich zespolenie. Im powierzchowniej zaś przeżywa człowiek swe istnienie, tym bardziej obowiązek nabiera charakteru przymusowego, okolicznościowego nakazu, a szczęście tym natrętniej jawi się w postaci łatwego użycia. Zasadniczy konflikt między nimi staje się nieuchronny. Nie tylko w tym przypadku okazuje się prawdą, iż to, co w ujęciu powierzchownym bywa różne, a nawet przeciwstawne, to w pogłębieniu jest pokrewne. Dążenia ludzkie jak snop promieni rozbieżnych harmonizują się tym wyraźniej, im bliżej źródła. Stwierdzając te możliwości głębokiego zespolenia idei obowiązku i idei szczęścia pozostawiamy i tutaj – podobnie jak poprzednio – nierozważone pytanie, czy to poważne i uroczyste doświadczenie istnienia wymaga, czy też nie wymaga metafizycznego, religijnego ujęcia bytu. Ważne w tym toku rozważań wydaje się nam stwierdzenie potrzeby takiego właśnie doświadczenia życia, w którym by obowiązek i szczęście mogły się splatać.

Tu bowiem dotykamy najistotniejszego problemu demokracji. Mówiono wiele ostatnimi czasy o jej kryzysie upatrując jego objawy zwłaszcza w dziedzinie organizacji władzy. W rzeczywistości sięgał on głębiej. Chodziło o wczucie się człowieka w życie, które prowadził. To właśnie samopoczucie stawało się coraz gorsze. Po okresie entuzjazmu rewolucyjnego nadchodził okres szaryzmy. Człowiek nie odnajdował sensu swego życia ani w pracy zmechanizowanej i wyzyskiwanej, ani w działalności społeczno-politycznej, pełnej małostkowości i intryg. I nie mógł go znaleźć w użyciu. Dawało ono tylko przygłuszenie, nie zaspokajało pragnień głębszych.



Na tym, w gruncie rzeczy, polegał kryzys. Człowiek nie może żyć zdrowo, gdy nie czuje sensu swego życia, gdy go nie darzy głęboką miłością. W przytłoczeniu małościowością drobnych spraw rodzą się uczucia buntu i ucieczki od obowiązków, uczucia pożądlivosti, wyszukującej okazji. Niechęć do szarzyzny życia wraz z żądzą powierzchownego używania trawiły równocześnie demokrację. U źródeł tego stanu rzeczy tkwiło drażniące, tragiczne poczucie bezsensu istnienia. Nurtowało ono w podświadomości mas. Tylko nieliczni wypowiadali je wprost.

Ale jakkolwiek czasami słusznie odczuwano najgłębsze przyczyny kryzysu, niesłusznie usiłowano go leczyć. Niesłuszną bowiem nadzieją była nadzieja rozbudzenia poczucia sensu istnienia przez miłość pracy, służby społecznej, dobrobytu. Bo aczkolwiek rzeczywiście ukochanie życia i doświadczanie jego sensu są to dwa oblicza tego samego procesu w człowieku. W samej swej istocie jest to cudowny, pełen tajemnic, proces duchowy. Nie trzeba się łudzić: nie potrafimy go stwarzać. Jest dla nas, jak życie samo, zagadką nieuległą naszej władzy. Rozumiemy cokolwiek lepiej, co je niszczy, niż jak się rodzi. Podobnie trochę jaśniej widzimy pod wpływem czego gaśnie miłość życia i poczucie jego sensu, niż z jakich źródeł ostatecznych wykwita. Dlatego było tragicznym nieporozumieniem sadzić, iż przez krzewienie upodobania w pracy i w służbie społecznej, przez upajanie dobrobytem i rozrywką rozbudza się miłość życia i poczucie jego sensu. Przeżycia te są u podstaw wszelkich innych przeżyć, nie są zaś ich skutkiem. Z głębokich źródeł umiłowania życia i przejęcia się jego sensem wypływa gorliwość i zapał w pracy, wytrwałość w służbie społecznej, radość z drobiazgów codziennych. Nie odwrotnie. Nie potrafimy rządzić tymi źródłami.

Praca, służba społeczna, dobrobyt i rozrywka – wszystko to nie daje człowiekowi samo przez się pełni i zadowolenia. Potrzebne są jeszcze jakieś wartości bardziej osobiste, a zarazem bardziej uniwersalne. Dlatego chęć zamknięcia człowieka w którymkolwiek z tych kręgów, bądź nawet we wszystkich łącznie, kończyć się musiało niepowodzeniem. Musiało nawet jeszcze bardziej pogłębiać nurtujące poczucie braku.

Widzieli to jasno zwłaszcza oskarżyciele demokracji tacy, jak Renan i Nietzsche, którzy nie mogli jej darować szarzyzny i przeciętności.

Wszelka akcja zatroskana o warunki pracy, o metody i formy działalności społecznej, o poziom dobrobytu i zadowolenia szerokich mas – wydawała się im godną potępienia, ponieważ wikłała człowieka jeszcze silniej w sieciach czynności, które nie były jego istotnym powołaniem. Była w tym część prawdy. Dusza ludzka tęskni istotnie do wielkości i do wieczności. Gdy się zapomina o rzeczywistym zaspakajaniu tych tęsknot, znajdują one sobie zaspokojenie namiastkowe w życiu indywidualnym w marzeniach, w życiu zbiorowym, w kulcie wodzów i balwochwalstwie mitów. Dlatego jest rzeczą ważną troszczyć się o zdrowe zaspakajanie tych tęsknot dalekich.

Widzimy je na drodze następującej. Aczkolwiek przesadne są nadzieje, związane z programowymi dążeniami do rozbudzenia miłości i sensu życia w ludziach przez działania społeczne, to jednak zlekceważenie tej akcji, do czego nawołują czciciele wielkości i patosu, byłoby największym złem. Bo choć nie potrafimy władać źródłami miłości życia i doświadczania jego sensu, to jednak potrafimy utrudniać lub ułatwiać odpływ ich wód. Dlatego wszelka praca, rozumna i celowa, przekształcająca warunki zbiorowego życia, ma doniosłe znaczenie. Jeżeli nie stwarza przyczyn wystarczających, buduje jednak warunki konieczne pełni człowieka. Dlatego nie w odrzuceniu, ale w nadbudowywaniu takich działań widzieć musi demokracja swoją drogę. Z tego, że nie należy na nich poprzestać, nie wolno wnioskować, że trzeba je odrzucić. Podobnie, jak z tego, iż nic można ich odrzucać, nie wolno wnioskować, iż nie trzeba wychodzić poza nie. To wyjście jest właśnie dziś szczególnie potrzebne. Ma ono zaspokoić te wszystkie pragnienia ludzkie, które nie znajdują uciszenia w kręgu społeczno-zawodowych doświadczeń. Było błędem dotychczasowej demokracji, błędem dyskutowanym przez totalizm, iż nie dbała o te pragnienia w praktyce.

W teorii bowiem myśliciele demokratyczni, przynajmniej niektórzy, widzieli trafnie ich doniosłość. Przynajmniej w trzech zakresach potrzebna będzie w nowej demokracji ta troska i w związku z tym narasta troista problematyka wychowawcza.

Po pierwsze w stosunku do prawdy. Mimo rozkwitu nauki epoka nowożytna zagubiła jej sens. Zatraciła go w szukaniu korzyści, w drobiazgowości faktów empirycznych, w dowolnościach racjonalistycznych konstrukcji. Prawdą stało się to, co skuteczne i opłacalne, to, co pożądane i wygodne. Kult techniki i kult mitów, przy równoczesnym relatywizmie historycznym i socjologicznym, charakteryzuje nasze czasy. Ale tak długo żyć nieposób. Musi być odrodzona zdolność do przeżywania głębokiego, wstrząsającego, ponadludzkiego sensu prawdy. Idzie to w parze z potrzebą odrodzenia czucia tajemnicy.

Wychowanie demokratyczne nie może wobec tego ogniskować się tylko wokół oświaty. Jest to wprawdzie niezbędny ośrodek, ale niższego rzędu. Nie chodzi o ludzi dobrze poinformowanych, chodzi o ludzi zdolnych do rozumienia powagi i wstrząsającej rozkoszy poszukiwania prawdy. Ku tym celom, trudnym i wzniosłym, kierować się powinno wychowanie. Wymagać to będzie rewizji i odrzucenia wielu prądów umysłowych, podcinających korzenie właściwego stosunku człowieka do prawdy i rewizji wielu metod wychowawczych, obliczonych na dostarczanie wiedzy, nie na budzenie mądrości.

Powtórę w stosunku do piękna. Wielokrotnie wypowiedzieli pisarze demokratyczni nadzieję, że dopiero w nowym porządku społecznym będzie mógł nastąpić rozkwit i upowszechnienie sztuki. Jest w tej nadziei wiele słuszności. Ale nawet słuszne nadzieje mogą się nie spełnić. Dlatego też wychowanie podjąć musi i wypełnić zarysowujące się tu zadanie. Chodzi o kształtowanie głębokiej

i wszechstronnej postawy człowieka wobec piękna. O wyprowadzenie sztuki z muzeów w życie i zapewnienie jej tam godnego przyjęcia. Jak prawda, podobnie i piękno nie może być zagubione w małostkowości korzyści czy propagandy. Musi być głębokim, osobistym, wstrząsającym przeżyciem.

Po trzecie w stosunku do bytu. Do niedawna metafizyka była słowem wyklętym przez demokrację. Jest jednak nieporozumieniem wierzyć, iż potrzeby metafizyczne są tylko wyrazem niesprawiedliwości społecznych i znikną wraz z nimi. Istnieje w życiu ludzkim znacznie więcej przyczyn rozbudzających te uczucia i niezależnych od ustroju społecznego. Zagadka narodzin i śmierci, irracjonalizm miłości i cierpienia, tajemnica wszechświata – wszystko to wstrząsa nami, jeśli tylko nie zasklepiamy się sztucznie. Dziś zresztą widzimy coraz jaśniej, iż potrzeby metafizyczne nie dadzą się wykorzenić z duszy ludzkiej. Gdy zaś nie są zaspakajane w sposób zdrowy, szukają sobie zaspokojeń namiastkowych, najbardziej szkodliwych. Życie współczesne pełne jest takich pseudometafizyk. Dlatego potrzeby metafizyczne powinny być – jak wszystkie inne potrzeby – kształcone.

Jest to rozległe i trudne pole działań. Współdziałaniem filozofów wychowawców trzeba je będzie co rychlej przeorać. I wówczas ufnością czekać na plony, które wyda. Przeżycia metafizyczne wymagają wprawdzie pielęgnacji, ale rodzić się muszą same. Metafizyka, tworzona programowo, staje się systemem dogmatów zabijających wewnętrzne przeżycia metafizyczne człowieka. Między niebezpieczeństwem takiego narzucania a niebezpieczeństwem wyjałowienia lub dziwactwa, które powstaje wówczas, gdy przeżycia indywidualne nie znajdują oparcia w ponadindywidualnym, trwałym systemie, przejść musi wychowanie kształtujące postawę metafizyczną.

W tych trzech kierunkach, w ustosunkowywaniu się do prawdy, do piękna i do bytu, rozciągają się dalsze perspektywy powszedniego życia człowieka. Wkorzone w zawód, oplątane siecią świadczeń i stosunków społecznych, pochłonięte troską o dobrobyt, sięgać wszakże może i powinno ku tym bezinteresownym, najgłębiej indywidualnym, a zarazem najbardziej uniwersalnym sferom. I tylko wówczas, jak zaznaczyliśmy, gdy pogłębiana zostaje łączność, a nie przeciwstawność obu tych grup przeżyć, życie ludzkie zyskuje zdrowie i pełnię. Gdy zapominamy o tych pierwszych, wówczas te drugie ulegają pokusom dowolności i abstrakcji, gdy zapominamy o tych drugich, wówczas te pierwsze grzęzną w szarzyźnie krótkowzroczności.

Dlatego problemy wychowania demokratycznego leżą nie tylko w zakresie formowania człowieka jako obywatela, jako pracownika, jako konsumenta dóbr, ale leżą również w zakresie kształtowania w tym jego życiu powszednim jako człowieka, jako osobowości budującej swą postawę wobec prawdy, piękna i bytu. I wreszcie – co najważniejsze – problemy te dotyczą pytania: jak te dwa szeregi zadań wypełniać równorzędnie i łącznie?

Problemy wychowania demokratycznego, zarysowujące się w naszej epoce są jak wynika z całej przeprowadzonej analizy – różnorodne złożone, a pod wieloma względami nowe. Tę ich nowość nie jest łatwo zobaczyć, czasem nawet widząc nie łatwo jest uznać. Ciężar tradycyjnych przyzwyczajeń krępuje swobodę demokratycznego ruchu w dobie dzisiejszej. A jednak jeśli ma on zwycięsko wejść w przyszłość, musi mieć świeżość plastyczną.

W dwóch zwłaszcza zakresach ściśle zespolonych ważnym jest osiągnięcie tego nowego widzenia rzeczy: w określaniu obiektywnej sytuacji społecznej i w pojmowaniu człowieka. W okresie odrewolucji francuskiej do dziś dokonały się tak głębokie przemiany we wszystkich dziedzinach zbiorowego życia, że hasła demokracji rozpoczynającej walkę o istnienie, nie mogą już być wystarczającymi hasłami demokracji dojrzałej. Choćby nawet słowa ostawały się te same, treść ich musi już być inna. Kierunek tej odmiany charakteryzowaliśmy ogólnie jako przeciwstawienie postawy tworzącej i budującej, postawie walczącej i roszcującej. Równocześnie dokonywały się w życiu i w nauce przemiany w pojęciach o człowieku. I dlatego myśl demokratyczna, żywiąca się aż do ostatnich czasów przeważnie umysłową tradycją wieku oświecenia, wymagarewizji podobnej do tej, jaką przeprowadził de Man w stosunku do socjalizmu. Zasadnicze kierunki takiej rewizji zaznaczyliśmy wskazując na doniosłą a zaniedbaną sprawę kształtowania uczuć i wyobraźni oraz na potrzebną troskę o aktywność ludzką w różnych zakresach i poziomach życia.

Na takich podstawach dopiero zbliżyć się można do określenia demokratycznego typu człowieka naszych czasów. I to jest ów pierwszy i zasadniczy krok, który należy uczynić próbując rozwiązywać problematykę demokratycznego wychowania. Jakkolwiek więc nie może być ona ograniczana – jak się czasami sądzi – do zagadnienia technicznych sposobów formowania określonego typu człowieka ludzkiego, to jednak – z chwilą gdy jego wizja idealna stanie się plastyczną – kwestie metod realizacyjnych staną się pilne i ważne.

Obejmują one dwie grupy zagadnień. Po pierwsze: do jakich motywów w człowieku apelować powinno wychowawcę, które miałyby być pożyteczne dla demokracji, po drugie: jakimi sposobami prowadzić należy taką pracę wychowawczą? Zagadnienia te, choć zazębiające się wzajemnie, są jednak różne. Oba jednak wykraczają poza zakres niniejszej rozprawy.

**Urszula Tyluś**  
*Uniwersytet w Siedlcach*

## **SAMOWYCHOWANIE JAKO ISTOTNA DZIEDZINA PROCESU KSZTAŁCENIA UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

### **Wprowadzenie**

Egzystencja człowieka w społeczeństwie implikuje bezwzględne bycie i funkcjonowanie w nim. Kluczową kategorią w takim rozumieniu jest edukacja, która poprzez ogół procesów i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych przygotowuje uczniów do pełnienia określonych ról i funkcji w społeczeństwie. Zatem sens edukacji postrzega się w wymiarze procesu rozwoju, stawania się i odnajdywania w wielopłaszczyznowych warunkach społecznych. Istotnym obszarem w procesie rozwoju jest wychowanie, a szczególnie intencjonalny wymiar wychowania, odwołujący się do pedagogiki działania, a więc takiego obszaru pedagogiki, który aranżuje przestrzeń wychowawczą rozumianą jako organizowanie warunków sprzyjających kształtowaniu, formowaniu osobowości wychowanka poprzez interwencje, modelowanie, a także wspomaganie i wspieranie. W kontekście szerokiego spektrum dziedzin i perspektyw procesu wychowania istotne staje się przygotowanie najmłodszych uczestników edukacji do refleksji nad sobą w kierunku samowychowania poprzez dostarczenie doświadczeń, doznań, bodźców, a tym samym sensów i znaczeń, które będą wskazówkami w krystalizowaniu wartości i uzewnętrznianiu ich w życiu codziennym. Celem tego artykułu jest zwrócenie uwagi na proces samowychowania jako naturalną linię rozwoju człowieka wspieraną już na etapie edukacji wczesnoszkolnej przez środowisko szkolne. Wychowanie do samowychowania jawi się jako pedagogiczne wyzwanie w kierunku organizowania dla podmiotów edukacji warunków do budowania wartościowych postaw społecznych poprzez refleksję i pracę nad sobą.

### **Wspieranie procesów wychowania przez środowisko szkolne**

Szkoła to bardzo ważne środowisko w procesie rozwoju uczniów, którego głównym zamierzeniem jest nie tylko organizowanie warunków do odkrywania

wiedzy o świecie, doskonalenie umiejętności poznawczych i intelektualnych. To także środowisko, które powinno sprzyjać poznawaniu i utrwalaniu cech indywidualnych ucznia, ukazujących alternatywne możliwości samorealizacji poprzez konstruktywne działanie o dwóch wektorach: po pierwsze skierowanym na zewnątrz ku przyrodzie, kulturze, społeczeństwu, po drugie skierowanym na ucznia i jego indywidualności, w kontekście samoedukacji, samowychowania, rozpoznaniu własnej autonomii. Chodzi głównie o rozwijanie wśród uczniów postaw autoedukacyjnych, zdolnych do konstruowania wizji siebie oraz dokonywania samooceny i zmiany, a także uformowania takiego systemu wartości, który implikuje rozwój postaw moralnych i pozwoli budować solidne fundamenty do pracy nad sobą.

J. S. Bruner stwierdza, iż edukację szkolną należy postrzegać jako wspomaganie dzieci i młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyją, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, a także pracą nad sobą. Dlatego niezwykle pomocne w tym procesie są – zdaniem autora – „narzędzia do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości”, to znaczy ogół niezbędnych warunków, które mają wpływ na wytworzenie specyficznej atmosfery edukacji, której podstawą są obszary będące źródłem wychowania, prowadzącego do odnajdywania indywidualnego sensu życia i do samorealizacji (Bruner, 2006, s. 9–99). Jak zauważa K. Popielski, „Sens stanowi wyposażenie gatunkowe ludzi. Jako takie – obok sterowania genetycznego i oddziaływania środowiska – jest typowo ludzkim, to znaczy podmiotowo osobowym, sposobem kierowania własnym życiem (...). Jest skutkiem intelektualnych poszukiwań, emocjonalnych przeżyć, wyborów. Zawarty jest w nich komponent kultury, życia społecznego, doświadczeń i doznań. Odnajdowane sensory pozwolą na skryształizowanie się i akceptację wartości, które stają się „rusztowaniem życia człowieka” (Popielski, 2007, s. 23). Brak zaistnienia potencjalnej sensowności w procesach egzystencjalnych powoduje dysharmonię poznawczą, emocjonalną i w efekcie działaniową. Wychowanie do poszukiwania i rozumnego doświadczenia sensu – zdaniem M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak – nabiera szczególnej wagi przede wszystkim, dlatego, że on jest czymś najgłębiej osobistym, własnym i indywidualnym. Jest procesem odkrywania wartości i realizowania ich (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 10). Dlatego im wcześniej ludzie nauczą się korzystać z narzędzi kultury i poznawać ich coraz szersze możliwości, tym łatwiej będą wkraczać w świat znaczeń, sensów, racjonalnych wyborów w kontekście społecznym i osobistym.

W różnorodność dylematów i problematyczności procesu wychowania można powołać się na stwierdzenie J. Delorsa, który zauważa, iż „Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymywanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracować

niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych dziedzinach życia” (Delors 1996, s. 95). Słuszność podejmowanych działań to przede wszystkim, w rozumieniu P. Lengrand: „Uczyć się stawiać pytanie światu i sobie – to jeden z istotnych składników tego ćwiczenia w sztuce życia, bycia i odnajdywania się w świecie” (Lengrand, 1995, s. 24)

W kontekście szerokiego spektrum możliwości i różnicowań perspektyw procesu wychowania i zarazem wielu wątpliwości znaczący wydaje się fakt przygotowania najmłodszych uczestników edukacji do refleksji nad sobą i samowychowania-pracy nad sobą jako ważnych dziedzin rozwoju i życia. Odwołując się do licznych koncepcji rozwoju człowieka, należy uznać, iż etap edukacji wczesnoszkolnej to istotny okres w zakresie rozwoju sfery moralno-społecznej. Jak stwierdza już S. Hessen pomiędzy 2 a 9 rokiem życia, ma miejsce heteronomia moralna, w tym także zawiera się ważna faza konformizmu pojawiająca się w wieku od 5 do 9 lat, ukierunkowana na zdolność dzieci do podziwu, uznania innych, akceptacji. W tej fazie pojawia się również stres wynikający z konfliktu postępowania z wymogami moralnymi, wykształca się także zdolność oceny zachowania innych (Reber, 2008, s. 402). Amerykański psycholog L. Kohlberg w teorii rozumowania moralnego uwzględnił trzy poziomy, uznając, iż dla rozwoju moralnego bardzo ważne są dwa pierwsze, a mianowicie przedkonwencjonalny (obejmujący wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny, charakteryzujący się w pierwszym etapie egocentryzmem, później zaś relatywizmem moralnym) i konwencjonalny (pojawiający się ok. 13–16 roku życia, przejawiający się aprobatą społeczną, dopasowującą pragnienia do konwencji). Jak stwierdza sam autor zgodnie z logiką rozwoju poznawczego, żadnego ze stadiów nie można przeskoczyć. Nie wszyscy też osiągną najwyższe stadium tzn. poziom III – postkonwencjonalny (przestrzeganie zasad moralnych, porównywanie własnych zasad moralnych z zasadami innych). Większa część dorosłych dochodzi tylko do poziomu konwencjonalnego (Reber, 2008, s. 402). Zbieżność tematyczna stadiów rozwoju moralnego Hessena i stadiów rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga dają podstawy do stwierdzenia, iż proces doskonalenia osobowości w zakresie moralności świadomej i refleksyjnej z punktu widzenia przyjętego systemu wartości musi odbywać się na kilku płaszczyznach, a mianowicie: **poznawania, rozumowania, oceniania i działania**.

Zatem dziecko rozpoczynające edukację szkolną, a nawet już przedszkolną wkracza w świat porównań, odniesień, czyli w sferę kontrastów społecznych. Umożliwia to młodemu uczestnikowi edukacji odczuwanie i ocenę na tle konkretnych zdarzeń i ludzi, którzy je tworzą. Skutkuje to dojrzewaniem emocji społecznych w postaci dumy i poniżenia, wstydu i śmiałości, zaufania i nieufności. E. Erikson młodszy wiek szkolny uznaje za najbardziej znaczący w rozwoju społecznym. Całokształt sytuacji, w których uczestniczy dziecko w tym

okresie rozwoju w istotny sposób, wpływa na przebieg jego dalszego życia, ponieważ w tym czasie uczy się rozumienia świata i kształtuje się potrzeba bycia produktywnym. Dlatego nie jest to obojętne dla dziecka, w jakich sytuacjach uczestniczy i jakie zdobywa na ich podstawie doświadczenia. Zarówno sytuacje rodzinne, jak i szkolne mają wpływ na rozwijanie mechanizmów funkcjonowania dziecka w życiu codziennym, wpływając na jego celowość zachowania i umiejętność kontroli działania. Oznacza to, że odczuwane emocje i związane z tym oceny obiektywne i subiektywne tworzą przeżycia, które nie są obojętne na dalsze zachowania i wybory życiowe tych uczniów. Na gruncie owych zdarzeń rodzi się poczucie własnej wartości, które jest konsekwencją sukcesów lub porażek doświadczanych w środowisku rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym (Erikson, 1997). Całokształt niekorzystnych sytuacji emocjonalnych wpływa na ogólną sytuację edukacyjną dziecka z dużym wskazaniem na obniżenie osiągnięć szkolnych. W kontekście różnych splotów sytuacji o mniej i bardziej korzystnym znaczeniu formułuje się styl atrybucyjny dziecka, czyli styl wyjaśniania przyczyn wydarzeń. Według M. Seligmmana istnieją dwa rodzaje stylów atrybucyjnych: optymistyczny i pesymistyczny. Styl optymistyczny oznacza postrzeganie przyczyn niepowodzeń jako stan przejściowy, który pod wpływem określonej działalności może ulec diametralnej zmianie, a przyczyny sukcesów rozpatrywane są na płaszczyźnie wewnętrznych i subiektywnych możliwości. Styl pesymistyczny odnosi się do oceniania przyczyn niepowodzeń jako tendencyjnych, wynikających ze stałych i niewystarczających dyspozycji podmiotu. Zaś przyczyny sukcesów w przekonaniu jednostek uwarunkowane są przeważnie czynnikami zewnętrznymi. Oba style – zdaniem Autora – kształtowane są we wczesnym okresie życia pod wpływem relacji zachodzących w procesie socjalizacji, głównie przez osoby, które są w silnych związkach emocjonalnych z młodszym pokoleniem.

W kontekście zaprezentowanych teorii należy uznać, iż ważne jest wdrażanie dzieci już na etapie wczesnej edukacji w ciąg świadomych i wyreżyserowanych sytuacji, które przygotowują ich do życia, dając możliwości wszechstronnego rozwoju, inicjując tym samym powolne układanie się ze światem. Przygotowanie do życia to także możliwości poznawania swoich szans i prowokowanie do podejmowania samodzielnych decyzji, naprowadzając na obszar samorealizacji poprzez refleksję nad sobą. Podstawą takiego nauczania jest aktywne zaangażowanie uczniów w proces zdobywania samodzielnych doświadczeń poprzez rekonstrukcję i interpretację autentycznego świata kulturowego i społecznego, w którym funkcjonują. Jak zauważa bowiem J. Bałachowicz – rozwój jest funkcją doświadczenia. Należy odrzucić stary pogląd, że rozwój obejmuje całość struktur poznawczych. Doświadczenie bezpośrednio jest konieczne do rozwoju poznawczego; poznanie środowiska fizycznego i działanie na przedmiotach stanowią punkt odniesienia do kształtowania pojęć. Ponadto



świat uporządkowany jest kulturowo i nikt nie jest w stanie zrozumieć go bez zastosowania idei pochodzących ze wspólnego doświadczenia. Rozumienie rzeczywistości materialnej i społecznej jest możliwe poprzez znaki i inne narzędzia zapewnione przez upośrednione poznanie – kulturę (Bałachowicz, 2008).

### **Samowychowanie jako naturalna linia rozwoju wspierana przez edukację**

Samopoznanie to bardzo ważny aspekt w życiu każdego człowieka. Stawia podstawowy i zarazem wyjściowy etap do pracy nad sobą w kierunku samowychowania. Analiza własnych predyspozycji wyznaczających poziom możliwości sprzyja rozpoznaniu mocnych i słabych stron działania, tym samym daje szansę na samodoskonalenie potencjału w sferze indywidualnej i społecznej. Samopoznanie wspierane przez samoświadomość, czyli zdolność człowieka do monitorowania własnych myśli, uczuć i pragnień oraz koncentracji uwagi na sobie (Kozielecki, 2001), a więc stanu, który zezwala na podejmowanie przemyślanych decyzji, poprzedzonych refleksją i następstwem konsekwencji, daje jednostce większe możliwości wyboru, autorealizacji i autokreacji. W psychologii poznawczej samoświadomość interpretowana jest jako zdawanie sobie sprawy z czegoś, sprawowanie kontroli poznawczej (Korzeniowski, 1999). Jednak, aby w proces samopoznania była zaangażowana samoświadomość, potrzebna jest refleksja nad własnym działaniem, która jest podstawową formą interakcji podmiotu z otoczeniem. W takim znaczeniu refleksyjność indywidualna skorelowana z refleksyjnością społeczną jest zasadniczym procesem porządkowania i organizowania własnych doświadczeń.

W celu zharmonizowania się z potrzebami indywidualnymi i społecznymi uczeń ma prawo wzrastać i rozwijać się w takich warunkach, które dają mu możliwość poznawania innych, samego siebie poprzez różnego rodzaju działania praktyczne i wyzwianie aktywności, która czyniłaby go bardziej refleksyjnym na własne doświadczenia i jednocześnie byłaby podstawą do podjęcia określonych działań, rozwiązywania problemów. W kontekście podjętych rozważań ważne jest to, aby w centrum wszelkich zabiegów edukacyjnych umieścić aktywnego ucznia, który może uczyć się refleksji nad sobą, która będzie źródłem sprawczości, projektowania i wykonywania działań oraz zdobywania „nowych narzędzi” w kierunku samowychowania-pracy nad sobą.

Aktywność samowychowawcza jest pożądanym i cennym zjawiskiem w życiu każdego człowieka. Najczęściej utożsamiana jest z pracą nad sobą w celu osiągnięcia zamierzonych zmian lub wprowadzenia nowych elementów w swój proces egzystencjalny. Wychowanie do samowychowania – „pracy nad sobą” to uświadomienie jednostce możliwości kierowania własnym rozwojem

w połączeniu ze zdobywaniem coraz wyższej świadomości i odpowiedzialności za własne czyny, przedsięwzięcia i postanowienia. Zatem wychowanie do samowychowania to planowanie i wdrażanie działań, dostarczających bodźców stymulujących u uczniów aktywność samowychowawczą.

Pomimo tak dużego znaczenia samowychowania dla rozwoju człowieka, w znikomym stopniu uwzględniane jest ono w programach szkolnych jako odrębny obszar programowy i realizacyjny. Przyczyną takiego stanowiska jest na pewno wieloznaczność, wielowymiarowość rozumienia i definiowania pojęcia samowychowania, jak i określenia obszaru jego lokalizacji w wychowaniu i związanych z tym specyficznych zabiegów wychowawczych. Różnorodność definiowania pojęcia samowychowania pozwala w literaturze przedmiotu wychwytać dwa rodzaje interpretacji lokalizacji samowychowania w obszarze wychowania. Jeden z obszarów sytuuje samowychowanie jako konsekwencje procesu wychowania, a mianowicie, jako sferę oddziaływań wychowawczych mającą wpływ na aktywność samowychowawczą jednostki w późniejszym życiu. Drugi zaś jako obszar wzajemnie pobudzających się procesów wychowania i samowychowania, wyzwalających dwukierunkową aktywność poprzez oddziaływania wychowawcze. Samowychowanie – jak stwierdza – B. Śliwerski jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, odbywającym się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że chęć pracy nad sobą uruchamia się spontanicznie i samoczynnie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych i zewnętrznych. Ważnym czynnikiem jest także dynamizm jednostki, a więc regulator czy aktywność psychiczna, która manifestuje się w aktywności zewnętrznej podmiotu niezależnie od rodzaju przyjętej strategii (Śliwerski, 2010, s. 151–152).

Na fakt przygotowania dziecka w okresie wczesnoszkolnym do samodoskonalenia poprzez „pracę nad sobą” zwraca uwagę wielu pedagogów i psychologów. Zdaniem P. Silcocka, proces edukacyjny od najniższych szczebli powinien być kreowany przez nauczyciela w taki sposób, aby tworzyć warunki do samowychowania, podejmowania i stawiania celów oraz ich osiągania. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej istotą samowychowania jest to, że wychowawca ma towarzyszyć wychowankowi i świadomie wprowadzać go w proces rozumienia znaczenia pracy nad sobą, wspierając go, być przewodnikiem w obszarze wieloznaczności poznawania i w konsekwencji aranżować odpowiednie sytuacje wychowawcze, które nie będą obojętne dla jego aktywności samowychowawczej i zarazem percepcją jego późniejszych działań (Silcock, 1999). Znaczący wpływ ćwiczeń i zabaw na proces uaktywniania się i samodoskonalenia uczniów podkreśla T. Kukołowicz (1999). Zdaniem tej autorki każde ćwiczenie, wyreżyserowany trening, zabawa rozwija bowiem możliwości dziecka, umacnia jego świadomość własnej możliwości działania, kształtuje różne cechy charakteru, angażując nie tylko psychikę, sferę umysłowo-emocjonalną, ale i wolę. Praktyczne wskazania do „pracy nad sobą” z dzieckiem można

odnaleźć również w pracy M. Debesse (2003). Ze względu na duże znaczenie egzystencjalne, aspekt samowychowania w całokształcie procesu wychowania nie powinien być pomijany, ponieważ stanowi ważny komponent do nabywania przez uczniów zdolności do samodoskonalenia. Wprowadzony systematycznie w proces edukacji wczesnoszkolnej i realizowany z uwzględnieniem stopniowania trudności może owocować w dorosłym życiu uczniów w postaci racjonalnych podejść do własnych decyzji i w rezultacie przyczynić się do doskonalenia własnego rozwoju. W procesie wychowawczym ukierunkowanym na nabywanie umiejętności do samodoskonalenia istotne są następujące etapy:

- etap poznawczy,
- etap decyzyjny,
- etap planowania,
- etap realizacyjny
- sprawdzający
- wnioskujący

**Etap poznawczy** to przede wszystkim w edukacji wczesnoszkolnej umiejętność rozpoznawania przez uczniów własnych predyspozycji i potrzeb w kontekście analizy własnych zachowań, działań, niepowodzeń i ich konsekwencji. Z etapem poznawczym sprzężona jest również samokontrola i samoocena. M. Kofta (2001) analizując proces samokontroli i samooceny zauważa, iż jednostka kontrolująca siebie podejmuje czynności samokontroli, kiedy jest to (w danej sytuacji, w stosunku do danej klasy zachowań) sensowne, uzasadnione jej celami, a także postrzeganymi i aprobowanymi wymaganiami społecznego otoczenia. Zatem działania uczniów edukacji wczesnoszkolnej na etapie poznawczym powinny mieć charakter informacyjny i badawczy, regulowany na podstawie norm egzekwowanych w najbliższych środowiskach, w jakich funkcjonują. Na podstawie dobrze zorganizowanego procesu poznawczego, angażującego różnorodne operacje intelektualne (np. analizowanie, abstrahowanie, porównywanie, odkrywanie) gromadzona jest wiedza doświadczalna, która może być podstawą do budowania deklaratywnych założeń, a więc wyreżyserowania nowych doświadczeń w zakresie planowania określonych zachowań. Proces poznawczy będzie efektywny wtedy, gdy w jego końcowym etapie uczniowie zaczną rozumieć kontekst teraźniejszości i przyszłości – „co jest” i „co może być”. Przejście z powodzeniem przez pierwszy etap (poznawczy) jest możliwością odnalezienia się w kolejnym etapie decyzyjnym.

**Etap decyzyjny** odnosi się do umiejętności dostrzegania konieczności zmian pod wpływem niewystarczających efektów, niekorzystnych konsekwencji danej czynności i podjęcia właściwego stanowiska w kontekście określonych ustaleń na rzecz zminimalizowania lub wyeliminowania zdarzenia bądź pozostawienia go bez podejmowania zmian. Wymaga, zatem pewnych preferencji,

a mianowicie zauważenia mocnych i słabych stron oraz analizy przyszłych konsekwencji w odniesieniu do podjętej decyzji. Podejmowanie decyzji i wyborów – jak stwierdzają P.H. Lindsay i D.A. Norman – łączy się z oceną alternatywnych form zachowania przez podmiot ze względu na preferowane wartości. Decydujący podmiot w związku z dokonaną przez siebie samoocena podejmuje dalsze analizy, zadając sobie szereg pytań, np.: „Jak jest? A w związku z tym, co wybrać? Jak należy postąpić w takiej sytuacji?” (Lindsay P.H., Norman D.A., 1991). Zatem działający podmiot staje wobec trudnej sytuacji związanej z wyborem, a więc czy decyzja wynika ze sterowania działaniem przez organizm, czyli odpowiada temu, co się dzieje w strukturze informacyjnej podmiotu oraz czy podlega układom regulacyjnym, jakie jest następstwem czynników zewnętrznych (np. nauczyciela, kolegów, koleżanek, innych osób i sytuacji). Mówiąc o strukturze informacyjnej podmiotu, należy zwrócić uwagę na pewien stan idealny, a więc jednocześnie możliwie wysoki stopień świadomości zadań, możliwości ich realizacji, a przez nie osiągnięcie celu przez uczniów.

**Etap planowania** koncentruje się wokół schematu wyreżyserowania działań w związku z podjęciem określonych decyzji. Planowanie działania wiąże się z odpowiednio ustaloną strategią, która jest uzależniona od możliwości wewnętrznych i zewnętrznych ucznia. Możliwości wewnętrzne to pokład wyobrażeń i pojęć ukształtowany na bazie doświadczeń nabywanych w poszczególnych środowiskach funkcjonowania ucznia. Warunki zewnętrzne określają możliwości wykonawcze. Zatem uprzednia wiedza uczniów we współdziałaniu z rozumieniem i kontakt z nowymi informacjami stwarza warunki to bycia inicjatorem, kreatorem i planistą nowych zamierzeń. Ponadto planowanie to jeden z wielu sposobów uczenia się. Każda sytuacja działaniowa wymaga bowiem planowania. Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej rzadko samoczynnie z własnej inicjatywy podejmują planowanie. Zatem istnieje potrzeba wdrażania uczniów w proces świadomego planowania jako wyższej formy myślenia, opartej na analizowaniu faktów i wyprowadzaniu z faktów nowej wiedzy. Dziecko planując własne działanie i kontrolując jego przebieg, doświadcza faktów i zarazem wiedzy, jak należy działać i w jakim kierunku zmierzać.

**Etap realizacyjny** dotyczy konsekwentnej realizacji zaplanowanych działań na podstawie wytyczonych szczegółowych zadań samowychowawczych. Zdaniem W. Kojasa (2002) faza realizacyjna w układzie regulującym przebiegu działania ma miejsce wtedy, kiedy podmiot wchodząc w sferę metainformacji i metaczynności, realizuje zaprojektowane zadania stanowiące dla niego pewien system norm, dokonuje równoległe do ich przebiegu samokontroli, zabezpiecza „prawidłowy przebieg działania zasadniczego”, co wymaga również dokonania przez niego oceny i korekty realizowanych aktualnie działań. Jednakże – jak twierdzi B. Oelszlaeger (2007) – w trakcie realizacji zadań struktura informacyjna podmiotu stale się zmienia, a więc i on ulega pewnym zmianom. Staje się

nowym podmiotem, innym od tego, który rozpoczął działanie. Wynika z tego, iż nabywanie nowych doświadczeń ucznia może powodować również zmianę toku jego działań i aktywności ukierunkowanej na osiągnięcie celu.

**Etap sprawdzający** to działania na rzecz ustalenia konkretnych efektów do zaplanowanego etapu realizacyjnego. To również umiejętność porównywania efektu działania z sytuacją wyjściową i dokonanie próbnej oceny, która jest pewnego rodzaju rozrachunkiem popartym refleksją i odniesieniem do oczekiwań rzeczywistości dziecięcej. Tak pojmowana samoewaluacja pogłębia proces samopoznawania, samokrytyki, dając również przyzwolenie na korektę poczynań błędnych, niewystarczających, mało efektywnych działań, przygotowując tym samym do samooceny w kolejnych etapach życia.

**Etap wnioskujący** odnosi się do refleksji z zakresu oceny skutków w kontekście zakończenia procesu lub powrotu do procedury planowania pracy nad sobą.

Wszystkie wymienione etapy wprowadzane w edukacji wczesnoszkolnej wymagają sterowania przez nauczyciela, a więc takiego wstępnego ukierunkowania, które podlega na świadomym organizowaniu czynności uczniom, uwzględniając zasadę stopniowania trudności. Umożliwienie pracy według zaprezentowanej kolejności występujących po sobie etapów daje szansę uczniom szerszego spojrzenia na proces zmiany postępowania, zachowania i w rezultacie doskonalenia swojej osobowości. Jednak punktem wyjścia powinny być zaplanowane działania edukacyjne w zakresie odniesień do innych obiektów życia codziennego niż zachowanie ucznia. Uczestnicząc w powyższym schemacie działań, oceniając wybraną sytuację, a następnie projektując tok działań naprawczych poprzez wydanie decyzji, planowanie działań na rzecz zmiany przebiegu wydarzeń dotyczących innych osób czy zdarzeń uczeń nie tylko doskonali system norm i wartości (ocen). Można uznać takie działanie za czynności wstępne zmierzające do rozwoju osobotwórczej sfery ucznia. Stosując bowiem określoną wiedzę, uczeń gromadzi ją. Na jej podstawie doskonali swoje umiejętności, które może wykorzystać we własnym działaniu, wpływając jednocześnie na proces samodoskonalenia i w szerszym rozumieniu samowychowania.

## **Stymulowanie rozwoju ucznia w kierunku samowychowania**

Stymulowanie rozwoju dziecka w warunkach pracy szkoły to, koncentrowanie się na wszechstronnych przedsięwzięciach nakierowanych na ucznia, które mają na celu wywołanie określonych i pożądaných zmian w różnych sferach jego osobowości. Wszechstronne przedsięwzięcia to przede wszystkim: uaktywnienie do działania o różnym zakresie wytwórczości, zachęcanie do

myślenia twórczego i refleksyjnego. Wymienione aspekty prowokujące uczniów do wszechstronnej aktywności wspierają proces budowania wiedzy o świecie, o sobie na podstawie sukcesywnie poznawanych znaczeń i sensów wypełniających szeroko rozumianą rzeczywistość społeczną.

W toku rozważań o konstruowaniu wiedzy przez dzieci na podstawie ich doświadczeń głównym założeniem jest projektowanie procesu edukacyjnego w taki sposób, aby uczeń miał możliwość rozwijania indywidualnych znaczeń i sensów poprzez włączanie wiedzy publicznej do własnych doświadczeń i – tak jak twierdzi Restnick (1987) – nadawał jej życiowy sens. Życiowy sens nadaje sensowne nauczanie, które zdaniem J. Bałachowicz jest podstawą rozumienia otaczającego świata, porządkowania własnych doświadczeń i wyrażania ocen, a także włączenia się w nowe sytuacje w realnym życiu. Rozwój dziecka nie odbywa się bowiem w próżni, a jego indywidualny potencjał rozwinię się i wzbogaci, jeśli będzie wspierany w bogatym w doświadczenia i dobrze zorganizowanym środowisku edukacyjnym. Nowoczesna edukacja – zdaniem tej samej autorki – powinna uwzględniać dwa bieguny socjalizacji: indywidualizację i uspołecznienie. W takim znaczeniu uczenie się powinno być nastawione na rozwój autonomii i samodzielności jednostki: myślenia, przeżywania, działania, dokonywania wyborów, kierowania własnym rozwojem oraz kształtowania kompetencji społecznych (Bałachowicz, 2003). W kontekście projektowania sytuacji edukacyjnych w zakresie wychowania do refleksji nad sobą i samowychowania-pracy nad sobą, głównymi zamierzeniami edukacyjnymi może być następująca propozycja celów:

- pogłębianie procesu samoświadomości uczniów w zakresie rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron;
- uświadamianie uczestnikom edukacji posiadania potencjału twórczego i możliwości jego rozwoju;
- nabywanie umiejętności poznawczych i badawczych uczniów w zakresie analizy doświadczeń społecznych i osobistych;
- nabywanie umiejętności w zakresie przewidywania konsekwencji za czyny własne i innych oraz poczucia sprawstwa w zakresie przyjmowania odpowiedzialności za własne postępowanie.
- wdrażanie do nabywania umiejętności planowania działań na rzecz zapobiegania lub minimalizowania niekorzystnych skutków określonych zachowań oraz doskonalenia różnych sfer osobowości;
- wyrabianie umiejętności konsekwentnego realizowania zaprojektowanych przedsięwzięć w oparciu o wytyczony plan i wzbogacony o nowe działania wynikające z praktyki życia codziennego ukierunkowane na osiągnięcie celu;
- wdrażanie do nabywania umiejętności sprawdzająco-oceniających skutków działań i uzyskanego efektu.

Osiąganie powyższych celów może nastąpić poprzez właściwie zaprojektowane przez nauczyciela sytuacje edukacyjnych, które umożliwią samopoznanie oraz samodoskonalenie na wybranych płaszczyznach funkcjonowania ucznia, dając motyw do refleksji, pracy nad sobą oraz wzmocnienia i doskonalenia mocnych stron jego działania.

Realizacji wymienionych celów mogą służyć następujące wskazówki metodyczne:

- Wykorzystywanie sytuacji życia codziennego, które dają możliwość uczniom do refleksji, ustalenia przyczyn i konsekwencji zachowań pozytywnych jak i negatywnych.
- Dyskusyjna analiza zdarzeń, pojedynczych sytuacji, znaczeń, sensów, zachowań bohaterów literackich z uwzględnieniem opinii i ocen uczniów oraz z podaniem propozycji możliwych rozwiązań z pełnym uzasadnieniem i argumentacją.
- Organizowanie sytuacji mających na celu podwyższanie poziomu samoświadomości w zakresie wyrażania uczuć, rozwijania zdolności empatii, panowania nad negatywnymi emocjami, zasad budowania relacji z innymi ludźmi, podejmowania przemyślanych decyzji.
- Stosowanie na zajęciach edukacyjnych różnorodnych koncepcji metodycznych, umożliwiających różnorodność podejść z przewagą metod aktywizujących o charakterze dyskusyjnym, grupowego podejmowania decyzji, planowania działań. Celem organizowanych w ten sposób zajęć jest nie tylko wyzwalanie aktywności twórczej, ale również są to dobre warunki do samopoznania, samooceny w odniesieniu i w porównaniu do swoich rówieśników w obszarze wiedzy i umiejętności. Ważnym akcentem w procesie organizowania takich sytuacji jest postawa nauczyciela, która powinna być zobowiązana do utrzymania klimatu dialogu i negocjacji grupowej, podtrzymującej jednocześnie charakter współpracy wszystkich uczniów. Motywowanie do działań poprzez nagradzanie, docenianie najmniejszego wysiłku i efektu daje bowiem uczniowi możliwości na rozpoznanie mocnych jego stron i jednocześnie doskonalenie ich poprzez odpowiednio ukierunkowane działania nauczyciela. Taka sytuacja sprzyja również rozpoznaniu słabych stron ucznia. Prawidłowe postępowanie nauczyciela, wypierające przesadną krytykę, która jest zastąpiona „krytyczną życzliwością”, a więc tłumaczeniem, objaśnianiem, zachęcaniem, udzielaniem wskazówek umożliwiających uniknięcie niepowodzeń, opracowaniem strategicznych działań przy współudziale ucznia, może być doskonałym narzędziem w procesie odkrywania i przyznawania się do swoich wad, słabości i niedociągnięć. Nadmierna krytyka wygłaszana w obecności innych osób przyczynić

się może do budowania poczucia niskiej wartości uczniów, co niewątpliwie może mieć wpływ na zahamowanie wielowymiarowej aktywności w warunkach funkcjonowania klasy.

- Prowadzenie dyskusji zainspirowanej incydentami i sytuacjami życia codziennego, sprzyjającymi doskonaleniu samooceny społecznej uczniów. Przedstawiona sytuacja w dowolnie wybranej formie metodycznej (opowiadanie, narracja, ilustracje, historyjka obrazkowa, film) ma służyć uświadomieniu istoty, sensu i znaczenia zdarzenia oraz rozwijać umiejętność poszukiwania różnych i nowych sposobów rozwiązywania problemów, a więc takich sposobów, które są alternatywą do powstawania sytuacji konfliktowych, zachowań egoistycznych i patologicznych. Rezultatem takich działań powinno być danie szansy uczniom do ustalania i podejmowania decyzji w związku z omawianą sytuacją i przewidywanymi konsekwencjami. W takim rozumieniu punktem wyjścia zmierzającym do nabywania umiejętności poznawania siebie jest tworzenie możliwości badawczych. Tok działań badawczych etapowego konstruowania wiedzy w obszarze podejmowania decyzji może przebiegać według następujących etapów: analiza sytuacji, przewidywanie skutków działania w perspektywie teraźniejszości, skutki utrzymania danej sytuacji w perspektywie przyszłości, ustalenie konsekwencji w odniesieniu do teraźniejszości i przyszłości, podejmowanie konkretnej decyzji w kontekście analizowanej sytuacji. Organizowanie takich sytuacji sprzyja refleksji nad własnym zachowaniem w różnych sferach życia społecznego, będąc jednocześnie w wielu przypadkach działaniem zapobiegawczym.
- Uaktywnianie działań uczniów w zakresie: planowania, konsekwentnego realizowania zaprojektowanych przedsięwzięć na podstawie wytyczonego planu, doskonalenia umiejętności sprawdzająco-oceniających skutków działań i uzyskanego efektu w odniesieniu do własnych działań w kontekście różnych sfer funkcjonowania uczniów. Dlatego też w tym celu można wykorzystywać różne sytuacje. Mogą one dotyczyć następujących obszarów: zdobywania informacji, rozwijania zainteresowań, minimalizowania swoich słabości i zauważonych wad, dbałości o zdrowie fizyczne, podejmowania działań prozdrowotnych. Planowanie czynności wymaga od nauczyciela precyzyjnego pokierowania uczniów w zakresie uszczegółowienia działań wpływających na osiągnięcie zamierzonego celu, na podstawie indukcyjnych i dedukcyjnych operacji myślowych. W początkowej fazie planowania ułatwić pracę uczniom mogą karty pracy, które zawierałyby konkretne polecenia, naprowadzające uczniów



na właściwy tok myślenia w zakresie podstawowych etapów samowychowania (poznawania, podjęcia decyzji, planowania, realizacji, sprawdzania i oceny, wnioskowania).

Zaproponowane wskazania metodyczne powinny sprzyjać organizowaniu świadomej działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, uwzględniając indywidualność i potrzeby ucznia, z całym bogactwem otaczających go zdarzeń, stanowiących źródło i narzędzie poznawania. Ważną sugestią do uzyskania jak najwyższych efektów jest aranżowanie takich zajęć, które zachęcą uczniów do poszukiwania, przetwarzania, organizowania, rekonstrukcji informacji oraz tworzenia nowych sytuacji wraz z ustaleniem konsekwencji działań i formułowaniem możliwych wniosków.

## ZAKOŃCZENIE

Szkoła jest instytucją, która nie tylko wyposaża swoich uczniów w odpowiedni bagaż wiedzy i umiejętności dydaktycznych, ale również w niektórych przypadkach jest jedynym miejscem, w którym można uzupełniać, wzmacniać cechy pozytywnych zachowań, niezbędnych do wypełniania norm i zasad społecznych, będących podstawą do budowania własnej tożsamości egzystencjalnej. Zatem środowisko szkolne jawi się jako szansa nabywania podstawowych wiadomości i zarazem umiejętności dla życia w społeczeństwie.

Dobrze zorganizowane środowisko edukacyjne to takie, które zmierza zarówno do wzbogacenia wiedzy, jak i umiejętności instrumentalnych, ale też pobudza do kształtowania uczuć, motywów postępowania, wyrażających się ostatecznie postawą wychowanka w odniesieniu do zjawisk przyrody, społeczeństwa i samego siebie. To również aranżowanie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie mają możliwość doskonalenia umiejętności dostrzegania i analizowania, przewidywania konsekwencji i projektowania swoich działań, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, rozwiązywania problemów. Godnym i koniecznym przedsięwzięciem jest uczynienie z edukacji wczesnoszkolnej obszaru umożliwiającego powolne rozpoczęcie procesu świadomego wkraczania uczniów w życie z możliwością dostrzegania nie tylko sukcesów, ale i zagrożeń oraz ich konsekwencji.

Tymczasem obszar samowychowania w znikomym stopniu uwzględniany jest w programach szkolnych jako odrębny dział realizacyjny. Dlatego pożądanym rozwiązaniem wspierającym rozwój kreatywności i zaradności życiowej u wszystkich uczniów jest wdrażanie rozwiązań metodycznych i organizowanie sytuacji sprzyjających budowaniu świadomości i niezbędnych umiejętności w kierunku samowychowania. Dostarczaniu doświadczeń będących podstawą do konstruowania i rekonstruowania wiedzy o świecie, sprzyjających kreowaniu

postaw umiających pracować nad sobą mogą służyć różne możliwości edukacyjne, począwszy od cyklicznych sytuacji metodycznych wynikających z treści programowych, programów wychowania do samowychowania, po długoterminowe projekty.

W kreowaniu umiejętności uczniów w zakresie pracy nad sobą może służyć zastosowanie konstruktywistycznych założeń w procesie ich edukacji. Umożliwi to utrzymanie równowagi między osobistą wiedzą dziecka a społeczną ofertą wiedzy. Służyć temu mogą odpowiednie podejścia edukacyjne wyreżyserowane przez nauczyciela, w których priorytetowym przedsięwzięciem będzie budowanie indywidualności uczniów poprzez doświadczenie i refleksję, zapewniając dziecku takie warunki, które wspierałyby „linię naturalnego i linię społecznego” rozwoju.

### Bibliografia

- Bałachowicz J., 2003, Konstruktywizm w teorii i praktyce, „Edukacja”, nr 3.
- Bałachowicz J., 2008: Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Bruner S.J., 2006: Kultura edukacji, Universitas, Kraków.
- Debesse M., 2003, Etapy wychowania, WSiP, Warszawa.
- Delors J., 1996, Edukacja jest w niej ukryty skarb, Wydawnictwo SOP, Warszawa.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., 2007, Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie, (w:) Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty, red. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Erikson E., 1997, Dzieciństwo i społeczeństwo, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Kofta M., 2002, Samokontrola a emocje, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Kojs W., 2002, Działanie jako kategoria dydaktyczna, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Korzeniowski K., 1999, Edukacja – podmiotowość – demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu (w:) Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością, red. E. Kubiak Szymborska, WERS, Bydgoszcz.
- Kozielecki J., 1981, Psychologiczna teoria samowiedzy, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J., 1997, Koncepcja transgresyjna człowieka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kukołowicz T., 1999, Pomagamy w samowychowaniu, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Lengrand P., 1995, Obszary permanentnej samoedukacji, Wydawnictwo TWWP Warszawa
- Lindsay P.H., Norman D. A., 1991, Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenia do psychologii, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Oelszlaeger B., 2007, Jak uczyć uczenia się. Środki i metody kształcenia i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

- Popielski K., 2007: Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa (w:) Wychowanie. Procesy. Konteksty, red. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 23
- Reber A.S., 2008: Słownik psychologii, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa s. 402
- Restnick L.B., 1987: Learning in school and out. “Education Researcher”, 16
- Silcock P., 1999: New Progressivism, Falmer Press, Londyn.
- Śliwerski B., 2010, Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

## **SAMOWYCHOWANIE JAKO ISTOTNA DZIEDZINA PROCESU KSZTAŁCENIA UCZNIÓW EDUKACJI Wczesnoszkolnej**

### **Streszczenie**

Ważnym obszarem w procesie wychowania jest organizowanie warunków sprzyjających kształtowaniu osobowości wychowanka. W kontekście wielostronnych możliwości procesu wychowania, istotne staje się przygotowanie najmłodszych uczestników edukacji do refleksji nad sobą w kierunku zdobywania doświadczenia do samowychowania – pracy nad sobą. Proces samowychowania jest naturalną linią rozwoju człowieka, dlatego powinien być wspierany już na etapie edukacji wczesnoszkolnej przez intencjonalne założenia programu szkolnego i świadomą działalność nauczyciela. Świadoma działalność nauczyciela powinna przejawiać się w rozumieniu sensu samowychowania i organizowaniu sytuacji edukacyjnych, które będą miały na celu przygotowanie uczniów do życia poprzez poznawanie swoich szans i podejmowanie samodzielnych decyzji, doskonaląc refleksję nad sobą i umiejętności samorealizacji.

**Słowa kluczowe:** samowychowanie, refleksja nad sobą, praca nad sobą, edukacja wczesnoszkolna

## **SELF-EDUCATION AS AN IMPORTANT FIELD OF THE EDUCATION PROCESS OF EARLY SCHOOL EDUCATION STUDENTS**

### **Abstract**

An important area in the upbringing process is organizing conditions that contribute to the formation of the student's personality. In the context of the multifaceted possibilities of the upbringing process, it is important to prepare

the youngest participants of the educational process to reflect on themselves in order to gain experience in self-education - work on oneself. The process of self-education is a natural line of human development; therefore, already at the stage of preschool education, it should be supported by the targeted prerequisites of the school program and the conscious activity of the teacher. The latest should manifest itself in understanding the meaning of self-education and organizing educational process that will be aimed at preparing students for life by learning about their capabilities and making independent decisions, improving the skills of self-reflection and self-realization.

**Key words:** self-education, self-reflection, self-improvement, early childhood education

Urszula Tyluś – doktor habilitowana 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

**Ewa Wyczółkowska**  
*Uniwersytet w Siedlcach*

## **SPACE FOR COOPERATION BETWEEN KINDERGARTEN TEACHERS AND PARENTS AND GRANDPARENTS: RESEARCH REPORTS**

### **Introduction**

Cooperation is defined as a form of interpersonal relations, which refers to multi-entity activities of a cooperative nature, connecting individual ecological niches to achieve common goals and obtaining mutual benefits. Therefore, cooperation is an educational process based on trust and mutual support (Kožuch, 2011, p. 110; Berlin, Carlström, 2012, pp. 429-437; Einbinder, Robertson, Garcia, Vuckovic and Patti, 2000, p. 119 -140; Van Winkelen, 2010, pp. 8-23; Kaiser, 2011; Winiarski, 2000, p. 265). Importantly, many representatives of science proclaim the need to enrich teachers' knowledge and skills in creating, planning and implementing the process of cooperation with the child's family (Jeynes, 2007, pp. 82–110; Castro et al., pp. 33-46; Boonk, Gijsselaers, Ritzen, Brand-Gruwel, 2018, pp. 10-30). Researchers seem to agree that the children whose parents are involved in cooperation are most likely to succeed in the field of education (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007, pp. 532-544; Graves, Wright, 2011, pp. 35–48; Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd, Leung, 2013). The aspects that motivate parents to cooperate with kindergarten teachers are: the belief in the need for their activity in preschool life and that they can positively influence the educational process (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997, pp. 3-42; Koech, 2014, p. 38 -45). This means that parents and teachers need to be confident in their roles. Kaffemanienė, Tomėnienė and Verpečinskienė (2021, p. 57) state that parents most often passively listen to and follow teachers' suggestions (42.8%). They also show that parents are observers (26.6%) who see problems, but do not suggest any changes. Only a small proportion of respondents (10.8%) declare that parents are active members of the team. According to (10.5%) teachers, the role of parents depends on their character: some parents are more observers and listeners, others are versatile (observers, listeners, initiators, active team members). 7.6% of respondents admit

that parents are the initiators of cooperation, have specific suggestions, and are prone to open discussions.

In general, cooperation between kindergarten teachers and the child's parents is still a topic of analysis, observation and research for scholars (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski, 1999, pp. 367-380; Dahl, (2017), pp. 177-191; Bakker, Denessen, 2007, pp. 188-199; Epstein, 2013, pp. 115-118; Zulauf, Zinsler, 2019). The culture of cooperation, especially when it comes to the process of raising a child, cannot do without forms of action. The report on kindergartens in Japan presents various forms of activities of parents and kindergarten teachers, e.g. picnics, cultural celebrations, sports festivals. It also happens that parents take on the role of a teacher's assistant in caring for children, and come to read books to children, put on theatre performances, or organize concerts (Reports, 2004). In real life practice, forms of action are a sign of partnership relations. According to the authors of the report, preparing for classes in kindergarten provokes parents to exchange experiences and strengthens relationships when developing a plan of action. In addition, children whose mother or father becomes a teacher's assistant are more involved in the learning process. Meanwhile, other studies refer to traditional strategies of communication between kindergarten teachers and children's parents, namely "face to face" and contemporary forms based on modern technology (Giecwicz, 2014, pp. 173-185). It is noted here that it is not about the repertoire of cooperation itself, but about its content, which concerns the *goals of cooperation*, *forms of action*, *tasks* to be performed and *benefits* for all partners. Due to complex educational situations, *forms of action* may occur in different intensities and are combined with each other in various ways. They create spaces that transform and establish boundaries, offering various possibilities for change, e.g. defining clear expectations by cooperation partners.

### **The problem and aim of the research**

The subject of the research is the cooperation of kindergarten teachers with the child's family (parents, grandparents). The research project covered every voivodeship (city, town and village) in Poland. This publication presents a fragment of the research, and in a broader context, it will be presented in the monograph that will be published soon. The aim of the research is to diagnose the impact of the determinants on the course of cooperation between kindergarten teachers and families and to analyse the relationships among the determinants. The determinants included: **goals** (*social, developmental and cultural*); **collective forms of action** (*meetings (working, social, with an expert, regarding upbringing difficulties and on parental pedagogy)*), **forms of public**

*communication* and *forms of documenting the kindergarten*); **individual forms of action** (*pedagogical consultations, home visits, contacts by correspondence, phone calls, additional individual forms, and projects*); **features characterizing the cooperation partners** (age, degree of professional promotion, work experience and education of the teacher; age and education of the cooperation partner (parents, grandparents or a representative of the institution/organization), as well as assertiveness, communication competences and partners' experience in the area of cooperation); **atmosphere of cooperation**; **duration of cooperation, communication**; **attitudes** (positive, neutral or negative), and **benefits** (for children, teachers, or parents, grandparents and institutions/organizations). The aim of the research is to diagnose the frequency of indications of the determinants of cooperation between kindergarten teachers and families and to analyse the correlations between them. The ongoing research project aims to obtain answers to the following questions:

Do the determinants most often influence cooperation between kindergarten teachers and families, and how?

Regarding which determinants are the respondents' statements consistent?

Do the determinants correlate with each other and how?

In search of the answers to the questions asked, a research was carried out in Poland in 2016–2017, and I prepared the statistical analysis of the collected data in 2018–2020. They were preceded by the pilot studies (Jagiello, 2017, pp. 8868–8879) organized in 2015.

## **Research methods and sample characteristics**

The research project used the diagnostic survey method and the questionnaire technique. Original survey questionnaires were prepared for the respondents, addressed to parents, grandparents and teachers. Each of them contained closed, semi-open and open questions. The survey questionnaires were correlated with each other so that the statements of each group of respondents could be compared. In addition, they allowed the data to be collected to describe a large population, based on a well-selected group of respondents that formed a part of it. It was assumed that the characteristics of the surveyed people approximate the characteristics of the entire population, and the constructed survey questionnaires will provide the data in the same form as from all the members of the given population. Ultimately, 2,031 parents, 1,314 grandparents, 722 'Teachers about parents', 725 'Teachers about grandparents' took part in the research. Women constitute the majority of the respondents. The average age of the surveyed group of parents is 32.4 years. More than 50% of the parents are in the age group of 31-40, older people constitute the smallest percentage (16%). In its turn, the

teachers in each age group constitute a similar percentage (31 years old – 34%, over 40 years old – 30%); the average age is 35.3. However, the average age of the grandparents is 57.5. Approximately 38% of the grandparents are between the ages of 56 and 64, while a smaller percentage (26%) of the grandparents are under 56 years of age. It turns out that 50% of the parents and 80% of the teachers declare higher education, and over 40% of the grandparents have secondary education. The smallest group are parents (2%) and grandparents with primary education (5%), and among the teachers, the smallest group are those with post-secondary education (3%). The surveyed teachers are mainly contract teachers (30%), although the remaining groups are of similar size. The largest group of the respondents are parents (40%) and teachers (34.5%) living/working in cities and towns with up to 100,000 inhabitants, while approximately 50% of the grandparents live in rural areas. The fewest respondents from each survey group live/work in cities with over 100,000 inhabitants.

The research presented in this article fills the gap in the researchers' previous investigations, because grandparents were included in the group of respondents. Moreover, the coherence of the determinants using the MCA method and the correlations between them were analysed, which allows revealing their strong and weak influences on the cooperation of kindergarten teachers with the family.

### **Data analysis procedure**

The collected data are analysed using properly selected mathematical and statistical tools. The study results were analysed using IBM SPSS Statistics 25.00. Due to the large number of respondents, I used the Karl Pearson chi-square test. The non-parametric Mann-Whitney U test was used to test differences between two independent samples. Additionally, the Kruskal-Wallis Statistics was used, which is a generalization of the Mann-Whitney U test when comparing more than two groups of independent numbers. In order to show the strength of the demonstrated relationship among the determinants, the MCA multidimensional correspondence analysis was used (Topolski, 2020a, pp. 734-746; Topolski, 2020b, pp. 286-294; Topolski, 2020c, pp. 35-44). The obtained results were visualized using an asymmetry matrix representing the projection of a multidimensional space onto a two-dimensional space. The model of maximizing the distance from the reference point was adopted as a classifier of the strength of influence (Greenacre, 1988, pp. 457-467).

It was assumed that the data analysis took into account the survey questionnaires correctly completed by parents, grandparents and teachers. A key aspect of the classification is the confirmation by respondents of their knowledge about cooperation between kindergarten teachers and families.



## Findings

Collaboration between kindergarten teachers and parents and grandparents involves actions. In general, it can be said that the entity is exposed to external influences that appear during the implementation of tasks. Determinants that constitute an integral part of the reality surrounding us initiate changes in the pursuit of achieving the assumed goals. What determinants constitute the basis for shaping cooperation between kindergarten teachers and parents and grandparents is presented in Table 1.

Table 1 shows in grey significant differences in means. The data analysis shows the most likely indications of 'Respondents about the family' in the category of *cooperation goals*. The first in terms of the number of indications are *development goals* (38.29%), and they are more often indicated by 'Teachers about parents' (31.65%) than by 'Teachers about grandparents' (27.08%). The second significant group of *cooperation goals* for 'Respondents about the family' are *social goals* (28.97%), which are most often indicated by 'Teachers about parents' (29.94%), while 'Teachers about grandparents' less often (20.83%). It is worth emphasizing that kindergarten teachers do not pay attention to *cultural goals* in their cooperation with parents, but focus on them in cooperation with grandparents (23.20%). However, according to all the 'Respondents about the family', the cooperation between kindergarten teachers and families is particularly influenced by the *atmosphere of cooperation* (42.91%).

*Communication* is not the most frequently mentioned determinant. In the case of *attitudes*, the respondents most often indicate *positive attitudes* at a high level (38.01%). In particular, 'Teachers about grandparents' claim that grandparents display *positive attitudes* (49.04%) and *neutral attitudes* (44.08%), with the former predominating. However, 'Teachers about parents' claim that parents adopt *positive attitudes* (38.05%), as well as *neutral attitudes* (44.63%) and *negative attitudes* (22.94%).

As for the *benefits*, I conclude that all groups, i.e. children, parents, grandparents and teachers, benefit from the *benefits* that result from the cooperation between kindergarten teachers and the family. In particular, all the respondents (29.03%) indicate *benefits for teachers*. Most often they comment on the topic grandparents (28.54%), and least often on 'Teachers about grandparents' (18.26%). The respondents also quite often indicate *benefits for children* (18.26%); the dominant groups of respondents in this regard are parents and grandparents. In its turn, the choice of *benefits for parents and grandparents* is at level (27.92%); most of the indications in this area are from parents (28.99%) and 'Teachers about parents' (27.41%), and the least from 'Teachers about grandparents' (16.12%).

**Table 1.**  
**Descriptive Statistics of Cognitive and Personality Determinants for ‘Respondents about the family’, with a test of differences by groups**

Determinants	Group										Anova Kruskal Wallis	p	Multiple comparison test (1-Parents about teachers; 2-Teachers about parents; 3-Grandparents about teachers; 4-teachers about grandparents)						
	Parents		Teachers about parents		Grandparents		Teachers about grandparents		On the whole				Chi2	1vs2	1vs3	1vs4	2vs3	2vs4	3vs4
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD									
Motives	Social goals	-	-	66,57	29,94	-	-	41,76	20,83	55,33	28,97	-	-	-	-	-	-	-	
		Development goals	-	-	66,72	31,65	-	-	18,08	27,08	44,68	38,29	-	-	-	-	-	-	<0,01 a
	Cultural goals	-	-	0,00	0,00	-	-	23,20	32,07	10,52	24,48	-	-	-	-	-	-	-	
		Benefits for children	66,21	27,85	70,44	25,72	49,14	27,50	37,60	20,67	58,57	28,91	0,000	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Benefits for parents and grandparents	48,58	28,99	57,75	27,41	33,01	23,45	26,85	16,12	42,92	27,92	63,143	0,000	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
	Benefits for teachers	61,81	28,26	73,60	26,37	47,98	28,54	39,23	18,26	57,00	29,03	591,483	0,000	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
The characteristics of cooperation entities	33,30	22,90	39,94	22,69	21,78	18,90	11,60	13,95	27,53	22,54	766,013	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
	Atmosphere of cooperation	73,86	43,95	78,35	41,22	75,15	43,23	77,70	41,66	75,68	42,91	6,219	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
Relationship dynamics	Communication	2,87	0,37	2,88	0,34	2,83	0,38	2,60	0,62	2,82	0,42	152,345	<0,01	>0,05	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
		Positive attitudes	90,63	29,15	82,47	38,05	89,78	30,30	40,04	49,04	82,49	38,01	830,719	<0,01	>0,05	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
	Neutral attitudes	5,48	22,76	27,39	44,63	3,28	17,83	26,33	44,08	11,08	31,39	448,013	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	
Negative attitudes	3,35	11,45	18,70	22,94	3,05	9,72	5,93	13,07	6,04	14,82	586,621	<0,01	>0,05	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	

Source: own research

Note: a – for the comparison of the two groups, Anov Kruskal Wallis was not counted, but only U Mann Whitney’s. I do not include the low and average level of communication in the model, as they are small and, therefore, do not relate to other determinants

**Table 2.**  
**Descriptive statistics of determinants of collaborative action for ‘Respondents about the family’, with a test of differences by group**

Determinants	Group												Anova Kruskala Wallisa					Multiple comparison test (1-Parents about teachers; 2-Teachers about parents; 3-Grandparents about teachers; 4-teachers about grandparents)					
	Parents			Teachers about parents			Grandparents			Teachers about grandparents			On the whole		Chi2	p	1vs2	1vs3	1vs4	2vs3	2vs4	3vs4	
	M	SD		M	SD		M	SD		M	SD	M	SD										
Working meetings	48,91	32,76	48,35	30,48	15,33	23,17	5,88	14,22	12,23	12,45	32,85	25,11	33,47	1389,669	<0,01	0,775	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
	38,19	25,85	45,11	26,61	26,84	19,40	12,23	12,45	32,85	25,11	33,47	1389,669	<0,01	0,775	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
Social gatherings	39,5	48,9	39,27	48,87	6,05	23,85	8,32	27,64	26,43	44,10	568,521	<0,01	0,916	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	0,079	
Meetings with an expert	44,59	36,16	47,30	32,16	17,89	28,28	5,31	16,26	32,74	35,28	945,385	<0,01	0,051	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
Meetings regarding upbringing difficulties	32,47	26,46	33,43	24,98	9,33	16,15	4,04	9,82	22,71	25,4	1310,364	<0,01	0,971	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
Meetings on parent pedagogy	47,63	27,87	51,82	27,31	23,48	25,43	11,39	19,6	37,09	30,08	1065,285	<0,01	0,002	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
Forms of public communication	32,17	33,24	42,73	32,11	20,66	22,58	8,73	18,79	27,69	30,66	485,981	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Forms of documenting the kindergarten	54,02	31,91	57,52	29,85	11,26	19,78	3,66	13,55	36,54	35,19	1914,204	<0,01	0,023	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Pedagogical consultations	4,28	20,26	5,11	22,04	0,00	0,00	0,35	5,94	2,75	16,37	75,826	<0,01	0,371	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	0,043
Home visits	17,30	23,07	20,24	24,59	6,53	13,28	4,78	11,22	13,25	20,78	433,012	<0,01	0,004	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	0,017
Contacts by correspondence	68,60	46,42	67,59	46,84	12,19	32,73	5,49	22,79	45,08	49,76	1430,900	<0,01	0,626	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Phone calls	40,14	32,33	45,40	31,33	27,63	24,49	15,10	20,24	34,35	30,45	428,120	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Additional individual forms	45,66	49,83	55,19	49,77	35,24	47,79	26,08	43,95	41,09	49,21	133,476	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Duration of cooperation	47,49	24,79	57,02	25,56	33,33	0,00	33,33	0,00	49,80	25,22	92,419	<0,01	<0,01	0,002	0,005	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	1
External documents	12,55	21,58	23,75	28,56	0,00	0,00	0,00	0,00	15,34	24,09	139,987	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	1
Nationwide documents	30,02	19,31	40,38	22,85	16,67	0,00	16,67	0,00	32,57	20,78	166,757	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	1
Internal documents																							

*Source: own research*

*Note: as above*

Further analysis of the data provides information that ‘Respondents about the family’ most often appreciate *meetings with an expert* (44.10%), and they are more often indicated by parents (48.90%) than by grandparents (23.85%). ‘Respondents about family’ also claim that kindergarten teachers quite often organize *meetings about educational difficulties* (35.28%). The collected information allows us to determine the dominant groups of respondents, which are parents (36.16%), and the least from ‘Teachers about grandparents’ (16.12%). As *working meetings*, the number of indications places them at the third level in the hierarchy (33.47%). The collected information allows us to determine the dominant groups of respondents, which are parents (32.76%), and the least from ‘Teachers about grandparents’ (14.22%).

‘Respondents about family’ surveyed parents and teachers most often indicate *telephone conversations/contacts* (49.76%), *pedagogical consultations* (35.91%) and *additional individual forms* (30.45%) in the group of individual forms of action. Less than half of the respondents favour the *duration of cooperation* (49.21%); however, it is mentioned least often by ‘Teachers about grandparents’ (43.95%). As for expanding knowledge of the rights and obligations of guardians towards children, ‘Parents about teachers’ and ‘Teachers about parents’ claim that they are most often familiar with *nationwide documents* (25.22%). Unfortunately, grandparents and ‘Teachers about grandparents’ do not provide clear answers and it is difficult to identify the variable they indicate most strongly.

Multidimensional correspondence analysis (MCA) was used to demonstrate the correlations between the determinants of cooperation between kindergarten teachers and parents/grandparents indicated by ‘Respondents about the family’ (benefits were not taken into account).

Table 3.

Coefficients of the multidimensional analysis of MCA correspondence for ‘Respondents about family’

(Chi2(2500)=23363,0; p<0,001) – determinants of action in cooperation

Determinants	Row Number	Coordinates. Dimension1	Coordinates. Dimension2	Mass	Quality
Working meetings:+	1	-0,571	0,109	0,021	0,379
Working meetings:-	2	0,641	-0,122	0,019	0,379
Social gatherings:+	3	-0,828	0,260	0,017	0,564
Social gatherings:-	4	0,621	-0,195	0,023	0,564
Meetings with an expert:+	5	-0,506	0,093	0,015	0,158
Meetings with an expert:-	6	0,303	-0,055	0,025	0,158
Meetings regarding upbringing difficulties:+	7	-0,317	-0,031	0,030	0,308

Determinants	Row Number	Coordinates. Dimension1	Coordinates. Dimension2	Mass	Quality
Meetings regarding upbringing difficulties:-	8	0,961	0,093	0,010	0,308
Meetings on parent pedagogy:+	9	-0,857	0,399	0,013	0,447
Meetings on parent pedagogy:-	10	0,429	-0,199	0,027	0,447
Forms of public communication:+	11	-0,474	0,113	0,023	0,325
Forms of public communication:-	12	0,649	-0,155	0,017	0,325
Forms of documenting the kindergarten:+	13	-0,682	0,298	0,016	0,372
Forms of documenting the kindergarten:-	14	0,458	-0,200	0,024	0,372
Pedagogical consultations:+	15	-0,315	-0,065	0,025	0,165
Pedagogical consultations:-	16	0,502	0,103	0,015	0,165
Home visits:+	17	-1,330	1,892	0,002	0,298
Home visits:-	18	0,074	-0,105	0,038	0,298
Contacts by correspondence:+	19	-1,054	0,670	0,007	0,347
Contacts by correspondence:-	20	0,235	-0,149	0,033	0,347
Phone calls:+	21	-0,250	-0,113	0,027	0,149
Phone calls:-	22	0,495	0,224	0,013	0,149
Additional individual forms:+	23	-0,568	0,046	0,019	0,282
Additional individual forms:-	24	0,493	-0,040	0,021	0,282
Duration of cooperation:+	29	-0,199	-0,422	0,022	0,255
Duration of cooperation:-	30	0,233	0,494	0,018	0,255
Nationwide documents:+	31	-0,369	-0,289	0,023	0,295
Nationwide documents:-	32	0,496	0,387	0,017	0,295
International documents:+	33	-0,991	-0,097	0,006	0,161
International documents:-	34	0,161	0,016	0,034	0,161
Internal documents:+	35	-0,698	-0,423	0,011	0,258
Internal documents:-	36	0,270	0,164	0,029	0,258

*List of symbols: + above-average important feature; – irrelevant importance of the feature*

The data in Table 3 show that for ‘Respondents about the family’ *social gatherings, meetings on parental pedagogy, working meetings, forms of documenting the kindergarten, contacts by correspondence, forms of communication and meetings regarding educational difficulties* are at a high level of coherence (i.e. unanimity of indications). The importance of *home visits, nationwide documents, additional individual forms, internal documents and the duration of cooperation* are declared with less attractiveness (above average). However, the following things remain below the average level of coherence: *pedagogical consultations, meetings with experts, phone calls, and international documents*.

Table 4.

Coefficients of the multidimensional analysis of MCA correspondence for ‘Respondents about family’  
(Chi2(2500)=23363,0; p<0,001) – determinants cognitive and personal

Determinants	Row Number	Coordinates. Dimension1	Coordinates. Dimension2	Mass	Quality
The characteristics of cooperation entities :+	25	-0,263	-0,416	0,014	0,138
The characteristics of cooperation entities :-	26	0,150	0,236	0,026	0,138
Atmosphere of cooperation:+	27	-0,050	-0,229	0,031	0,202
Atmosphere of cooperation:-	28	0,185	0,840	0,009	0,202
Communication: P	37	0,660	0,236	0,004	0,051
Communication:+	38	-0,073	-0,024	0,036	0,053
Communication:-	39	0,540	-0,020	0,000	0,002
Positive attitudes:+	40	-0,099	-0,036	0,033	0,048
Positive attitudes:-	41	0,429	0,157	0,007	0,048
Neutral attitudes:+	42	-0,017	-0,285	0,010	0,027
Neutral attitudes:-	43	0,006	0,096	0,030	0,027
Negative attitudes:+	44	-0,063	-0,657	0,004	0,046
Negative attitudes:-	45	0,007	0,069	0,036	0,046
Social goals:+	46	0,467	0,965	0,008	0,289
Social goals:-	47	-0,117	-0,242	0,032	0,289
Development goals:+	48	0,419	0,785	0,012	0,358
Development goals:-	49	-0,189	-0,355	0,028	0,358
Cultural goals:+	50	-0,034	-0,034	0,039	0,134
Cultural goals:-	51	1,970	1,962	0,001	0,134

List of symbols: + above-average important feature; – irrelevant importance of the feature

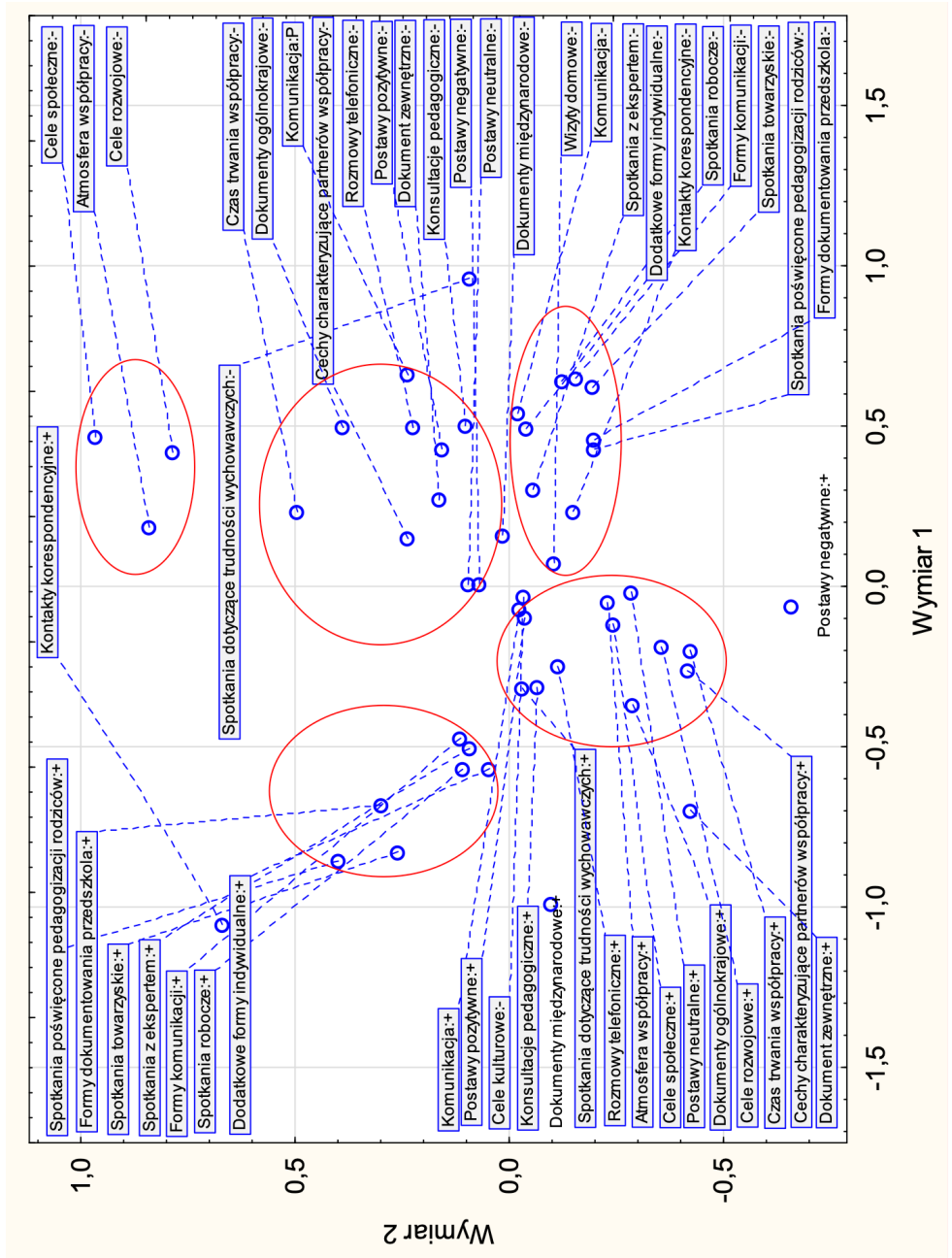
Source: own research

Note: I do not include the low and average level of communication in the model, as they are small and, therefore, do not relate to other determinants.

The data in Table 4 show that for ‘Respondents about the family’, *development goals* are at a high level of coherence, while they declare the importance of *social goals* with less coherence. Whereas, *the atmosphere of cooperation*, *the characteristics of cooperation entities* and *cultural goals* are below the average level of cohesion. *Communication* and *attitudes* are at a very low level of coherence.

The collected data prompts us to look for correlations between the coherence of significantly emphasized variables and other variables. These relationships were visualized using a scatterplot (matrix).

**Picture 1.** The mapa/matrix of the multidimensional analysis of MCA correspondence for ‘Respondents about family’



Note: cele społeczne – *social goals*; cele rozwojowe – *development goals*; cele kulturowe – *cultural goals*; spotkania robocze – *working meetings*; spotkania towarzyskie – *social gatherings*; spotkania z ekspertem – *meetings with an expert*; spotkania dotyczące trudności wychowawczych – *meetings regarding upbringing difficulties*; spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców – *meetings on parent pedagogy*; formy komunikacji – *forms of public communication*; formy dokumentowania przedszkola – *forms of documenting the kindergarten*; konsultacje pedagogiczne – *pedagogical consultations*; wizyty domowe – *home visits*; kontakty korespondencyjne – *contacts by correspondence*; rozmowy telefoniczne – *phone calls*; dodatkowe formy indywidualne – *additional individual forms*; cechy charakteryzujące partnerów współpracy – *the characteristics of cooperation entities*; atmosfera współpracy – *atmosphere of cooperation*; czas trwania współpracy – *duration of cooperation*; dokumenty ogólnokrajowe – *nationwide documents*; dokumenty międzynarodowe – *international documents*; dokumenty wewnętrzne – *internal documents*; komunikacja – *communication*; korzyści dla dzieci – *benefits for children*; korzyści dla rodziców i dziadków – *benefits for parents and grandparents*; korzyści dla nauczycieli – *benefits for teachers*

The visualization of correlations presented in Picture 1 among the determinants of cooperation is focused in five states of concentration.

The first area (I) contains the five most frequently declared determinants and two determinants with a lower level of consistency. The determinant with the highest level of consistency is *social gatherings*. I conclude, based on the illustrated correlations among the variables, that ‘Respondents about the family’ who emphasize *social gatherings* also place importance on the *meetings devoted to parental pedagogy*, *forms of documenting the kindergarten* and *meetings with an expert*, *forms of communication*, *working meetings*, and *additional individual forms*. In this decision-making area, there are strong correlations between *forms of communication* and *meetings with an expert*, *working meetings* and *meetings with an expert*, and *additional individual forms* and *meetings with an expert*. There is a similarly strong relationship between *forms of communication* and *working meetings*, with the attention paid to *additional individual forms*. ‘Respondents about family’, who attach a high importance to *social gatherings*, also highly appreciate *the forms of documenting the kindergarten*. The correlation between *meetings devoted to parental pedagogy* and *the forms of documenting the kindergarten*, with emphasis on *social gatherings*, remains at a high level. Meanwhile, there is a moderate correlation between *the forms of kindergarten documentation* and other variables (i.e. *meetings with an expert*, *forms of communication*, *working meetings*, *additional individual forms*), as well as between *social gatherings* and other variables (i.e. *meetings with an expert*, *forms of communication*, *working meetings*, *additional individual forms*).

In the second ellipse (II), there are two determinants with a high level of coherence: four above the average level of coherence, five below the average



level of coherence and two determinants with a low level of coherence. The highest level of coherence in this area is represented by *development goals*. There is no doubt that respondents who clearly indicate *development goals* also are very likely to declare *meetings regarding educational difficulties, social goals, positive attitudes, neutral attitudes, communication, pedagogical consultations, telephone calls, atmosphere of cooperation, duration of cooperation, characteristics of cooperation entities* and *nationwide documents*. On the other hand, the same respondents most often do not consider *international documents* and *internal documents* as important. Observing the location of the points on the scatterplot shows that there is a strong correlation among *communication, positive attitudes* and *pedagogical consultations*. Cultural goals do not correlate with other factors included in area II.

The remaining cluster states include statistically insignificant variables ( $p > 0.05$ ). Moreover, it is worth emphasizing that *international documents, negative attitudes* and *contacts by correspondence* are statistically significant ( $p < 0.05$ ), but have not been classified into any cluster. This means that they are determinants that do not correlate with the other studies included in this process.

## Discussion

In a democratic world, the role of care, upbringing and teaching-learning is divided between the family, kindergarten and intermediate educational institutions. Going deeper into the essence of education, we can see that it means strengthening interpersonal bonds and an open possibility of exchanging experiences among the educational entities. The conducted research process made it possible to achieve the initial goal, which was to diagnose the frequency of indications of determinants of cooperation between kindergarten teachers and families. It also allowed for the analysis of correlations among the determinants.

The respondents' statements show that the most frequently indicated determinants influencing the cooperation of kindergarten teachers with the child's family include: *phone calls, meetings with an expert, the duration of cooperation, atmosphere of cooperation, positive attitudes and development goals*. Other researchers formulated similar research goals, resulting in various answers. The highlighted determinants include *family meetings, educational meetings, conferences, and personal meetings* (Kocyigit, 2015, pp. 141-157; Yildiz, 2021, pp. 761-775; Visković, Višnjić Jevtić, 2015, pp. 117-146). The results of the conducted research and the data from the cited literature show that researchers' interests in the determinants that strengthen cooperation between kindergarten teachers and families are multi-threaded.

Another fundamental topic in the presented empirical process concerns the cohesion of the respondents' statements, i.e. the unanimity of the respondents' statements. Based on the respondents' statements, the information provided was consistent in the case of *social gatherings, meetings devoted to parenting, working meetings, forms of documenting the kindergarten, contacts by correspondence, and forms of communication, development goals, and meetings regarding educational difficulties, home visits, nationwide documents, social goals, additional individual forms, internal documents and the duration of cooperation*. Previous researches (Kocyigit, 2015, pp. 157–158) have shown that, despite positive opinions about family cooperation, stakeholders attribute its low level due to: workload, time constraints, fatigue, as well as some people (teachers attribute this to families and vice versa, etc.).

An in-depth exploration of the data from this research allows us to distinguish two areas. The first sphere of **mutual correlations** includes the following determinants: *social gatherings, meetings devoted to parent education, forms of documenting the kindergarten and meetings with an expert, forms of communication, working meetings, and additional individual forms*. This means that *social gatherings* motivate *meetings devoted to parental pedagogy and other forms of meetings* in this area. Similarly, *forms of communication* may become an inspiration to use *other forms* from this area, etc. However, the second area includes **variables**: *development goals, meetings regarding educational difficulties, social goals, positive attitudes, neutral attitudes, communication, pedagogical consultations, phone calls, atmosphere of cooperation, duration of cooperation, characteristics of cooperation entities and nationwide documents*. Therefore, *the development goals* adopted in the cooperation programs influence, for example, the need to organize *pedagogical consultations; positive attitudes* influence the modelling of *the atmosphere of cooperation*, etc. It was, thus, noticed that the respondents who indicated *development goals* also declared determinants other than those included in the second area. Other researchers have also shown that cooperation with parents is influenced by various factors that are dependent on each other (Markström, Simonsson, 2017, pp. 179-188).

## Conclusions

To sum up, the respondents notice that “The development of a child is a joint undertaking of the child himself, parents, teachers and peers” (Bałachowicz, 2009, pp. 134-135). It is obvious that the result of integrating the educational activities of the kindergarten and home is the creation of excellent conditions that accelerate the child's development. Certainly, using the full potential of

parents enriches the content of cooperation between kindergarten teachers and families (Zhang, Pan, Zhang, 2018, pp. 1100–1103). Working together strengthens bonds, develops trust, facilitates mutual knowledge, appreciation and empathetic listening, and liberates the courage to talk about the child. Family and kindergarten teachers verbalize their experiences and externalize their expectations towards each child. This type of idea brings educators and students closer to a high level of acceptance of the imperfections of human nature (Maslow, 1978, pp. 303-324). The experience gained allows you to empathize with other people's problems, understand them and support one's partner in difficult times. Only those experiences and abilities that develop constitute a starting point for dialogue. In its turn, interpersonal communication creates an opportunity to exchange empathetic feelings (Juil, Jensen, Høeg, Bertelsen, Hildebrandt, Stubberup, 2018, p. 28) and establish pleasant contacts, to enrich one's knowledge by looking for people who are friendly, helpful, honest and loyal, i.e. people one can trust (Sztompka, 2007, p. 72).

In the light of the research results, the following recommendations can be made:

- balancing assigned tasks, striving to achieve all goals in cooperation with the family;
- enriching the repertoire of forms of communication and improving their quality;
- strengthening the attractiveness of working meetings and social gatherings;
- searching for a new approach and new methods to activate parents/grandparents to take part in the meetings with experts;
- searching for interesting topics for the meetings devoted to parental pedagogy;
- enriching and strengthening the list of individual forms of action;
- introducing the principles of open, honest and friendly communication, filtered from negative emotions;
- improving the communication skills of partners, necessary during the dialogue, both with one recipient and with a group;
- concern of all cooperation partners for a friendly atmosphere in interpersonal relations;
- organizing attractive integration meetings (including working meetings, social gatherings, meetings with an expert, meetings on the pedagogy of parents and grandparents) in order to motivate the family to participate in them; taking into account such methods and forms of work in classes so that meetings are associated with pleasure and relaxation, not with obligation and boredom;

- adjusting meeting programs and content to the expectations of all cooperation partners, taking into account the established goals;
- enriching the knowledge of parents/grandparents about their rights and obligations towards the child systematically; promoting national policy of children's rights among parents/grandparents;
- strengthening positive attitudes based on friendship and mutual sympathy;
- joint constitution of sympathy capital.

The abovementioned recommendations can highlight cooperation and minimize potential problems in the future.

### Research limitations

It seems necessary to strengthen this research by using other standardized measurement tools. During the preparation of the research project, the developed survey questionnaires seemed sufficient in the context of the assumptions of the research goal. The results were interesting and the data analysis provided many new insights. Future research should take into account the degree of partners' involvement in cooperation both in kindergarten and at home, expand the list of determinants related to **family origin** (country), **logistics** (means of transport), **family type** (two-parent/one-parent), and **working time of parents/grandparents**. Moreover, including kindergarten administration in the research will probably intensify the research potential.

### References

- Baker, Amy J.L., Kessler-Sklar, Susan, Piotrkowski, Chaya S., Parker, Faith Lamb 1999. „Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in the their children's education.” *Elementary School Journal* 99(4): 367-380. <https://doi.org/10.1086/461930>
- Bakker Joep T.A., Denessen Eddie 2007. „The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations.” *International Journal about Parents in Education* 1(0) (January): 188-199.
- Bałachowicz, Józefa. 2009. *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.
- Berlin, Johan M., Carlström, Eric 2011. „Why is Collaboration Minimised at the Accident Scene? A Critical Study of a Hidden Phenomenon.” *Disaster Prevention and Management*, 20(2): 159-171. DOI:10.1108/09653561111126094

- Boonk, Lisa, Gijsselaers, Hieronymus J.M, Ritzen, Henk, Brand-Gruwel, Saskia 2018. „A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement.” *Educational Research Review* 24 (June): 10-30.
- Castro, Mari, Expósito-Casas, Eva, López-Martín, Esther, Lizasoain Luis, Navarro-A-sencio Enrique, Gaviria José Luis 2015. „Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis.” *Educational Research Review* 14, 33-46.
- Dahl, Kari K.B. 2017. „Too much parental cooperation? Parent-teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers.” *Power and Education* 9(3) (October): 177-191. <https://doi.org/10.1177/1757743817737562>
- Einbinder, Susan D., Robertson, Peter J., Garcia, Armando, Vuckovic, Gojko, Patti, Rino J. 2000. “Interorganizational collaboration in social service organizations: A study of the prerequisites to success.” *Journal of Children and Poverty* 6(2) (August): 119-140. <https://doi.org/10.1080/713675966>.
- Epstein Joyce L. 2013. „Ready or not? Preparing future educators for school, family and community partnerships.” *Teaching Education* 24 (May): 115-118. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Giecwicz Paulina 2014. „Formy komunikowania się nauczyciela z rodzicami w placówkach wychowania przedszkolnego.” *EDUKACJA Humanistyczna* 2(31): 173-185.
- Graves, S. L. Jr., Wright, Lynda B. 2011. „Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement.” *School Psychology International* 32(1): 35-48.
- Green, Christa L., Walker, Joan M.T., Hoover-Dempsey, Kathleen V., Sandler, Howard M. 2007. „Parents’ motivation for involvement in children’s education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement.” *Journal of Educational Psychology* 99(3): 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Greenacre, Michael J. 1984. *Theory and applications of correspondence analysis*. New York: Academic Press.
- Greenacre, Michael J. 1988. „Correspondence analysis of multivariate categorical data by weighted least-squares.” *Biometrika* 75(3) (September): 457-467. <https://doi.org/10.1093/biomet/75.3.457>
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Sandler, Howard M. 1997. „Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education?” *Review of Educational Research*, 67(1): 3-42.  
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Jagiello, E., (2017). Cooperation as element of well-balanced child’s development. EDULERN17 Proceedings, Published IATED Academy, Barcelona, 8868–8879.
- Jeynes, William H. 2007. „The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis.” *Urban Education* 42(1): 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Juul, Jesper, Jensen, Helle, Høeg, Peter, Bertelsen, Jes, Hildebrandt, Steen, Stubberup Michael 2018. *Empatia wzmacnia dzieci. Trzyma cały świat razem*, D. Syska (translator). Podkowa Leśna: Wyd. MIND.

- Kaffemanienė, Irena, Tomėnienė, Laima, Verpečinskienė, Fausta 2021. „Teachers’ cooperation with parents of students with special educational needs.” In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of International Scientific Conference*. Volume III, May 28<sup>th</sup>–29<sup>th</sup>: 51-64.
- Kaiser, Fredrick M. 2011. “Interagency Collaborative Arrangements and Activities: Types, Rationales, Considerations.” *Congressional Research Service*, May: 7-5700. <https://sgp.fas.org/crs/misc/R41803.pdf>
- Koech, Peter K. 2014. „Parents and teachers roles in preschool children’s education in Kenya. How ca nit be defined?: *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences* 1(4) (September 05): 38-45.
- Kocyigit, Sinam 2015. „Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants.” *Educational Sciences: Theory & Practice* 15(1): 141-157. DOI 10.12738/estp.2015.1.2474
- Kożuch, Barbara 2011. *Skuteczne współdziałanie organizacji publicznych i pozarządowych. Monografie i Studia*. Kraków: Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lopez, Elena M., Caspe, Margaret 2014. „Family engagement in Anywhere, Anytime Learning.” *Family Involvement Network of Educators (FINE) Newsletter*; 6(3) (June9). <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-engagement-in-anywhere-anytime-learning>
- Markström, A.M., Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 179-188. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1337464>
- Maslow, Abraham H. 1978. „Obrona i rozwój”. In *Przełom w psychologii*, J.W. Borejsza, M. Głowiński, K. Jankowski, St. Kołodziejczyk, M.J. Siemek, M. Sprusiński, R. Stemplowski, J. Szacki, K. Szaniawski (eds.), K. Jankowski, A. Kołyszko & P. Kołyszko (translators). Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, 303-324.
- Sztompka, Piotr 2007. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wyd. „Znak”.
- Topolski, Mariusz 2020. „The Modified Principal Component Analysis Feature Extraction Method for the Task of Diagnosing Chronic Lymphocytic Leukemia Type B-CLL.” *Journal of Universal Computer Science* 26 (6): 734-746. DOI:10.3897/jucs.2020.039
- Topolski, Mariusz 2020. „Algorithm of multidimensional analysis of main features of PCA with blurry observation of facility features detection of carcinoma cells multiple myeloma.” *International Conference on Computer Recognition Systems* (January): 286-294. DOI:10.1007/978-3-030-19738-4\_29
- Topolski, Mariusz (2020). „Application of the Stochastic Gradient Method in the Construction of the Main Components of PCA in the Task Diagnosis of Multiple Sclerosis in Children.” *International Conference on Computational Science* (June): 35-44. DOI:10.1007/978-3-030-50423-6\_3
- Winiarski, Mikołaj 2000. *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- van Winkelen Christine 2010. “Deriving value from interorganizational learning collaborations.” *The learning Organization* 17(1) (January): 8-23.

- Van Voorhis, Frances L, Maier, Michelle F., Epstein, Joyce L., Lloyd Chrisana M., Leung Therese 2013. „The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills.” MDRC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf>, (09.09.2022).
- Visković, Ivana, Višnjić Jevtić, Adriana 2017. „Teachers’ Opinions on the Possibilities of Collaboration with Parents.” *Croatian Journal of Education* 19(1): 117-146. DOI:10.15516/cje.v19i1.2049
- Yildiz, Feyza Ö., Yilmaz, Arif 2021. „Parent – teacher communication and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings.” *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 49(6) (January): 761-775. DOI:10.1080/03004279.2020.1861049
- Zhang, Lina, Pan, Xiaodong, Zhang, Suoni 2018. „Study on Kindergarten-Family Cooperation Mode in the Development of Preschool Educational.” *Advances in Social Science. Education and Humanities Research (ASSEHR)*, Vol. 184, 2nd International Conference on Education Science and Economic Management (ICESEM 2018), Published by Atlantis Press: 1100-1103, <https://www.atlantis-pub.com/proceedings/icesem-18/25901158>, (01.02.2023). DOI 10.2991/icesem-18.2018.257
- Zulauf, Courtney A., Zinsser, Katherine M. 2019. „Forecasting Preschool Expulsion: A Mixed-Method Exploration of the Potential Protective Role of Teachers’ Perceptions of Parents.” *American Educational Research Journal* 56(6) (December): 2189-2220. <https://doi.org/10.3102/0002831219838236>
- Reports: *Early Childhood Education Handbook*. 2004. Published RCCADE: 187-191. [https://www.ocha.ac.jp/intl/cwed\\_old/eccd/handbook-e.html](https://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/handbook-e.html), (15.12.2022).

Space for Cooperation between Kindergarten Teachers and Parents and Grandparents: Research Reports

## Summary

**Introduction:** The author analyses and discusses the results of the research on the determinants crystallizing the space of cooperation between kindergarten teachers and families. Referring to many discourses of early education, creating the forms of the culture of the cooperation, it shows the concepts and procedures of partners; behaviour in specific contexts.

**Research Aim:** The aim of the research is to diagnose the frequency of indications of the determinants of cooperation between kindergarten teachers and families, and to examine the correlations occurring between determinants. The subject of consideration is the representative results of a research process carried out in Polish kindergartens throughout the country (2016–2017).

**Methods:** The subject of consideration are the representative results of the research process carried out in Polish kindergartens throughout the country (2016-2017) using the diagnostic survey method, technique – surveys, tools – questionnaire. The analysis of the collected data (2018–2020) was carried out using an exploratory technique for MCA categorized variables (multidimensional correspondence analysis). The obtained results were visualized using an asymmetry matrix.

**Results:** It was found that the most powerful are social meetings, meetings devoted to parental pedagogy, which are strongly correlated with each other, as well as have a vivid impact the forms of kindergarten documentation. And the weakest determinants are attitudes and communication, which are also highly correlated.

**Conclusions:** The empirical research allows us to formulate a conclusion that it is justified to shape the attitudes of the cooperation partners and to enrich their communication resources. In addition, the concern for a friendly atmosphere and the attractiveness of meetings are motivators for the activities of partners. It is reasonable to look for relevant meeting topics that meet the expectations of all group members. The need to promote the rights and responsibilities of parents/grandparents towards children has definitely emerged.

**Keywords:** cooperation, kindergarten, parent, grandparents, kindergarten teacher, determinants

## PRZESTRZEŃ WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI Z RODZICAMI I DZIADKAMI – DONIESIENIA Z BADAŃ

### Streszczenie

**Wprowadzenie:** Autorka analizuje i omawia wyniki badań, dotyczące determinantów krystalizujących przestrzeń współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną. Odnosząc się do wielu dyskursów wczesnej edukacji, tworzących kształty kultury współpracy, ukazuje koncepcje i procedury postępowania partnerów w określonych kontekstach.

**Cel:** Celem badań jest zdiagnozowanie częstości wskazań determinantów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną oraz analiza korelacji zachodzących między nimi. Przedmiot rozważań stanowią wyniki reprezentatywne procesu badawczego przeprowadzonego w przedszkolach polskich w całym kraju (2016–2017).



**Metody badań:** Do zgromadzenia danych posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką – ankiety, narzędziem – kwestionariuszem ankiety. Przeprowadzono analizę zgromadzonych danych (2018–2020) techniką eksploracyjną dla zmiennych skategoryzowanych MCA (wielowymiarową analizą korespondencji). Otrzymane wyniki zwizualizowano za pomocą matrycy asymetrii.

**Wyniki:** Stwierdzono, że najsilniejszymi determinantami są *spotkania towarzyskie*, *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców*, które są ze sobą mocno skorelowane, jak również silnie oddziałują na *formy dokumentowania przedszkola*. Zaś, najsłabszymi determinantami – *postawy i komunikacja*, które również są ze sobą mocno skorelowane.

**Wnioski:** Badania empiryczne pozwalają sformułować konkluzję, że uzasadnione jest kształtowanie *postaw* partnerów współpracy oraz wzbogacanie ich zasobów komunikacyjnych. Ponadto, troska o życzliwą atmosferę oraz atrakcyjność spotkań są motywatorami do działań partnerów. Zasadne jest, poszukiwanie aktualnych tematów do spotkań spełniających oczekiwania wszystkich członków grupy. Zdecydowanie, ujawniła się potrzeba promowania praw i obowiązków rodziców/dziadków wobec dzieci.

**Słowa kluczowe:** współpraca, przedszkole, rodzice, dziadkowie, nauczyciel przedszkola, determinanty

Ewa Wyczółkowska – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Siedlcach

dr Ewa Wyczółkowska  
Uniwersytet w Siedlcach  
ORCID: 0000-0002-2877-7204  
ewa.wyczolkowska@uws.edu.pl  
+48 609026681



**Damian Labiak**

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

## **NAUCZYCIEL WOBEC WYBRANYCH ASPEKTÓW WSPIERANIA WOLNOŚCI UCZNIÓW. KOMUNIKAT Z BADAŃ PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD NAUCZYCIELI SZKÓŁ MUZYCZNYCH.**

„Wolność jest warunkiem twórczości”.

Stefan Szuman

### **Wprowadzenie**

Jedną z najważniejszych funkcji, którą powinna pełnić edukacja, jest funkcja wyzwalająca, której istotą jest w dosłownym znaczeniu wyzwalamie wychowanków od różnych przejawów społecznej i środowiskowej dominacji, tworzenie warunków sprzyjających realizowaniu własnych potencjałów, wykraczania poza swoje dotychczasowe *status quo* i zwrócenie się ku jakościowo nowym praktykom uczestnictwa w życiu społecznym i kulturowym (Śliwerski, 2003, s. 905-906). Rozwijanie indywidualnej tożsamości, podmiotowego samostanowienia, kierowania się własnym, nonkonformistycznym systemem wartości, krytycyzmu i autorefleksji w kontekście całkowitej wolności wyboru to postulaty, które wpisują się w sposób jednoznaczny w realizowanie tak rozumianej roli oddziaływań edukacyjnych (Kamińska, 2022).

W nurt owych oddziaływań wpisuje się szeroko rozumiana edukacja artystyczna, która wprowadza młodych ludzi w różnorodne wymiary twórczości, rozwijając nie tylko wyobraźnię, wrażliwość czy kreatywność, ale przede wszystkim ucząc krytycznego myślenia, bycia otwartym, poszukującym przestrzeni do własnego rozwoju, mającym odwagę eksponowania swojej odrębności, niezależności i nonkonformizmu (Brameld, 2014, s. 109-111).

Rzecz jasna, wszystkie wspomniane postulaty odnoszą się również do edukacji prowadzonej w szkołach muzycznych. Szkoły te stanowią specyficzne środowisko wychowawcze, wprowadzające swoich adeptów nie tylko w arkaną sztuki muzycznej *sensu stricto*. W szerszym kontekście urzeczywistniają na

co dzień (choćby przez intensyfikowanie i kształtowanie różnorodnych form uczestnictwa w kulturze) cele wychowania estetycznego, ukierunkowane zarówno na kształtowanie wrażliwości estetycznej (wychowanie do sztuki), jak i na rozwój moralny oraz społeczny swoich uczniów (Wojnar, 1997, s. 7).

Kluczowym elementem tego procesu jest nauczyciel. Nauczyciel, który – jak pisała Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (2014) – funkcjonuje często w poczuciu nieuchronnej i permanentnej ambiwalencji, ścierania się ze sobą wolności i autonomii nauczyciela z narzucanymi normami przez społeczno-kulturowe *milieu*. Nauczyciel, który realizując swoje zadania staje wobec systemu, nastawionego na urabianie czy pozornie wyzwalające replikowanie zunifikowanych ideałów wychowawczych (Górniewicz, 2000), sprowadzając praktyki pedagogiczne do formy pasa transmisyjnego dla społecznie dominujących form wiedzy i wartości (Męczkowska, 2006, s. 136).

Taka sytuacja niesie ze sobą wiele wyzwań natury wychowawczej szczególnie w obszarze sztuki, będącej domeną niezależności i swobodnej ekspresji indywidualizmu (Golka, 2013). Sposób, w jaki poszczególni nauczyciele odczytują i realizują swoją zawodową rolę, jest zatem kluczowy, zarówno z punktu widzenia ich zawodowego rozwoju, jak i z perspektywy rozwoju powierzonych im młodych adeptów świata muzyki. Będąc dla uczniów autorytetami i mistrzami, wielokrotnie stają przed pytaniami dotyczącymi szeroko rozumianej wolności – w odniesieniu do samego procesu kształcenia, jak i wychowania oraz kształtowania swoich wychowanków. Wolność ta ma rzecz jasna swoje ograniczenia, a dialektyka tejże wolności i jednocześnie przymusu, o której pisał Sergiusz Hessen, (za: Kamińska, 2022) jest nieodzownym elementem rzeczywistości każdej szkoły muzycznej (Konaszkiewicz, 2015).

Prezentowany artykuł stanowi komunikat z badań jakościowych, przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół muzycznych. Celem tych badań było poznanie odpowiedzi na pytania, dotyczące wybranych aspektów wspierania wolności uczniów, a także uwarunkowań tego procesu. Poznanie odpowiedzi na kwestie odnoszące się do tej problematyki jest niezwykle istotne z punktu widzenia efektywności podejmowanych przez wspomniane instytucje muzyczne działań edukacyjnych.

Herbert Read (1976), w swojej pracy „Wychowanie przez sztukę”, pisze o wizji człowieka uskrzydłonego, który dzięki udziałowi w szeroko rozumianej edukacji estetycznej może wznosić ponad swoje dotychczasowe ograniczenia. To, czy na swojej drodze spotka on nauczyciela, dzięki któremu nie podzieli losu Ikara, wydaje się w tym kontekście ze wszech miar kwestią nie do przeceniania.

## Konteksty teoretyczne

Szkolnictwo muzyczne w Polsce ma długą, sięgającą XVIII wieku tradycję. Po II wojnie światowej utworzono szkoły muzyczne, których model funkcjonowania zachował się praktycznie do dziś (Konaszkiewicz, 2015). Opiera się on, poza uczelniami muzycznymi, na dwustopniowym systemie, a warunkiem zostania uczniem (w I i II stopniu) jest pomyślnie zdanie egzaminu wstępnego. W przypadku szkół I stopnia oznacza to dla ucznia dysponowanie określonymi zdolnościami muzycznymi, niezbędnymi do nauki gry na instrumencie, która trwa w zależności od wieku ucznia 6 lub 4 lata. W przypadku szkół II stopnia kandydat musi wykazać się odpowiednią wiedzą i umiejętnościami z zakresu gry, śpiewu lub innych działań praktycznych, związanych z wybraną przez siebie specjalnością (instrumentalistyka, wokalistyka klasyczna i jazzowa, rytmika, lutnictwo). Nauka, w zależności od wybranej specjalności, trwa 6 lub 4 lata i kończy się egzaminem dyplomowym. Funkcjonują równolegle również ogólnokształcące szkoły muzyczne, które prowadzą naukę w zakresie edukacji ogólnej i muzycznej jednocześnie (licea i podstawowe szkoły muzyczne). Nauczyciele szkół muzycznych muszą być absolwentami wydziałów instrumentalnych akademii muzycznych i posiadać odpowiednie przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne.

Lekcje gry są zajęciami indywidualnymi, co z jednej strony stwarza warunki osiągnięcia optymalnych efektów kształcenia (ponadprzeciętnie zdolny uczeń, możliwość poświęcenia mu wystarczającej ilości czasu). Z drugiej strony wielogodzinny indywidualny kontakt z tak młodymi ludźmi jest wyzwaniem i wiąże się z ogromnym zaangażowaniem i bardzo dużą odpowiedzialnością. Często są to osoby niezwykle ambitne, nadwrażliwe, psychicznie nieodporne, silnie uzależnione od zewnętrznych ocen, funkcjonujące w warunkach dużej konkurencji (Konaszkiewicz, 2016), których udziałem jest tak zwany syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Referda, 2019) i które często podejmują zachowania agresywne i autoagresywne (Nogaj, 2020). Istotne w tym kontekście jest również i to, że ci młodzi ludzie są nastolatkami, a w tym szczególnym momencie swojego życia intensywnie poszukują i manifestują w sposób bardzo sugestywny swoją tożsamość, także tę artystyczną (Erikson, 2002).

W tym kontekście wszelkie aktywności wymagają od nauczycieli realizowania w swojej codziennej, zawodowej praktyce różnorodnych ról, wśród których – za Zofią Konaszkiewicz (2012) – możemy wyróżnić rolę nauczycielską (przekazywanie w odpowiedni sposób określonej wiedzy i umiejętności związanych z grą na instrumencie, dobór repertuaru, rozwiązywanie problemów wykonawczych, dbanie o właściwy tok lekcji, skuteczne motywowanie uczniów), rolę wychowawczą (bycie wzorem osobowym dla ucznia, swojego rodzaju *Cicerone*, wprowadzającym i oprowadzającym wychowanka

po świecie muzyki) oraz rolę terapeutyczną (na podstawie gruntownej wiedzy dotyczącej problemów zaburzających właściwy rozwój dzieci i polegającą na odczytywaniu zagrożeń generowanych przez współczesną kulturę).

Istotnym wymiarem realizowania przez pedagogów-muzyków swojej funkcji wychowawczej jest rozwijanie kompetencji kulturowych swoich uczniów, rozumianych jako predyspozycje do uczestniczenia w kulturze własnej i kulturach obcych (Fatyga, Kietlińska, 2014) i stanowiących niezbędne narzędzie do pełnego korzystania z instytucji, form organizacyjnych, sposobów życia i umiejętność korzystania z trzech osiowych struktur nowoczesnych społeczeństw – wolnego rynku, demokracji i otwartego obiegu intelektualnego oraz artystycznego (Sztompka, 1994). Twórczy charakter tychże kompetencji umożliwia nie tylko rozumienie treści kultury, ale także ich aktywną modyfikację. W rezultacie kontakt z wytworami kultury nie polega tylko na przyswajaniu, odtwarzaniu tkwiących w nich wartości czy obowiązujących wzorów, ale także i przede wszystkim na tworzeniu zupełnie nowych jej wytworów i związanych z nimi wartości (Golka, s. 146).

Taka perspektywa działań edukacyjnych wpisuje się w koncepcję pełnej podmiotowości bytu ludzkiego – *Homo Creator* – autorstwa Józefa Lipca. Autor ten postrzega człowieka jako podmiot wolny, poszukujący i tworzący nowe idee, a edukację widzi jako drogę wiodącą ku upodmiotowieniu człowieka, ku autonomicznemu tworzeniu przez niego elementów antroposfery, za sprawą wyposażenia go w wiedzę i kształtowanie jego wewnętrznego systemu wartości, przekonań czy obywatelskich cnót (Ostrowska, 2009, s. 29).

Osiągnięcie tego celu wymaga jednak odniesienia się do zasadniczej w tym kontekście kwestii: W jaki sposób podejmować działania wychowawcze, mające na celu budzenie i rozwijanie podmiotowości młodych ludzi przy jednoczesnym poszanowaniu ich wewnętrznej wolności? Co zrobić, aby zapewnić optymalne warunki ku temu, by uczniowie chcieli i byli w stanie przekraczać swoje dotychczasowe ograniczenia? By – używając Frommowskiego określenia – byli ludźmi odznaczającymi się produktywnym typem osobowości, charakteryzującej się generatywnym styl życia, ukierunkowanym na twórcze zmienianie siebie, rzeczywistości i ubogacaniu jej dzięki swoim różnorodnym zdolnościom? (Fromm 1999, s. 74-78).

Warunkiem niezbędnym do osiągnięcia wyżej opisanych celów jest wolność edukacyjna, wyrażająca się zarówno wychowaniem do wolności, jak i wolnością w edukacji. Tylko w tak określonym paradygmacie młodzi ludzie będą mogli realizować swoje potencjały, być aktywni, twórczy, sprawczy, uczestniczący w życiu społecznym i kulturowym (Kamińska, 2022).

Wspieranie wolności ucznia to proces wielowymiarowy, odnoszący się zarówno do jego sfery fizycznej (akceptacji siebie, zdolności panowania nad sobą), sfery psychicznej, emocjonalnej (rozwiązywanie wewnętrznych

konfliktów, radzenie sobie z emocjami), sfery poznawczej (spójny obraz świata i własnej w nim osoby), sfery społecznej (empatia, asertywność, budowanie i podtrzymywanie relacji, działania prospołeczne) i sfery duchowej, moralnej (poszukiwanie własnej tożsamości osobowej i odpowiedzi na pytania: kim jestem? Dokąd dążę? W co wierzę?). Tak rozumiane wspieranie wolności uczniów wymaga od nauczyciela przede wszystkim dojrzałości wychowawczej i stworzenia relacji: mistrz-uczeń (Kmieciak-Jusięga, 2018).

Niełatwo jednak być mistrzem – osobą godną naśladowania pod każdym względem, kimś, kogo wiedza, umiejętności i doświadczenie powinny być bezdyskusyjne, a pozycja społeczna i autorytet niczym niezachwiane (Olubiński, 2012, s. 2018). Mistrz „powinien przekazywać swoim uczniom hierarchię wartości, której się poświęcił, udostępniać im metody swojej pracy, odznaczać się życzliwością i gotowością do udzielania pomocy” (Stróżewski, 2007). Prawdziwy mistrz odrzuca sposób funkcjonalnego wychowania uczniów, nie ulega pokusie jednostronnego ich formowania, a wychowanie jest dla niego wspólną z uczniami wędrówką ku wartościom. Jest świadkiem tych wartości i całą swoją osobą apeluje o ich urzeczywistnienie (Gadacz, 2008).

### **Metodyczne założenia badań własnych**

Celem przeprowadzonych badań było poznanie wypowiedzi nauczycieli uczących gry na instrumencie w szkołach muzycznych na temat wybranych aspektów wspierania przez nich wolności swoich uczniów.

Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Czy i w jaki sposób badani nauczyciele wspierają wolność swoich uczniów? Szczegółowe problemy badawcze odnosiły się do obszarów tego wsparcia, wykorzystywanych do tego celu środków, a także uwarunkowań, ograniczeń i konsekwencji podejmowanych w tym obszarze zabiegów.

Badania miały charakter jakościowy i zostały zrealizowane w paradygmacie interpretatywnym. Materiał empiryczny został zebrany w trakcie przeprowadzonych z respondentami wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. (Flick, 2012, s. 137; Kvale, 2010, s. 107). Przyjęta perspektywa badawcza miała na celu poznanie elementów eksplorowanej rzeczywistości takimi, jakie są dla badanych osób, z uwzględnieniem wartości i znaczeń nadawanych przez nich poszczególnym elementom ich doświadczenia (Miles, Huberman, 2000, s. 10). Analiza wywiadów odbyła się zgodnie z podejściem brikolażu, który zakłada wykorzystanie w procesie analitycznym technik *ad hoc* (m.in. odnotowywanie wzorów i schematów, dostrzeganie prawdopodobieństwa, grupowanie, porównywanie, różnicowanie, uogólnianie, dostrzeganie relacji między elementami danych); (Kvale, 2010, s. 187). Grupa badawcza została skonstruowana

w sposób celowy – stanowiło ją czternaścioro nauczycieli (9 kobiet i 5 mężczyzn) z północnej Polski, uczących w szkołach muzycznych II stopnia, a więc mających zajęcia z młodymi ludźmi, dla których – choćby ze względu na okres rozwojowy, w którym się znajdują – poszukiwanie własnej wartości, poczucie wolności i podmiotowości jest czymś szalenie istotnym. Badania przeprowadzono w latach 2022-2023. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu poniżej zostały przedstawione tylko nieliczne fragmenty wypowiedzi respondentów, które oznaczono kursywą.

## Wybrane wyniki badań

Eksploracja zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła na wygenerowanie pięciu obszarów tematycznych, stanowiących kategorie analizy badanej rzeczywistości.

### 1. Świadomość drogi

Wolność każdego człowieka, wolność ucznia, nauczyciela, artysty ma swoje różnorodne oblicza, wymiary, uwarunkowania i ograniczenia, a droga, która do niej wiedzie, nie należy do najłatwiejszych:

N1: „Tak, jak wszyscy inni młodzi ludzie, moi uczniowie chcą być wolni, chcą odrzucać nakazy, zakazy i wszelkie ograniczenia. W muzyce jednak tak się nie da. Muzyka jest dziedziną, w której najpierw trzeba się podporządkować, także nauczycielowi – jak trenerowi w sporcie. Są pewne rzeczy, które trzeba przyjąć i z nimi nie dyskutować”.

N3: „Trudno sobie wyobrazić artystę, który pozbawiony jest atrybutu wolności, to wzajemna sprzeczność. Ale droga do tej wolności jest długa. Uczniowie muszą dostosować się do reguł rządzących muzyką. Gdy już zostaną artystami, będą mogli od nich odchodzić i szukać nowych dróg”.

N5: „Myślę, że młodym ciężko zaakceptować, że to jest proces powolny, do którego trzeba dojrzeć i być gotowym – muzycznie i tak zwyczajnie – po ludzku”.

Zdaniem respondentów, uświadomienie uczniom tego, że wchodzenie w przestrzeń wolności, nie tylko tej artystycznej, to długi i pełen trudności proces jest wielkim wyzwaniem.

N6: „Uczniowie często są niecierpliwi, nie chcą czekać, mówią, że jest wielu młodych artystów, którzy mimo młodego wieku, stanowią o swojej karierze i wyznaczają kierunki. Oczywiście to prawda, ale są to nieliczne przypadki”.

N8: „Ten bunt, czy raczej sprzeciw młodych, jest oczywiście zrozumiały, sama taka byłam, z perspektywy jednak wiem, że warto poczekać, żeby się nie »sparzyło«, nie zrazić, być gotowym na sukces i na ewentualną porażkę. Przedwczesna wolność lub artystyczna anarchia nie kończy się najlepiej”.



## 2. Relacje

Z wypowiedzi respondentów wynika jednoznacznie, że kluczem do kształtowania opisanej wyżej świadomości uczniów jest budowanie dobrych, szczerych, wzajemnych relacji, opartych na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa.

N4: „Bez wzajemnego zaufania niczego nie zrobimy, młodzi nie uwierzą nam, ani w sprawach muzycznych, ani pozostałych”.

N8: „Spędzamy ze sobą dużo czasu, wiele rozmawiamy, właściwie o wszystkim, znamy się od lat. Kiedy czasami przychodzą z problemami i zwierzają mi się, nie mogę ich zawieść”.

N7: „Musimy ciągle do nich docierać, wiedzieć co myślą, co czują, jakie mają plany, wątpliwości, dylematy. Niektórzy są odważni, otwarci, non-konformistycznie nastawieni wobec całego świata, inni zamknięci, pełni obaw, lęków – boją się rozmawiać i pytać, choć bardzo tego potrzebują”.

Rozmówcy podkreślali też potrzebę budowania podmiotowości swoich uczniów, dawania im poczucia wpływu na to co i jak robią, traktowania ich i tego, co mówią, w poważny i uważny sposób:

N14: „Nie możemy ich lekceważyć, nie wolno ich zbywać. Kiedy trzeba, należy przyznać im rację i podejmować dyskusję. Jeśli zobaczą, że ich słuchamy, czują się ważni i docenieni – tego potrzebują”.

N15: „Może to banalne, ale chcę, żebyśmy widzieli w nich partnerów do rozmowy, także do grania. Oczywiście należy zachować pewien umiar, ale czasy, kiedy profesor był najważniejszy i nieomylny – niczym bóg na Olimpie – już minęły”.

## 3. Wprowadzanie w świat kultury

Istotnym aspektem wspierania wolności uczniów jest zdaniem badanych nauczycieli wprowadzanie młodych ludzi w świat kultury, rozwijanie ich kulturowych kompetencji, sprawienie, że dzięki nim będą mogli dostrzegać różnorodność otaczającego ich świata, czerpać inspirację, uczyć się krytycznego myślenia, poznawać świat i innych ludzi.

N7: „Trzeba ciągle doświadczać czegoś nowego, wzajemnie uczyć się, szukać inspiracji, otwierać na inne sposoby widzenia i rozumienia świata. To często wymaga pokory, wywołuje refleksję, ale także wyzwala: z jednej strony od schematów, banału, komercji, z drugiej zaś pokazuje nowe drogi i rozwiązania”.

Respondenci podkreślali także, iż proces wspierania wolności uczniów, zależy w dużej mierze od modeli uczestnictwa w kulturze, które dotychczas były ich udziałem i od kapitału kulturowego, którym dysponują:

N11: „Zdecydowanie łatwiej rozmawia się z kimś, kto pochodzi z rodziny, w której chodzenie na koncerty, wystawy, spektakle było czymś naturalnym. Można się wtedy do tego odnieść, z czymś porównać, podyskutować”.

N1: „Niektórzy z nich, mimo, że wiele lat uczą się w szkole muzycznej, czują się mimo wszystko nie do końca zadomowieni w - nazwijmy to – „świecie sztuki wyższej”. Może wynika to z faktu, że nie mają w tym obszarze wsparcia ze strony rodziny, dla której ich świat jest zupełnie obcy i którego często nie chcą poznać”.

Zdaniem badanych, poziom i zakres uczestnictwa w kulturze często wiąże się z postawą otwartości wobec świata, chęcią odrzucania stereotypów, potrzebą bycia oryginalnym.

N7: „Nie boją się zadawać pytań, szukać odpowiedzi, nie boją się przyznać do tego, że czegoś nie wiedzą, prezentują swoje zdanie, nie godzą się na ograniczenia, chcą się wyróżniać”.

N11: „Są tacy, którzy pytają ciągle i tacy, którzy nie pytają w ogóle. Myślę, że nie dlatego, że nie chcą wiedzieć. To zależy od osobowości i wychowania, od tego, czy mają poczucie, że wolno im czegoś nie wiedzieć i, czy wolno o to pytać”.

#### 4. Poza schemat

Badani nauczyciele, mając pełną świadomość, że wspieranie jest trudnym, wielowymiarowym i długotrwałym procesem, wskazywali jednak, że warto i trzeba iść tą właśnie drogą. Podążanie nią wymaga od młodych ludzi odrzucania swoich uprzedzeń i lęków, przekraczania swoich ograniczeń i ciągłego poznawania. Niezbędne jest w tym wszystkim budowanie odwagi młodych ludzi, danie im wiary w to, że mogą i potrafią, odrzucając konformizm i świadomie przekraczając kolejne bariery.

N11: „Gdy byłem sam uczniem, a potem studentem, zawsze słyszałem, że coś nie jest zgodne z kanonem, tradycją itd. To jest ważne, ale takie podejście powoduje, że wykształcimy biernego odtwórcę. Gdzie tu miejsce na wolność ekspresji? Trzeba jej uczyć od początku”.

N13: „Wyłączne trzymanie się reguł doprowadzi w końcu do tego, że wykształcimy grającego robota, naśladowcę i konformistę, a najgorzej będzie, gdy się to przeniesie na inne obszary życia”.

N12: „Musimy nauczyć ich podejmowania decyzji i samodzielności. Ale jak to zrobić, gdy wokół są same zakazy i nakazy. Pozostaje pokazać im, że mogą odważyć się, że ich na to stać. Aby jednak w przyszłości mogli wyjść poza przyjęte kanony, my musimy pokazać, że sami mamy taką odwagę. Wtedy uwierzą”.

#### 5. Odpowiedzialność nauczyciela

Oczywiście wszystkie te zabiegi, motywacja do zmiany, do poszukiwania swojej drogi i do przekraczania siebie muszą być podejmowane w duchu odpowiedzialności za swojego ucznia. Respondenci podkreślali jednoznacznie,

że każda wolność ma też swoją cenę, cenę, którą nie każdy może i powinien zapłacić.

N1: „Musimy być wobec nich szczerzy, nie wolno nam nimi manipulować, składać fałszywych obietnic. Świat sztuki to świat często bezwzględny. Talent jest oczywiście ważny, ale liczą się też znajomości, pieniądze (choćby na instrumenty, warsztaty, kursy mistrzowskie), no i zwykle szczęście”.

N6: „Czasami determinacja jest tak duża, że mimo iż wiemy, że raczej nic z tego nie będzie, oni konsekwentnie robią swoje. Są też i tacy, co do których wiadomo, że są wybitni, ale nie decydują się na muzyczną karierę – wolno im tak zrobić. Nie można nikogo zmuszać i co my, nauczyciele, mamy w takim razie z tą ich decyzją, czyli wolnością zrobić? Tu już przecież nie chodzi tylko i wyłącznie o wolność przyszłego lub niedoszonego muzyka, ale wolność człowieka – nie można tych rzeczy rozdzielać”.

N2: „Mamy nad nimi dużą władzę i jesteśmy jej świadomi, moglibyśmy nimi manipulować, ulec pokusie, aby wykorzystać ich sukcesy do budowania własnej zawodowej pozycji, ale wtedy traktowalibyśmy ich instrumentalnie, budując fałszywe poczucie ich własnej wolności i sprawczości”.

## Dyskusja i wnioski

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła odpowiedzieć na postawione uprzednio problemy badawcze. Z badań wynika, że respondenci jednoznacznie opowiadają się za tym, że należy wspierać wolność swoich wychowanków. Podkreślają przy tym, że jest to długi i złożony proces – szczególnie w pracy z młodymi ludźmi. Wiąże się to, ich zdaniem, z nieco odmiennym postrzeganiem istoty wolności przez obydwie strony. Według nich uczniowie nastawieni są raczej na odrzucanie ograniczeń, negują zewnętrzny przymus, chcą jak najszybciej osiągnąć niezależność i poczuć się autonomicznymi muzykami. Trudno im zaakceptować fakt, że droga do takiego stanu rzeczy jest bardziej skomplikowana, a gwarantem dotarcia do celu nie jest tylko odrzucenie zasad. Uświadomienie im tego – zdaniem respondentów – jest kluczowym elementem ich rozwoju. Tak, jak pisał uprzedni przywoływany już S. Hessen, aby skutecznie wychowywać do wolności, należy rozstrzygnąć antynomię pomiędzy przymusem a swobodą, pamiętając, że dyscyplina nie jest przeciwieństwem tejże wolności, ale jej warunkiem (za: Śliwerski, 2007). To oczywiście bardzo trudne i wymagające zadanie, zwłaszcza że młodzi ludzie, których tożsamość definiuje się dzisiaj często w kategorii „globalnego nastolatka”, chcą być wolni, niezależni, i co jest właściwe współczesnej kulturze typu *instant* – nastawieni na natychmiastowość swoich działań (Melosik, 2003).

Badani nauczyciele wskazywali, że kluczem do pracy z uczniami i rozwijania ich świadomości są relacje. Zgodnie podkreślali ich podmiotowy charakter, konieczność towarzyszenia w poszukiwaniach, budowania atmosfery zaufania i otwartość na dialog. Tylko wtedy możliwe jest, ich zdaniem, skuteczne oddziaływanie na ucznia, oparte na autorytecie, a nie presji nauczycielskiej władzy. Taka postawa jest rzeczywiście jak najbardziej pożądana, zważywszy, że budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych z uczniem, jest ważnym elementem osobo- jak i kulturotwórczego procesu (Żeromska-Charlińska, 2002).

Istotnym elementem wspierania wolności młodych muzyków jest zdaniem badanych osób także wprowadzanie ich w świat kultury – kultury, która jest istotnym składnikiem ludzkiej tożsamości, a aktywne w niej uczestnictwo ma istotne znaczenie dla powodzenia idei refleksyjnego bycia w świecie w wymiarze indywidualnym i społecznym (Jaworski, 2010, s. 55). Jeśli przyjmiemy za Andrzejem Tyszką, że każda kultura jest kultem określonych wartości, to partycypowanie w niej jest również momentem spotkania z wartościami. I nie chodzi tu wyłącznie o wartości estetyczne, i artystyczne, nieodłącznie związane ze światem sztuki (Gołaszewska, 1990), ale także o całą paletę innych wartości, których poznawanie i krytyczny ogląd są ważnym elementem szerszego procesu edukacji aksjologicznej (Olbrycht, 2000, s. 88-89). Ma to szczególne znaczenie w przypadku młodych ludzi, dla których w większości punktem odniesienia i źródłem konstruowania ich tożsamości jest przede wszystkim homogeniczna, konsumpcyjna i „niewymagająca” kultura popularna (Melosik, 2013).

Zawieszeni niejako pomiędzy światem kultury popularnej a światem kultury wysokiej młodzi ludzie muszą często przekraczać swoje dotychczasowe doświadczenia, wychodzić poza granice swoich osiągnięć, przełamywać schematy, mieć odwagę wychodzenia naprzeciw nowym przeżyciom, podejmować nowe wyzwania. Ta transgresja będzie możliwa tylko wtedy, gdy ich nauczyciele w odpowiedzialny sposób będą dodawać im odwagi, inspirować, pokazywać nowe perspektywy, będą „długomyślnymi” mistrzami, którzy będą w stanie przewidywać dalekosiężne efekty swojej pracy (Kmieciak-Jusięga, 2018).

Charakter prezentowanych badań i stosunkowo niewielka próba badawcza nie uprawnia oczywiście w żaden sposób do formułowania uogólnień czy daleko idących wniosków, wskazuje raczej na potrzebę dalszych poszukiwań badawczych i otwiera ich nowe pola problemowe.

Otóż z badań wynika, że wszyscy respondenci zdecydowanie opowiadają się za wspieraniem różnorodnych obszarów wolności swoich uczniów, cieszy również to, że ich wolność postrzegają w sposób integralny, dostrzegając różnorodne uwarunkowania tego procesu. W tym kontekście warto byłoby podjąć dalsze badania, także wśród uczniów i przekonać się, czy oni także i w jakim stopniu doświadczają tych wychowawczych oddziaływań. Tym bardziej, że z dotychczas przeprowadzonych w tym obszarze badań (Chmurzyńska, 2014;

Labiak, 2015), kompetencje wychowawcze niezliczonej liczby pedagogów pozostawiają wiele do życzenia, a przyjęta postawa jest raczej bliższa postawie generała lub więziennego strażnika (Delecka-Bury, 2015) – którzy to przez instrumentalne regulowanie aspiracji swoich wychowanków nastawieni są przede wszystkim na osiągnięcie własnych sukcesów i budowanie swojej zawodowej pozycji.

Warto byłoby również, aby szkoły muzyczne, które koncentrują się przede wszystkim na muzyce klasycznej (Konaszkiwicz, 2015), otworzyły się bardziej na kulturę popularną, podejmując dialog ze specyficznymi dla niej wartościami i nie stawiając ich w opozycji wobec wartości kultury wysokiej (Melosik, 2013, s. 319-320).

Wychowanie młodych uczniów – odznaczających się twórczą wolnością, otwartych na nowe informacje, niezależnych, dociekliwych, wychodzących poza rutynę codziennych schematów działania i myślenia, umiejących oscylować wśród sprzeczności, odznaczających się pytającą i pozytywną postawą wobec siebie i rzeczywistości (Ślęzak, 2019; Rynio, 2006) – wiąże się z odpowiedzialnością nauczyciela, który zadaje sobie pytania o etyczne wymiary swojej pracy i nie przywiązuje do siebie swojego ucznia, ale w odpowiednim momencie pozwala mu odejść (Stróżewski, 2007), by rozpoczął swoje własne życie.

## Bibliografia

- Brameld, T., 2014. *Edukacja jako siła*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Chmurzyńska, M., 2014. *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*. [W]: R. Lewandowski, J. Kałęńska-Rodzaj. (red.). *Psychologia muzyki, współczesne konteksty zastosowań*. (s. 93–109). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Delecka-Bury, A., 2015, *Nauczyciel szkoły muzycznej z perspektywy uczniowskiej metafory*. [W]: A. Delecka-Bury. (red.). *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* (s. 140-153). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Erikson, E. H., 2002. *Dopełniony cykl życia* Poznań: REBIS.
- Fatyga, B., Kietlińska, B. (2014). *Słownik teorii żywej kultury*. Pobrane z: <http://ozkultura.pl/wpis/962/5>
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: WN PWN.
- Fromm, E. (1999). *Niech się stanie człowiek*. Warszawa: WN PWN.
- Gadacz, T. (2008). *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: Ewa Kubiak-Szymborska, Dariusz Zając. (red.). *O wychowaniu i jego antynomiach*. (s. 70–77). Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.

- Golka, M. (2013). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Gołaszewska, M. (1990). *Istota i istnienie wartości*. Warszawa: PWN.
- Górniewicz, J. (2000). *Teoria wychowania w zarysie*. Biskupiec: Wydawnictwo GRYF.
- Jaworski, M. (2010). Refleksyjny i kulturotwórczy charakter kultury popularnej. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik. (red.). *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*. (s. 55-56). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kamińska, M. (2022). Oblicza wolności edukacyjnej w perspektywie zmian oświatowych i społecznych. Między samowolą a zniewoleniem. *Pedagogika Społeczna Nova*, 2, (4), 99-111.
- Kmieciak-Jusięga, K. (2018). Wychowanie do wolności i odpowiedzialności jako istotne ogniwo współczesnej profilaktyki społecznej. *Problemy Opiekuńczo-wychowawcze*, (6), 3-8.
- Konaszkiewicz, Z. (2016). Dzieciństwo ucznia szkoły muzycznej. W: A. Delecka-Bury. (red.). *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*. (s. 11-30). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konaszkiewicz, Z. (2015). Specyfika szkoły muzycznej w Polsce – szanse i zagrożenia. W: A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego*. (s. 11-27). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konaszkiewicz, Z. (2012). *Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki*. W: Z. Rondańska. (red.). *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*. (s. 24-32). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: WN PWN.
- Labiak, D. (2015). Pożegnanie z muzyką. Przyczyny i uwarunkowania – rezygnacji z nauki w szkole muzycznej I stopnia. W: J. Jemielnik, J. Posłuszna. (red.). *Muzyka i refleksja pedagogiczna* (s. 95-112). Lublin: AUREUS.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2014). O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji, *Forum Oświatowe*, 26(52), 83-97. Pobrano z <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134>.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Melosik, Z. (2003). Edukacja, młodzież i kultura współczesna, Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej, *Chowanna*, 46, (19), 19-37.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo TRANS-HUMANA.
- Olbrycht, K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Olubiński, A. (2012). *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji*. W: A. Olubiński. (red.) *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?* (s. 217-232). Toruń: Wydawnictwo AKAPIT.
- Ostrowska, U. (2009). *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*. W: J. Niemiec, A. Popławska. (red.) *Podmiotowość we współczesnej edukacji, Oglądy – intencje – realia*, Białystok: NWSP.

- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Referda, M. (2019). *Zdolności a porażka szkolna. Jaką rolę odgrywa osobowość?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rynio, A. (2006). Wolność a wychowanie. *Rocznik Nauk Społecznych*, 34 (2), 71-89.
- Stróżewski, Wł. (2007). Promieniowanie mistrza, *W Drodze*, 2 (402), 59-65.
- Sztompka, P. (1994). Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji, *Studiasocjologiczne*(1), 9-17.
- Ślęzak, P. (2019), Rozważania o wolności twórczości i jej ograniczeniach, *Zeszyty Naukowe KUL*, 62, (3 (247)), 114-115.
- Śliwerski, B. (2007). *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. (red.) *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 1 (s. 25-76). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2003). *Edukacja*. W: T. Pilch. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I. (s. 905-906). Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.
- Wojnar, I. (1997). Możliwości wychowawcze sztuki. W: I. Wojnar. (red.). *Teoria wychowania estetycznego*. (s. 10-29), Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.
- Żeromska-Charlińska, J. (2002). Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych. W: U. Ostrowska. (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*. (s. 63-77). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

## **NAUCZYCIEL WOBEC WYBRANYCH ASPEKTÓW WSPIERANIA WOLNOŚCI UCZNIÓW. KOMUNIKAT Z BADAŃ PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD NAUCZYCIELI SZKÓŁ MUZYCZNYCH.**

### **Streszczenie**

Artykuł przedstawia wybrane wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół muzycznych w szkołach drugiego stopnia. Celem przeprowadzonych badań było poznanie wybranych aspektów wspierania wolności młodych muzyków przez ich pedagogów. Pierwsza, teoretyczna część tekstu prezentuje rzeczywistość edukacyjną szkoły muzycznej i specyficzne zadania nauczycieli, którzy w niej pracują, ze szczególnym uwzględnieniem działań odnoszących się do procesu edukacji do wolności. Część druga zawiera metodologiczne założenia badań własnych. Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: Czy i jaki sposób badani nauczyciele wspierają wolność swoich uczniów? Chodziło również o poznanie sposobów, w jaki to robią i różnorodnych uwarunkowań tego procesu. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na wyciągnięcie wniosków dotyczących kilku obszarów tych

oddziaływań, wśród których znalazły się relacje interpersonalne, uczestnictwo w kulturze, rozwijanie świadomości uczniów dotyczącej różnych wymiarów wolności, wychodzenia poza schemat swojego dotychczasowego doświadczenia i nauczycielska odpowiedzialność. Z badań wynika, iż respondenci zdecydowanie opowiadają się za wspieraniem uczniowskiej wolności, choć efektywność podejmowanych przez nich zabiegów wymaga dalszych poszukiwań badawczych w tym obszarze.

**Słowa kluczowe:** szkoła muzyczna, nauczyciel-muzyk, młodzież, wychowanie do wolności, edukacja artystyczna

## **TEACHER TOWARDS SELECTED ASPECTS OF SUPPORTING STUDENTS' FREEDOM. COMMUNICATION FROM RESEARCH CONDUCTED AMONG MUSIC SCHOOL TEACHERS.**

### **Summary**

The article presents selected results of qualitative research conducted among music teachers in second-cycle schools. The aim of the research was to recognise selected aspects of supporting the freedom of young musicians by their teachers. The first, theoretical part of the text presents the educational reality of a music school and the specific tasks of teachers who work there, with particular emphasis on activities related to the process of education for freedom. The second part contains the methodological assumptions of the author's own research. The main research problem was formulated as a question: Do the surveyed teachers support the freedom of their students and how? It was also about learning how they do it and the various conditions of this process. The analysis of the collected material allowed drawing conclusions regarding several areas of these interactions, including interpersonal relations, participation in culture, developing students' awareness of various dimensions of freedom, going beyond the framework of their previous experience and teacher responsibility. The research shows that the respondents are definitely in favour of supporting students' freedom, although the effectiveness of the actions they take requires further research in this area.

**Key words:** music school, teacher-musician, youth, education for freedom, artistic education



Damian Labiak – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, absolwent Akademii Muzycznej w Poznaniu.

dr Damian Labiak

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0002-7622-5156

damian.labiak@uwm.edu.pl, tel. 511-41-23-47

Adres do korespondencji: Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ul. Benedykta Dybowskiego 13, 10-723 Olsztyn



**Elżbieta Bednarz**

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie*

## **FREEDOM AND POSITIVE DISCIPLINE IN THE CHILD'S EDUCATION: PEDAGOGICAL AND THEOLOGICAL APPROACH**

### **Introduction**

“The limit of liberty is the common benefit, and the form is what we call good manners.

We must therefore prohibit the child from anything that can offend or harm others, or when the act is inappropriate or rude. But all the rest – any action purpose, must not only be permitted, but also noticed by the teacher: here is the key point”. (Montessori, 2023, p. 50).

The above quote, borrowed from Maria Montessori's book, is the quintessence of applying positive discipline to the child. On the subject of discipline, in the process of education, including its effective and positive aspects, this has been the subject of many studies. The author of the publication has set herself the goal of analysing positive issues to do with discipline applied to the pupil in reference to pedagogy and theological pedagogy. The second component of the analyses described shall take into account, in particular, the critical analysis of the biblical text, with elements of exegesis and hermeneutics.

The aim of the study was achieved through a critical analysis of sources, with its analytical-synthesising form and substantive evaluation of the conclusions drawn from the narrow summary of exegesis and hermeneutics of the biblical text. The question of discipline is also situated in the context of the curriculum directives of the Pentecostal congregation, and in the context of the tradition and educational practice of the environment in the tradition of this denominational group.

### **The concept and a precis of the psycho-pedagogical determinants of discipline in the process of raising a child**

The upbringing of the child, a positive influence on his behaviour, is one of the most difficult tasks faced by educators, both parents and teachers.

More important, the parenting methods used for a child are not the only factors that influence its behaviour. The formation of personality is the result of the mutual influence of the educator on the child and the innate temperament of the pupil, his or her individual way of reacting to these activities. Studies show that many temperamental traits can change under the influence of external stimuli, so there is a possibility of influencing the proper conduct of even the most stubborn child with evident behavioural difficulties (Forehand, Long, 2000, p. 23).

In order to form the right attitude of a developing human being, it is necessary to apply optimal methods aimed at exerting the intended impact on the actions of the pupil. Nowadays, it is emphasized that only such ways that unambiguously treat the child as a person, as autonomous, possessing dignity, the right to liberty and a rational sense. With reference to the above method, the rules of upbringing must be adapted to the age of the child, and they should also evolve as it becomes more and more mature. The natural tendency of the child to be independent causes him to explore the limits of control and love.

The appropriate setting of these boundaries and giving more and more control, especially to the adolescent, over his own conduct, is a condition for the most collision-free passage through this period. The knowledge of the rules enables the young person to make a choice and leads to a kind of cooperation and consent to submit to the will of adults. As regards the teenager, the principle of gradual transfer of control and decision-making should also involve independent decisions regarding behavior (Chase, 2006, p. 113).

From the above, an attempt emerges to define the disciplining the pupil, in particular from the perspective of positive discipline. Martin Herbert sees discipline as setting boundaries. He justifies this position by pointing to the beneficial features of positive discipline, opposing it as an alternative to ineffective extremes: “punishing in an authoritarian way and letting everything happen” (Herbert, 2013, p. 11). By describing the standards of positive discipline, the teacher directs the educator’s attention to the consideration of emotional development and to develop children and adolescents at a given stage. What it specifically signals is the principle that discipline as an essential means of education is the formative method of the child’s personality and must be applied from the earliest developmental period. Herbert also emphasizes the fact that in this way the child receives an example of life in reference to a relationship based on respect, trust and affection (Herbert, 2013, p. 11).

When we talk about discipline in the classroom, it is worth recalling Krzysztof Kruszewski’s ideas: “The right level of discipline in the classroom is the one at which learning is most effective: children must not be deprived of the will to work, and fear mistakes. On the other hand, the teacher must be in charge of the work” (Kruszewski, 2009, pp. 265-266).

As to the question of whether children and adolescents need discipline and generally understood educational formation for proper development, most psychologists agree. Scientific studies show that sticking to established rules when showing love at the same time leads to the most beneficial changes for the child (Rathus, 2004, p. 171). Raising children with love and, at the same time, obedience appears to be the fundamental duty of parents, caregivers, educators, and teachers.

A sense of security and trust in caregivers give a small child courage to make his desires come true, even before he is able to recognize the threats that threaten him with danger. Regulations introduced by educators are therefore necessary and they have two basic functions. Firstly, they teach children how to behave in such a way as to allow them to coexist with others, and thus help them to fulfil their social functions. On the other hand, rules make a child's world understandable and safe (Appelt, 2005, p. 124). However, in order for them to fulfil their function properly, they must be legible, clear and consistently adhered to, making the world a predictable place. They must be signposts for the ever more perfect self-control of the developing child. Skilfully brought from an early age, they become a source of satisfaction and introduce a tendency in adult life to become a law-abiding person, respecting the principles of social coexistence (Appelt, 2005, p. 126).

It is worth noting that a huge impact on the degree of adaptation of the child and his achievements later in life have a style of attachment and upbringing in the family home.

The quality of care of an infant affects its relationships with other people, the ability to cope with problems, possible impulsivity, developing trust in the environment and the ability to establish friendly relationships with people. Parents' behaviour towards the child, in the subsequent stages of his or her development, equips him or her with the competence of what is necessary for the achievement of its own objectives, which are important for influencing the environment in which it lives (Rathus, 2004, p. 168).

The efficiency of the process of self-control depends primarily on the strength of the child's needs and the nature of social expectations. The more demanding the environment, the more difficult it is for the child to meet its requirements. The lower the requirements, the more easier it is. Assessment of self-control competencies developed at the age of preschool school takes place in the next environment of its development at school (Smykowski, 2005, p. 229). School age is a phase in which changes occur, for example in the following areas: cognitive, emotional, moral, social space leading to the achievement of a variety of competences. It is a time of establishing many new social relationships with peers and adults, a period of more and more independent entry into new areas. Moving away from what hitherto it had given him a sense of

security as a child, a young man looking for contact with adults, needs a companion rather than a guardian (Wiliński, 2005, p. 343). To a much greater extent than before, a school-age child has to undergo its actions by controlling the will. He already knows how to behave in a given situation and how to express his emotions in a socially acceptable way. His tolerance to stress also increases, resistance and the ability to withstand longer tensions (Appelt, 2005, p. 272).

It should also be mentioned that school-age children already understand the meaning and significance of the rules of conduct, whereas in the previous stage of development they were satisfied with the habits, images and behaviours they imitated. Now they often determine the principles of the participants in the framework of the spontaneous organised peer groups. Students who do not comply are subject to sanctions, and particular value is attached to loyalty, mutual aid and, above all, justice. An important role in this process is played by the teacher, because “an unjust teacher is disqualified in the eyes of his pupils” (Debesse, 83, p. 109). A particular disciplinary role is therefore played by the re-establishment of the rules and consistent adherence to them, with rules to be developed together with the pupils and from time to time check whether everyone remembers them, and also systematically update them.

At this stage of adolescent development, a period full of challenges in the process of upbringing which tends to strengthen the personality opposing the environment, expressed, for example, in disobedience and taking on roles that are not always positively accepted (often imitating patterns reluctantly accepted by the adults such as youth idols), M. Debesse recommends that they should be helped to achieve autonomy mainly by creating a climate of understanding and sympathy. Previously, obedience was an expression of social habits, imposed from the outside and then recognized rules. During adolescence, it can become a striving for what is good for one’s own, seeking autonomy of the “I” (Debesse, 83, pp. 123; 134). In the process of forming one’s own identity, an important role is played out by the sense of support that the adolescent experiences from significant people, that is, first of all, parents and peers, as well as teachers. It is important so that disciplinary actions do not deprive him of the conviction that, despite the mistakes are liked and accepted, as pointed out by Mariola Bardziejewska (Bardziejewska, 2005, p. 349). An adult who wants to be a significant person for the adolescent and therefore respectable, must engage and take an interest in his world.

From the above, it follows that the basic way of induction into the discipline is establishing clear, understandable and accepted rules. Maintaining discipline is achievable only through consistency in adherence to the established rules by all those involved into the relationship among the parties. Achieving a satisfactory relationship between the teacher and his/her pupils, therefore,

requires first of all the self-discipline of the educator, but also his emotional involvement and effort, showing sympathy to each pupil.

At this point, it should also be mentioned that the appropriate style of interaction of the parent's educational support increases the chances of a child being well prepared for kindergarten and school, and thus adapting to the discipline prevailing there. Positive emotional attitudes combined with high demands adapted to the child's abilities and low control and a positive reinforcement system guarantee full satisfaction of the psychosocial needs, especially the need for security, love and belonging (Sochaczewska, 1982, p. 34).

The rules of upbringing must evolve as the child becomes more and more mature. His natural desire for independence causes him to explore the limits of control and love. Setting these boundaries properly and giving back to the adolescents, as they develop, a sense of responsibility, an increasing control over their behaviour, is a prerequisite for going through this period as smoothly as possible and adapt to the rules of the environment. It is worth adapting to ways of educating parents the action proposed by John Robertson using a positive command, during which instead of a prohibition: "do not do this" the child receives the order to implement this or that. Instead of scolding, publicly naming his insubordination, the child may be asked what he has done in such a way that he or she can define for himself his offense, after which he should be given a hint as to what behaviour would be appropriate in the circumstances (Robertson, 1998, p. 144).

### **The concept of the hermeneutics of the biblical text applied in the Pentecostal tradition referring to the problem of child discipline**

In the curriculum directives of the Pentecostal religion (in accordance with the Pentecostal catechesis) as the primary source of content and the main source of hermeneutic premise, conditioning the didactic process (e.g. formulation of objectives), proposed interpretations the Scriptures are accepted as fully sufficient and infallible as the norm of knowledge, faith and obedience. According to the teaching of the Pentecostal Church, interpretation must be common with the overall purpose of the Bible, it should be read accordingly in its historical, cultural and grammatical principles.

An important element of the analysis of the biblical text is its exegesis. An important factor of the exegetical method is historical criticism. The task of historical criticism is to explain the text in its historical and cultural context. Firstly, as an historical critique, we ask about the time and place of the book's creation, we ask about the author(s) and addressee(s). An important element of the analysis of the biblical text is its exegesis. An important factor of the

exegetical method is historical criticism. Another important issue, in addition to determining the origin of the book and the author, is to determine who the addressees are (e.g. what is their nationality, worldview and way of thinking, socio-religious, etc.). A lot of data about who the addressees are provided by us by the biblical text itself and other non-biblical sources (e.g., from Corinth, Galatia, etc.). Secondly, in the case of As part of historical criticism, we ask about the background of the book. The Bible cannot be separated from the times in which it was created. Geographical information allows the biblical text to be embedded spatially, archaeological data provide knowledge about the material culture of peoples -biblical data, data from the political history of the ancient world make it possible to define the type of relationship and interactions between the peoples of the ancient world, information about social history gives us access to an understanding of the social structures of the time, the way of life, etc. (Boboryk, 2010, pp. 539-540).

To sum up, reading texts without putting them in the context of culture and societal life is not justified today in the modern world, also in the teaching of Pentecostal religion.

With reference to the subject of discipline, in the texts of sacred scripture, we can find many passages that, read literally, without socio-cultural context, They allow, or even encourage, physical discipline of children. One such example is verse 24 of the 13th chapter of Proverbs: “He that spares the rod, he hates his son, but he who loves him is diligent to discipline him”. However, it is worth asking “Are these verses that seem to sanction corporal punishment a permissiveness for chastisement”? What, then, of the wayward teenager described in the book of Deuteronomy in the 21 chapter (verses 18-21), whose parents bring him to confront the elders of the city, and the men present there stone him, in order to caution him. How can we assess the attitude of a merciful father, despite his son’s grave transgressions, – or Jesus’ attitude towards the woman caught in adultery, with the only command “Go and sin no more!” (John 8:11). Is there really a different measure to be applied to vulnerable children rather than to adults who can defend themselves?

On the pages of the Old Testament, God educates his people, and to it belongs adults and children. One of the theologians and pedagogues, priest Stanislaw Jankowski, in a study of biblical theology brings to mind an educational program fundamental to the tradition of Israel: “While dealing with the prophetic tradition, we must inquire as to the formation of the entire community of Israel, and therefore of education. It is in the Wisdom writings that the attention of the educator is focused as an individual, precisely on every Israelite, with a pedagogical interest in it covers both the mature person and the person who is just entering the path of life...” (Bagrowicz, 2005, p. 172). Paying attention to the aspect of the upbringing of each person by God in the Old Testament, it



is worth emphasizing that in the Book of Proverbs, educator addresses his son: *ben*. It reflects not only the family bond, but also a wide range of dependencies and belongings: to the nation (*bene Ísrael*), also to the class of priests (*bene ha-koha-nim*), a team of prophets (*bene ha-nebi'im*) and masters.

The Book of Proverbs, in the educational sense, directs our attention to the possession of wisdom that It is to be the domain of kings, and judges, and every other man. And wisdom is gained by listening and acknowledging the authority of the speaker (Prov 1:8; 6:20). In this book, the aim of education is to form a mature person in the social, moral, spiritual and social spheres. That which is an image of positive reinforcement in the educational sense contained in the The Book of Proverbs is a presentation of the effects of education: the blessing of the educated. On the other hand, at the opposite end, there is “stupidity” (Bagrowicz, 2005, p. 177).

Priest Jerzy Bagrowicz, a recognized authority on biblical pedagogy, describes the image of God the Educator. He is the One who loves the people he raises: “I drew them with the bonds of men, and they were the bonds of love” (Hos 11:4). The foundation, therefore, is the of the educational system is love. Among the many educational precepts we find pedagogical instruction: “Acquire truth, wisdom, discipline, prudence” (Prov 23:23). The way of acting is dialogue, God speaks to man, man listens, man asks questions of God. According to the Book of Deuteronomy, parents also have the task to guide the conduct and choices of children so that throughout their lives they are dexpected to “walk before the Lord” and obey God’s Law (Deut 4,9) (Bagrowicz, 2005, pp. 35-37).

The Old Testament presents parenthood as a special gift from God. Caring for instance, in seeing him as a sign of God’s favour and blessings in life. Parenthood is shown, for example, as caring for a child and ensuring his safety (Isa 49:15). In the pages of the Old Testament we find many passages that say that children come to know God and learn of Him from their parents throughout the day. What deserves special emphasis in this biblical pattern of upbringing, is the method of communication. Children are to learn and assimilate God’s commandments from parents, during conversations at home, but also during travel, before and after bedtime (Deut 11:18-19). Parents have the task of being a daily example of living with God, by obediently obeying His commands. Thanks to this, the child learns obedience to God’s Word from loving parents (Richards, 2002, p. 28).

According to the authors of the Bible, a child is not born good by nature and only negative influences of the environment develops bad tendencies in him. The Bible shows that a child requires and must therefore be formed by its parents. Education in “holiness” is one of the primary educational goals described in the pages of the Old Testament. Discipline is spoken of in this process, but often by the method of discipline there is an admonition and a reproof:

“Do not despise the Lord’s admonition, my son, do not reject – disgust of re-proofs. For the Lord disciplines whom he loves, as a father disciplines his beloved son”(Prov 3,11).

If we look at other Bible stories that deal with the subject of discipline of the child on the pages of the Old Testament, we find, for example, drastic descriptions of punishments in the form of stoning, or gouging out an eye. A child who curses his or her parent who ought to be punished with death, as we read in the Book of Exodus: „He who would strike his father or mother shall be punished with death. Whoever curses his father or mother, he must be put to death” (Exod 21:15, 17). At the same time, the Old Testament instructs the parent „Correct your child’s behavior non-violently, so as not to lead to his or her death” (Prov 19,18). Critical textual analysis, however, supports prudent analysis and interpretation of the text.

To sum up, the application of the critical principle of textual study, using exegesis and textual hermeneutics, taking into account the context, parallel texts and preceding and following texts, is to prevent a misunderstanding of the message of Sacred Scripture and thus not to interpret the texts literally, which would be important for the subject matter discussed in the article.

### **Freedom and positive discipline in tradition and practice in the Pentecostal environment**

In Protestant societies, the rule is emphasized that education in Christian communities is primarily responsible for the environment in which the child is it is naturally connected with hearing about God, namely, the family and the denominational community. Christians accept the principle that children are the result of God’s blessing: “He will love you, bless you, and multiply you. He blesses your seed...”(Deut 7:13). The role of the family in the education of the child is underlined by the fact that it is of vital importance throughout time from birth to the time of mental and physical maturity. It is emphasized that Christian education of the child should begin already with the from the moment of his birth. An example is Hannah, described in the pages of the first book of Samuel of the Old Testament, who consecrated her little son, Samuel, to God even before his (1 Sam1:11).

From the pages of the Old Testament we learn that the duty of education in the first years of life rested mainly on his mother. The role of the father increased as the child grew up. So the mother laid a foundation that would help us to get to know God, in an atmosphere of love and solicitude and care.

A determinant of Christian education, taking into account the positive discipline applied to the child, are New Testament texts describing Jesus’

relationship with children and his relationship with them (Matt 18:3-6, 10; Mark 9:33-36.42; Luke 9:47-48; Mark 9:36-37; Mark 10:13-16). In the texts of the New Testament, we find indications the Apostle Paul gave to children, and in turn to their parents: “Children, be obedient to your parents in the Lord, for it is right. Honor thy father and -mother, this is the first commandment with a promise; that it may go well with you, and that you may live long on the Earth. And you, fathers, do not provoke your children to anger, but exhort and bring them up in discipline for the Lord’s sake” (Eph 6:1-4). Also in the Letter of the Apostle Paul to the Colossians he may find a similar message: “Children, obey your parents in all things; for the Lord is well pleased with you” (Col 3:20). Based on these texts, an image of parental upbringing is being formed with such characteristics as: patience, effective communication, consistency, and established rules of behavior. On the other hand, children should exhibit an attitude of obedience towards their parents.

In the process of education, a responsible, caring and loving attitude of parents and a positive response open to such a relationship children. It should be remembered, however, that the child will naturally submit to the authority of the parent when the latter shows love for his child and demonstrates a wise course of action. In the process of education, a responsible, caring and loving attitude of parents generates a positive response by children. It should be remembered, however, that the child will naturally submit to the authority of the parent when the parent will show love for his child and manifests a wise course of action. It is also worth noting that parental leadership plays an essential role in development of the child.

It is also worth noting that parental leadership plays an essential role in development of the child. By learning to submit to parental authority, the child learns a responsible behaviour in society. This is how the child perceives the leadership role from his own parents; it is a preparation for his later behaviour towards teachers, neighbours and employers. Such forms of authority are absolutely necessary for healthy interpersonal relationships. Lack respect for leadership creates anarchy, chaos and confusion in interpersonal relationships.

An important aspect of Christian education already mentioned is consistency in the speech and conduct of parents. The Bible says: “Let your speech, therefore, be: Yes, yes, no, no, for what is also is, is of evil” (Matt 5:37). That pedagogy should also apply to disciplined upbringing. He writes about demanding obedience at the first command of the parent. In order for the child to be able to immediately submit, he should first be given a clear and unambiguous explanation of how this is to be done. The response to possible disobedience must be quick, and the consequences previously agreed. Above all, however, it should be used on an ongoing basis of positive reinforcement for obedience. Disciplining is supposed to be a lesson, not a punishment. note the authors of the book: *Eight*

*Ways of Effective Education* – S. Turansky and J. Miller (Turansky, Miller, 2008, pp. 11.31). To achieve this, it is necessary to clarify what was wrong with the child's conduct (this will help him take responsibility), why it was wrong (this allows you to know the consequences of bad choices) and what can be done in the future (this leads to plan a different, better course of action in a similar situation). This course of action eliminates blame-shifting to others and encourages reparation and reconciliation, the educators mention above (Miller, 2008, p. 42). Every call to obedience should end with appreciation, encouragement to make an effort and to change the child's behaviour (citing John 8:11). In this way, the relationship is rebuilt, and disciplining can change a child's inner attitude and motivation, not just his or her external behavior (Miller, 2008, p. 48).

Regardless of the age of the child, the authoritative attitude of the parents and teachers' period towards him is the path to educational success. The child often rebels against the boundaries set for him in the form of rules and set by his parents (Walesa 1982, pp. 164-165). The early developmental period of the child (2-3 years) is the key moment in which parents present to their children the image of God, who is source of standards. So the attitude of parents in this aspect is important. Excessive penalties and reacting by emotions of wrath and anger affects the formation of the image of God – severe, who, through his laws, wants to take away man's freedom. In particular, a small child, emotionally labile, needs signs of patience from his parents. For this reason, it is very important to show him feelings of love and acceptance and the ability to communicate principles. In later years of life, a child will be more inclined to obey God and to perceive Him as a just giver of rights and principles.

Thus, the atmosphere in the family is a natural method of upbringing, helping the child to turn to God.

## **Conclusion**

To summarize the above, the children must have clear and decisive rules which will make it easier for them to function in society. Consistent, positive discipline gives them a sense of security in many areas of life. Children brought up in skillfully applied discipline are able to impose self-discipline, which is necessary, for example, to achieve success in professional and family life.

It has been found that in order to form the right attitude in the developing person, appropriate methods and tools should be used to exert an impact on the pupil. It was emphasized that in the Christian educational perspective (taking into account the Pentecostal mindset) to accept ways that treat the child as an autonomous person with dignity and the possibility of choices. Thanks to such methods used in the process of upbringing, the child will have a sense

of security and full trust in its caregiver. As a result, with the boundaries set, the child will learn how to behave in a way that allowing for coexistence with others. Consistently implemented in the process of established principles and rules will make the child's world understandable, safe and orderly. By making the world a predictable place, they will become a signpost for the ever-perfecting self-control of the developing child.

A commonly used system of rewards and punishments in any case should be tailored to the specific child. It is noted that the reward has often the chances of educational success and are greater than punishment. Educational practice shows that, as a rule, the effects of punishment are short-lived. Keeping in mind the spiritual needs of children, including safety, belonging, -emotional and social contact, acceptance and respect, learning and new achievements, activity and self-reliance, it is necessary to look wisely for a way to – respect the Christian process of education.

In conclusion, children and adolescents learn how to find their place in the world around them, and want to cross borders. It is the task of those responsible for them, ie adults, to define these boundaries and to support and help the children in their care in making the right choices. The process by which children learn the proper assessment of events and make the right decisions is lengthy and requires much patience. Parents are primarily responsible for its proper course, but also teachers, and their task is to educate them to maturity and a sensitivity to life.

This article addresses the issue of avoiding a literal reading of texts of Sacred Scripture, with reference to the problem of the application of the discipline in the educational process. Attention must be paid to the critical analysis of the text, with the application of the hermeneutics of the analyzed biblical content, with the signaling of the truth, that their interpretation ought to be common with the overall purpose of the Bible. In the form of an outlined sketch, the problem of positive discipline is presented in the tradition and practice of the Pentecostal environment. Biblical texts and examples from the New Testament show positive attitudes and educational indications. Emphasis was placed on the fact that not only from a pedagogical but also from a theological perspective, the positive reinforcement of the child in the process of upbringing is valued in place of negative words or behaviours.

The conclusions drawn from the analyses undertaken in the article allow us to conclude that positive reinforcement, with consistency in adherence to established rules and boundaries, educating attitudes with love and responsibility can bring beneficial results of actions taken.

## Bibliography

- Appelt, K. (2005). *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*. W: A. I. Brzezińska(red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 95-130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt, K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*. W: A. I. Brzezińska(red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 259-301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bagrowicz, J., Jankowski S. (2005). *Pan Bóg twój, wychowuje ciebie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bardziejewska, M. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: A. I. Brzezińska(red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 349-363). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Boboryk, G. (2010). *Kościół a interpretacja Biblii*. W: E. Bednarz, R. Tomaszewski(red.), *Wprowadzenie do nauki o Biblii oraz doktryny i praktyki ruchu zielonościowego* (s. 532-546). Warszawa: Warszawskie Seminarium Teologiczne.
- Chase, B. N. (2006). *Mądra miłość*. Warszawa: Vocatio.
- Forehand, R., Long, N. (2000). *Jak wychowywać uparte dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo BIS.
- Montesori M. (2023). *Odkrycie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Bellona.
- Müller, F.W. Laubach, H. (2005). *Miłość, granice, konsekwencje. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Imprint.
- Rathus, S.A. (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Richards, L. O. (2002). *Służba Dzieciom*. Warszawa: Chrześcijański Instytut Biblijny.
- Smykowski, B. (2005). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*. W: A.I. Brzezińska(red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, (s. 229-269). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Debesse, M. (2006). *Etapy wychowania*. Warszawa: Żak. Wydawnictwo Akademickie.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę i uwagę w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Sochaczewska G., (1982). *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania procesu adaptacji dzieci 3-4-letnich do przedszkola*. W: L. Wołoszynowa (red.), *Psychologia rozwojowa wychowawcza i społeczna. Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, Tom 9 (27-28). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Turansky, S., Miller, J. (2008). *Osiem sposobów skutecznego wychowania*. Częstochowa: Wydawnictwo Święty Paweł.
- Walesa, C. (1982). *Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy*. W: Z. Chlewiński(red.), *Psychologia Religii* (s. 143-180). Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

# FREEDOM AND POSITIVE DISCIPLINE IN THE CHILD'S EDUCATION: PEDAGOGICAL AND THEOLOGICAL APPROACH

## Summary

The issue of positive discipline in the educational process discussed in the article was composed in a broader sense, that is in a pedagogical-theological sense. It has been observed that in academic works, including the effective and positive aspects in the process of upbringing, quite a few studies have been written. The author of the publication has set herself to examine the problems of positive discipline applied to the pupil from a pedagogical and theological perspective (in particular with regard to the critical analysis of the biblical text, with elements of exegesis and hermeneutics).

The aim of the study was achieved through a critical analysis of sources, with an analytical-synthesising form and substantive evaluation of the conclusions drawn from a narrow summary of exegesis and hermeneutics of the biblical text. The issue of discipline is also situated in the context of the curriculum directives of the Pentecostal Religion, and in the context of the tradition and educational practice of the environment of the tradition of this denominational group.

In her conclusions, the author emphasizes that the child must be clearly and decisively informed of the rules of conduct that will make it easier for him/her to function in society. Consequential and positive discipline gives the pupil a sense of security in many areas of life. Children brought up in a professionally applied discipline are able to impose self-discipline, which is necessary to achieve success in a professional life.

In the form of an outlined sketch, the problem of positive discipline is presented in the tradition and practice of the Pentecostal environment. Biblical texts and examples from the New Testament demonstrate positive attitudes and educational indications. Emphasis was placed on the fact that not only from a pedagogical perspective, but also from a theological approach in the positive reinforcement of the child is valued in the process of upbringing in place of negative words or behaviour.

The conclusions drawn from the analyses undertaken in the article allow us to conclude that positive reinforcement, with consistency in adherence to established rules and boundaries as well as educating attitudes with love and responsibility can bring beneficial results.

**Keywords:** positive discipline, textual criticism, textual hermeneutics and exegesis, upbringing, Pentecostal religion, pedagogy.

# WOLNOŚĆ I POZYTYWNA DYSCYPLINA W PROCESIE EDUKACJI DZIECKA: UJĘCIE PEDAGOGICZNO-TEOLOGICZNE

## Streszczenie

Podjęta w artykule problematyka pozytywnej dyscypliny w procesie wychowawczym dziecka została dokonana w szerszym ujęciu, mianowicie pedagogiczno-teologicznym. Zasygnalizowano, że na temat dyscypliny, w tym jej skutecznych i pozytywnych aspektów w procesie wychowania, powstało niewiele opracowań. Autorka publikacji postawiła sobie za cel dokonanie analizy problematyki pozytywnej dyscypliny stosowanej wobec wychowanka w perspektywie pedagogicznej oraz teologicznej (w szczególności dotyczącej krytycznej analizy tekstu biblijnego, z elementami egzegezy i hermeneutyki).

Cel opracowania zrealizowano poprzez analizę krytyczną źródeł, z jej analityczno-syntetyzującą formą oraz merytoryczną oceną wniosków wypływających z przeprowadzonej w zawężonym skrócie egzegezy i hermeneutyki tekstu biblijnego. Zagadnienie dyscypliny usytuowano także w kontekście dyrektyw programowych religii zielonoświątkowej, a w następstwie w odwołaniu do tradycji i praktyki wychowawczej środowiska tej tradycji wyznaniowej.

We wnioskach podkreślono, że dziecko musi mieć jasno i zdecydowanie przekazane zasady postępowania, dzięki którym łatwiej będzie jemu funkcjonować w społeczeństwie. Konsekwentna, pozytywna dyscyplina daje jemu poczucie bezpieczeństwa w wielu sferach życia. Dzieci wychowane w umiejętnie stosowanej dyscyplinie potrafią w przyszłości narzucić sobie samodyscyplinę, która jest niezbędna m.in. w osiągnięciu sukcesu zawodowego i życiowego.

W formie zarysowanego szkicu zaprezentowano problematykę pozytywnej dyscypliny w tradycji i praktyce środowiska zielonoświątkowego. Wskazano na teksty biblijne oraz przykłady z Nowego Testamentu ukazujące pozytywne postawy oraz wskazania wychowawcze. Zaakcentowano fakt, że nie tylko w perspektywie pedagogicznej, ale także teologicznej dowartościowane jest pozytywne wzmacnianie dziecka w procesie wychowania, w miejsce negatywnych słów, czy zachowań. Wnioski wypływające z podjętych w artykule analiz pozwalają na stwierdzenie, że pozytywne wzmacnianie, z konsekwencją w przestrzeganiu ustalonych zasad i granic, wychowawcze postawy z miłością i odpowiedzialnością, przynieść mogą korzystne efekty podjętych działań.

**Słowa kluczowe:** pozytywna dyscyplina, krytyka tekstu, hermeneutyka i egzegeza tekstu, wychowanie, religia zielonoświątkowa, pedagogika.



Elżbieta Bednarz – doktor nauk teologicznych w zakresie teologii praktycznej (pedagogika religijna) i doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Religii i Teorii Wychowania Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, dziekan Wydziału Teologicznego Wyższej Szkoły Teologiczno-Społecznej w Warszawie; profesor oświaty.

dr Elżbieta Bednarz

Adiunkt

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-4750-126X

e.bednarz@chat.edu.pl, tel. 602 74 29 48

Christian Theological Academy in Warsaw



**Elżbieta Aleksiejuk**

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie*

## **FREEDOM AND EDUCATION ACCORDING VASILY ZENKOVSKY (1881–1962)**

### **Introduction**

Vasily Zenkovsky is counted among the leading Russian educators of the 20<sup>th</sup> century. He is considered one of the founders of Orthodox personalistic pedagogy. He based his concepts on the assumptions of Eastern Christian anthropology and integrally related axiology, with particular emphasis on education for freedom and responsibility. Zenkovsky's academic achievements reflect a complicated and difficult path of life experiences. We are not only describing his intellectual and spiritual life, filled with philosophical and psychological as well as pedagogical and religious research. Zenkovsky witnessed the tragedy of the Russian people. He went through the hell of the Bolshevik Revolution of 1917 and the collapse of the young Ukrainian state in which government he was a member. Forced to leave his native land, to which he never returned, he died in 1962 in Paris (Aleksiejuk, 2016). The pedagogical ideas of Zenkovsky found expression in numerous books and articles. From the point of view of pedagogy, the most important should be considered: *The psychology of childhood* (Zienkowski, 1929), *On the threshold of maturity* (Zen'kovskij, 1955), *The problems of education in the light of Christian anthropology* (Zen'kovskij, 1934), *Russian pedagogy in the twentieth century* (Zen'kovskij, 1960) and *Pedagogy* (Zen'kovskij, 2002).

The pedagogical ideas created by Vasily Zenkovsky undoubtedly belong to the more original achievements of Russian pedagogical thought of the early twentieth century (Aleksiejuk, 2015). Appreciating the child's soul and sensitivity, leading it to discover its own humanity and the freedom and dignity connected with them are his characteristic features. The process of upbringing and education of children proposed by him can be an inspiration for many contemporary pedagogical ideas, which often see the pupil only as formation material.

## Personalistic education for freedom

According to Zenkovsky, freedom is a fundamental category of human existence, the sphere of life which the human person realizes himself. To the question of freedom he devotes two articles: *Freedom and Conciliarity* (Zen'kovskij, 2008f) and *On the Image of God in mankind* (Zen'kovskij, 2008d). Particularly valuable is Zenkovsky's critical analysis of the issue of freedom and autonomy in Kant's ethics, as well as pointing out the shortcomings of Western Christianity's (Catholic and Protestant) conceptions of freedom, contained in the article entitled *Autonomy and Theonomy* (Zen'kovskij, 2008a). Zenkovsky addresses the issue of freedom from the pedagogical perspective in his work *The Gift of Freedom* (Zen'kovskij, 2008b) when dealing with religious pedagogy and in the aforementioned book *Problems of Education in the Light of Christian Anthropology* (Zen'kovskij, 1934). In his pedagogical ideas, Zenkovsky devotes a lot of time dealing with the freedom of the human person and education towards freedom and responsibility. In his reflections, he begins with theological and philosophical-religious notions. According to Zenkovsky's analysis, the problem of freedom that does not take the religious perspective into account, is completely meaningless.

“The gift of freedom is linked to the image of God found in man ... From the point of view of logic, it is so different from man's created nature that it can only be mastered gradually. (...) Creation and freedom unite only in man's communion with God, that is, their coexistence becomes a fact only through God's Grace. This means that freedom is both given and assigned to man, and for its realization, it is necessary to dwell in God.” (Zen'kovskij, 2002, p. 54)

Eastern Christian theological tradition places the source of human freedom in God and seeks the mystery of his freedom in what is known as Christological dogma. The truth about the Incarnation of Jesus Christ (see John, 1:14) and the event of the creation of man in the image of and in God's likeness (Genesis, 1: 26-27) are the basic coordinates of the understanding of freedom. However, Orthodox theology, which turns out to be extremely important in the context of Zenkovsky's views is more willing to deal not so much about freedom as such, but about free will (Aleksiejuk, 2021). Therefore, although he analyses the notion of freedom, Zenkovsky states that it is not a feature constitutive of human nature. This quality is free will, and freedom is only a manifestation of its essence.

“The idea of freedom reflects what is deepest, most individual, indivisible in man. In it, we find not only a reflection of what is absolute, what it makes of freedom as an authentic divine gift. There is something about it that is a calling and transformation. Freedom shines in the soul

of man (...) as a possibility, a task to implementation. In the idea of freedom, man is given the principle of liberation from the dominion of nature, from his past, his habits and passions. Freedom on the one hand is given, but on the other hand, it is not. It can be said that the task of education is to kindle in the soul the flame of the idea of freedom, leading to freedom, to move and infuse the soul with the idea of freedom. In this sense, freedom is not given, but specified, but not in the sense of something devised or invented. It is needed by the soul like life-giving water, something that gives it wings.” (Zen’kovskij, 1934, p. 44-45)

In the article *The Gift of Freedom*, trying to determine the place of freedom in the structure of man, Zenkovsky wrote:

“Freedom in man is organically and intimately connected with the fabric of identity of man as a person, the basis of his uniqueness, his creative forces and values. from which all that is individual grows, unrepeatable, in the words of Arthur Schopenhauer, “unique in its uniqueness”, and that which reveals the person’s relationship with God.” (Zen’kovskij, 2008b, p. 291)

Both the above passages are very important for a correct understanding of interpretation of freedom and responsibility in Zenkovsky’s view. The distinction between freedom and free will is extremely important to him and is an important feature of his personalistic concept of upbringing. It is freedom, not will, that makes it the object of pedagogical impact, and education in freedom and responsibility for its formation, according to the most important tasks of this educator. In the article *On religious education of the family*, Zenkovsky noted:

„Freedom is connected with turning the soul to God, touching eternity, the winging of the soul and its striving for the Infinite, life with God and in God, not specific ideas, images and ways of expressing our emotions and feelings. God created us with the gift of freedom, which is in us as a part of God’s power, a pledge of participation in God, the shining of God’s image in us.” (Zen’kovskij, 2019)

Elsewhere he wrote:

„Freedom understood as a choice is only a partial and preliminary revelation. The choice lacks as yet fundamental and creative action. Thus understood, freedom, although «embodied» in «finding a solution», does not reach the depths of the soul, it does not activate creative energies, it does not give wings, it does not carry with it a «mystical» inspiration in which man transcends himself. If freedom appears in man

outside of life in God and with God, it appears as a split (...), blind, unbridled force. Nor does he understand that he can flourish only in God. Therefore, a spiritual life is necessary so that we can understand this mystery of freedom, so that we may be able to develop our authentic freedom. (...) Spiritual life without freedom is degenerate, it becomes miserable and empty. This can be seen at every step. (...) when we forget God, we bury ourselves in small, meaningless matters. When the memory of God, who is the light that illuminates our path in life, is overwhelmed by vanity, then a person gets stuck in trifles and the realization of goals, which are invalid. The main cause of religious frigidity, in the individual and historical dimension is the enslavement of the soul by the implementation of irrelevant and superficial goals. It has nothing to do with realism.” (Zen’kovskij, 2019)

According to Zenkovsky, Christian freedom is freedom in union with God.

“Freedom is weakened where disappears communion with God. (...). The creative powers of freedom do not manifest themselves. Then freedom is revealed only in its initial form – as a possibility of choice, however, it feels a longing to discover the fullness that is found in the depths of the human soul as its goal to which it is going.” (Zen’kovskij, 2008b, p. 300).

From the above, it follows that the tragedies of man’s life, his spiritual errors and the disorder by which he suffers and causes suffering to others, all attract man’s attachment to things which are essentially irrelevant and to illusory values which are the consequence of a lack of understanding of the gift of freedom. Zenkovsky stated:

„We do not know how to use freedom and therefore we become its victims. Freedom turns into arbitrariness and chaos and becomes a caricature of itself (...) Only a few have known the secret of freedom, its power and at the same time the danger it brings. The task of teachers and educators is to demonstrate the authentic dimension of freedom and meaning and to assist the pupil to understand what freedom is and develop it on his own.” (Zen’kovskij, 2008b, p. 300)

## **Freedom and responsibility**

Education in freedom organically comes with responsibility. Only a truly free man can understand the meaning of responsibility, and being responsible he can be truly free. Emphasizing the importance of both these categories,

Zenkovsky strove to emphasize the importance of material freedom in confrontation with formal freedom. His views in this regard are very close to those of Nikolai Berdyaev, whom Zenkovsky valued very much. Berdyaev wrote thusly,

„Freedom in Christianity is not a formal principle, as in political liberalism, It is not a neutral, contentless freedom. The psychology of formal freedom is expressed in the formula: I want it to be what I want. The psychology of material freedom is expressed in a different formula: I want it to be this or that. Formal freedom has no objective choice and aspiration. In material freedom, it does. The question of Christian freedom cannot be placed on formal grounds, it should be built on material grounds.” (Bierdiajew, 1995, p. 152)

Zenkovsky states that life experience demonstrates that resolution usually matures in the soul over a period of time, and that maturation decisions are important for education, whose task is to indicate goals towards the realization of freedom.

„Formal freedom, that is, freedom of choice, is a gift that presupposes our rationality – the ability to assess facts, the ability to think and reason. Therefore, also, this gift should be the object of education – through the development of intellectual abilities such as the ability to evaluate and analyse, mainly by the so-called experience of freedom. Mistakes we make if they are made by us, warn us, teach us and help us not to repeat them. The particular power of perceiving errors, however, does not simply lie in a recognition and realization of them, but on *metanoia*, that is, the transformation of one’s mindset. The experience of freedom that, according to Zenkovsky, is fundamental to the development of the gift of freedom and a sense of responsibility, acquires its authentic meaning only where there is awareness of error, which it also defines as sin. The widespread weakening of the sense of sin today has an essential importance in the development of the gift of freedom.” (Bierdiajew, 1995, p. 298)

The gift of freedom, wrote Paul Evdokimov, well-known Orthodox theologian and a contemporary of Zenkovsky’s, „demands the experience of life in freedom (...). Our age has lost to a large extent the sense of sin, and therefore freedom has shrunk and has become deformed. Man is free only in God – this is his dignity, which determines his identity, it conforms it to the Absolute, makes it an image of God’s freedom” (Evdokimov, 2012, p. 109-110). According to Zenkovsky, a significant part of educators see the sense of freedom only in the possibility of choosing a solution, regardless of whether it will lead to goodness or evil.

According to this understanding, freedom is not a gift “from on high”, the use of which is subject to certain conditions, but a “natural” right of the individual. Recognizing that human freedom is closely linked to the development of creative forces, this direction of thinking seems to be a defence of freedom. In fact, however, it inevitably leads to a disastrous anarchism in pedagogy. It is not difficult to see that pedagogical anarchism, which pleases fanatical believers in freedom, means the victory of irresponsibility. Rejecting any interference of adults in development of children open up a wide space for the influence of random phenomena in their lives.

Defending such an understanding of freedom, representatives of this trend in pedagogy do not want to notice that freedom can lead to the abyss. (e.g. Jean Piaget) (Zen’kovskij, 1926, p. 405-406), or irresponsibly avoid answering the question of how to link freedom with good. It is not surprising, therefore, that the defence of freedom understood in this way hardly satisfies anyone. Freedom is not only a right, but it is also a mysterious and difficult gift from which one can use only responsibly (Zen’kovskij, 2008b, p. 292). It is worth noting what Zenkovsky emphasized that even Jean-Jacques Rousseau established in his concept of education, that is, the return to the “natural” state: the necessary union of freedom and goodness (Zen’kovskij, 2008b, p. 291). Therefore, “the problem of freedom is most difficult, involving great responsibility, the most important and at the same time, the most confusing topic of our time. You can’t walk past it indifferently, or reject it. It is impossible to treat it superficially. Only Christianity knows the whole ‘mystery’ of freedom and is the starting point for the pedagogical approach” (Zen’kovskij, 2008b, p. 300). According to Zenkovsky, it is therefore necessary to “lead children to freedom in Christ and they must be educated in this. Freedom is not a simple consequence of «natural life» as Rousseau or Leo Tolstoy claimed. It is intrinsically related to “carrying the cross” (Zen’kovskij, 2008e, p. 503-507). Contemporary pedagogical thought, in Zenkovsky’s opinion, should be at the centre of the whole system of education and even the whole pedagogical reflection, He believed in placing the problem of freedom and responsibility for education at the footstep of freedom.

Freedom is also a category that reflects relationship. The relational nature of the person (Greek: *prosopon*) and freedom are reflected in the space of cooperation (Greek: *synergia*). On the vertical plane, man cooperates with God, and on the horizontal plane with another human being. This takes place in the family, school and society. With a true personalistic, “pro-prosoponistic” point of view, freedom is not just freedom from something (or someone) on which the personalistic approach is mainly concentrated, but it is freedom towards something (towards someone), which is the essence of the prosoponistic approach. If freedom becomes freedom towards the other, then it becomes identical with love. What it



advocates personalism, even a religious one, it leads rather to self-love, egotism, enclosed in one's own individuality and individuality. It will never be effective on the ground of pedagogy, whose inner principle is love and whose inner law is freedom towards something (towards someone). Being truly a person (Greek: *prosopon*) it therefore implies movement in direction that transcends the boundaries of one's own "I", building a community. This is the basis of the teacher/educator-student/pupil relationship, as well as the master –pupil connection. This is a natural, and therefore probably the most effective way of raising a young person to freedom. In *The issues of upbringing* Zenkovsky wrote:

“Both pedagogical anarchism as well as the claim that there is freedom in the child – do not make much sense. Education is about «liberation», that is, rising «to freedom». However, you should not conclude from this that freedom in the child exists only potentially. It is contained in a child's soul, but it is deeper in that it is in a mature soul. Education, however, stubbornly focuses on the person in the empirical sense, on his part related to the world of things and the social sphere. A child's spiritual powers, including a gift of freedom, (...) are not really developed/refined. Education consists primarily to help the child to become free, to help him find the true dimension of freedom. Here, however, a fundamental difficulty and tragedy arises in contemporary education.. It believes in freedom because it deeply believes in its fundamental significance in human life. It seeks to «liberate» the child, that is, it wants to give him strength and instruments of self-control, of rising above randomness (...), and in the end he wants to develop creative freedom. But the gift of freedom is both wonderful and terrifying. Although it is necessary for the development of a person, it is also the cause of all tragic human experiences. Freedom places us invariably and inevitably in front of the dilemma of good and evil. Often, however, it happens that freedom, authentic, deep, shining with all the gifts proper to the human soul leads us on the path of evil and destruction – ourselves and others too. (...) Therefore, it is necessary to permanently combine freedom with goodness. It contains the essence of freedom and the meaning of education towards freedom. (...) Beyond this, freedom of education per se makes no sense. It becomes training and leads to the trampling of dignity of the individual.” (Zen'kovskij, 1934, p. 45-46)

## Conclusion

To sum up the reflections on the issues of freedom and responsibility in Zenkovsky's pedagogy, it should be emphasized that in responsible education towards freedom, it is about "discovering the gift of freedom, the conditions for its creative expression" and the development or ability to know oneself. The Russian pedagogue notes that the educational phenomenon should stimulate and inspire natural (psychophysical) predispositions of the young person, satisfy his spiritual needs, develop his personality and shape his character. The pedagogue's activities consist in accompanying the child by showing him the true meaning of freedom, encouraging him to undertake the effort of pursuing truth and goodness. Zenkovsky wrote:

„The crisis of the idea of freedom in contemporary pedagogical thought results dialectically from its one-sided and incomplete understanding and departure from the understanding of freedom that brought Christianity along with it. Faith in freedom – beyond the relationship of freedom with truth and goodness – it can only be shared by naive optimists and in the absence of the feeling that freedom shows the way not only to good but also to evil (...). In man, there is a lot of darkness, chaos and irrationality. How can you forget about these aspects as an uncritical apologist for freedom? How can one ignore the whole vast sphere of unconscious mental life, the power of drives, often dark and -unreasonable? Will the separation of parents and educators from the influence on the soul bring the child authentic freedom?" Isn't that like the absurd situation of releasing a two- or three-year-old child alone on to a busy street? Doesn't education towards freedom imply something more important and -more responsible – the education of freedom itself or, in other words, -the education of the soul towards freedom? What does it really mean to be educated in freedom?" (Zen'kovskij, 2008b, p. 291)

The responsible educator is called to recognize this call of a child's heart and soul to freedom and do everything so that it may be correctly read and understood through it. Zenkovsky emphasized the great importance of vigilance, mindfulness and readiness for confrontation in the name of truth and goodness on the part of the teacher. Writing about the forms of educational intervention, he draws attention to the principle of accompaniment to the student in the pedagogical process on the part of the teacher and the fundamental importance of honest conversation, that is dialogue with the pupil (Zen'kovskij, 2002, p. 86-95). Zenkovsky pointed out that, at every stage, the teacher should be aware of the fact that the space which is achieved by the true understanding of freedom by the pupil is his heart. "Here – as Dostoyevsky

wrote in his novel *The Brothers Karamazov* – the devil struggles with God and the field battle is the heart of man” (Dostojewski, 1984, p. 131). For Zenkovsky, it is the heart, not the mind, which is the centre of man’s spiritual life as well as the field of making moral decisions and the use of the gift of freedom from childhood. The fundamental role in this growth in the understanding of freedom and responsibility is played by the wise and responsible parent and teacher who gives true love to the child.

## Bibliography

- Aleksiejuk, E. (2016). Doświadczenie pierwszych lat emigracji a działalność pedagogiczna i społeczno-organizatorska Wasilija Zienkowskiego. *Studia z Teorii Wychowania, VII*,(4), 129–143.
- Aleksiejuk, E. (2021). Duchowość i wychowanie dziecka w refleksji pedagogicznej Wasilija Zienkowskiego. *Rocznik Teologiczny, LXIII*, (4), 1381-1400.
- Aleksiejuk, E. (2015). Narodziny koncepcji pedagogicznej Wasilija Zienkowskiego. *Studia z Teorii Wychowania, 6*, (1), 73–95.
- Bierdiajew, M. (1995). *Filozofia wolności*. Białystok: ORTHDRUK.
- Dostojewski, F. (1984). *Bracia Karamazow*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Evdokimov, P. (2012). *Prawosławna wizja teologii moralnej. Bóg w życiu ludzi*. Kraków: Wydawnictwo HOMO DEI.
- Zen’kovskij, V. V. (2008a). Avtonomiâ i teonomiâ. W: *Sobranie sočinenij*. T. 2. (p. 139-160). Moskva: Izdatel’stvo RUSSKIJ PUT’.
- Zen’kovskij, V. V. (2008b). Dar svobody. W: *Sobranie sočinenij*. T. 2. (p. 285-300). Moskva: Izdatel’stvo RUSSKIJ PUT’.
- Zen’kovskij, V. V. (1955). *Na poroge zrelosti*. Pاریژ: YMCA-Press.
- Zen’kovskij, V. V. (2008c). *O religioznom vospitanii v sem’e*. Pobrane z: <http://www.ppravmir.ru/o-religioznom-vospitanii-v-seme>.
- Zen’kovskij, V. V. (2008d). Ob obraze Bożiem v čeloveke. W: *Sobranie sočinenij*. T. 2. (p. 262-284). Moskva: Izdatel’stvo RUSSKIJ PUT’.
- Zen’kovskij, V. V. (2002). *Pedagogika*. Klin: Fond HRISTIANSKAÂ ŽIZN’.
- Zen’kovskij, V. V. (2008e). Princypy pravoslavnoj antropologii. W: *Sobranie sočinenij*. T. 4. (p. 469-507). Moskva: Izdatel’stvo RUSSKIJ PUT’.
- Zen’kovskij, V. V. (1934). *Problemy vospitanii v svete hristianskoj antropologii*. Pاریژ: YMCA-Press.
- Zen’kovskij, V. V. (1926). Recenzia na knigu «Jean Piaget. Le jugement et le raisonnement chez l’enfant». *Russkaâ škola za rubežom*, 21-22: 405-406.
- Zen’kovskij, V. V. (1960). *Russkaâ pedagogika v XX veke*. Pاریژ: Religioznyj pedagogičeckij kabinet pri Pravoslavnom bogoslovskom institute.
- Zen’kovskij, V. V. (2008f). Svoboda i sobornost’. W: *Sobranie sočinenij*. T. 2. (p. 161-183). Moskva: Izdatel’stvo RUSSKIJ PUT’.
- Zienkowski, W. (1929). *Psychologia dziecięctwa*. Lwów: Książnica ATLAS.

## EDUCATION TOWARDS FREEDOM AND RESPONSIBILITY IN THE PERSPECTIVE OF VASILY ZENKOVSKY (1881-1962)

### Summary

The aim of this article is to present observations for the reader's benefit on the relationship between human freedom and responsibility by Vasily V. Zenkovsky (1881-1962), one of the most famous Russian émigré thinkers of the first half of the twentieth century. A plane of reflection of these two categories of existence and walks of life, in which humanity exists, will be his personalistic and religious concept of education. Thanks to this, Zenkovsky became widely known as a pedagogue, although by education he was a psychologist, and at the end of his life, he did much in the field of philosophical sciences and theology.

**Keywords:** Vasily V. Zenkovsky, Russian pedagogy in 20th century, personalistic pedagogy, educating for freedom, educating for responsibility

## WOLNOŚĆ I WYCHOWANIE WEDŁUG WASILIJA ZIEŃKOWSKIEGO (1881–1962)

### Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie rozważań na temat relacji między ludzką wolnością i odpowiedzialnością autorstwa Wasilija W. Zieńkowskiego (1881-1962), jednego z najbardziej znanych rosyjskich myślicieli emigracyjnych pierwszej połowy XX wieku. Płaszczyzną refleksji na temat tych dwóch kategorii egzystencji człowieka i sfer, w których realizuje się osoba ludzka, będzie jego personalistyczno-religijna koncepcję wychowania. Dzięki niej Zieńkowski stał się szeroko znany także jako pedagog, chociaż z wykształcenia był psychologiem, a u schyłku swego życia uczynił wiele w obszarze nauk filozoficznych i teologii.

**Słowa kluczowe:** Wasilij Zieńkowski, pedagogika rosyjska, pedagogika personalistyczna, wychowanie do wolności, wychowanie do odpowiedzialności

Dr. Elżbieta Aleksiejuk, Ph.D. – assistant professor in the Department of Didactics and Comparative Pedagogy in the Christian Theological Academy in Warsaw.

dr Elżbieta Aleksiejuk  
Adiunkt  
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie  
ORCID: 0000-0002-1848-6542  
e.aleksiejuk@chat.edu.pl, tel. 607043648  
Christian Theological Academy in Warsaw



**Magdalena Archacka**

*Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi*

## **INSPIRACJE PATRIOTYCZNE I WOLNOŚCIOWE W POWOJENNEJ DZIAŁALNOŚCI BOLESŁAWA PIASECKIEGO**

Bolesław Piasecki jest postacią kontrowersyjną – to zastrzeżenie towarzyszy niemal każdej publikacji dotyczącej życia i poglądów działacza dwudziestolecia międzywojennego, uczestnika walki zbrojnej, twórcy organizacji wieckich katolików, czyli Stowarzyszenia PAX<sup>1</sup>. Pomimo niesłabnącego zainteresowania B. Piaseckim oraz dostępu do źródeł i dokumentów, pisanie o nim wciąż pozostaje zadaniem po wielokroć trudnym. Pierwsze zetknięcie z biografią człowieka bezsprzecznie ważnego w dziejach polskiej myśli społecznej i politycznej, prowadzi do przekonania o bogactwie literatury poświęconej wydarzeniom, w których B. Piasecki odegrał istotną rolę. Monografie, studia, artykuły i wspomnienia dotyczące „sprawy Bolesław Piasecki” (Lipski, 1990, s. 4), w dużej mierze pozostają jednak naznaczone szczególnym rysem subiektywizmu, wiążącym się z potrzebą pisania o formacyjnych dla autorów doświadczeniach życiowych. Takie publikacje odwołują się do pamięci wspólnotowej, ujawniają określoną postawę pisarza-autora wobec poruszanej problematyki, ale przede wszystkim zawierają swoistą wykładnię jej rozumienia<sup>2</sup>. Dla badacza nie-historyka trudnością staje się przejście od nacechowanych emocjami sugestii do zdystansowanego opisu wydarzeń. Oczywiście, o ile podjęcie próby „czystego” i bezstronnego opisu działalności B. Piaseckiego byłoby pomysłem niemożliwym do zrealizowania, gdyż „utopią jest całkowicie obiektywne ujęcie danego tematu” (Dudek, Pytel, 1990, s. 7), o tyle perspektywa wyjścia „z zaklętego kręgu dwubiegunowego przedstawiania” (tamże) postaci B. Piaseckiego, jest niewystarczająca i nie spełnia

<sup>1</sup> „Bolesław Piasecki był kontrowersyjnym politykiem, działaczem społecznym, myślicielem, ideologiem i publicystą. Do dziś jego postać budzi skrajne oceny wśród historyków i politologów, a także osób, które poznały go osobiście lub były świadkami jego działalności politycznej” (Kolas, 2022, s. 201). Powyższy cytat jest egzemplifikacją stanowisk wielu autorów zajmujących się biografią i działalnością B. Piaseckiego.

<sup>2</sup> Przykładem tego typu publikacji jest książka historyka uwikłanego w proces tzw. *secesji* z 1956 r., czyli odejścia działaczy niezgadających się z B. Piaseckim. Szczegółowo swoją historię opisuje Andrzej Micewski w książce pt. *Katolicy w potrzasku* (Micewski, 1993).

oczekiwań pokładanych w artykule. Pisanie o B. Piaseckim wymaga refleksowania nad obszarami, które wylaniają się w miarę poszukiwań literaturowych i pojawiających się wraz z nimi intuicji badawczych. Jedną z wielu inspiracji skłaniających do podjęcia próby namysłu stały się słowa Antoniego Dudka, który komentując swoją książkę, mówi:

„Po latach moje spojrzenie na PAX wzbogaciły zapisy podsłuchów z gabinetu Piaseckiego. W latach osiemdziesiątych nie mając do nich dostępu, musiałem domyślać się wielu rzeczy, ale już wtedy nie miałem wątpliwości, że była to jedna z najciekawszych postaci, jakie przewinęły się przez polską politykę w minionym stuleciu. Zarazem i wtedy nie miałem, i dziś nie mam wątpliwości, że nie chciałbym żyć w Polsce rządzonej przez Piaseckiego”. (Dudek, 2019)

Podążając tropem myśli historyka, można powiedzieć, że wiemy, jaka była Polska, w której przyszło żyć B. Piaseckiemu. Na podstawie dokumentów i tekstów źródłowych, jesteśmy w stanie, podobnie jak czyni to A. Dudek, wyobrazić sobie wizję Polski „rządzonej” przez B. Piaseckiego. Rodzi się jednak inne ważne pytanie: jaka byłaby Polska bez B. Piaseckiego? Pomoc udzielana ludziom, którym odebrano wolność, zagrożonym aresztowaniami i opuszczającym komunistyczne więzienia, obrona represjonowanych oraz kulturotwórcza rola założonego przez B. Piaseckiego Stowarzyszenia PAX, z całą pewnością miały niebagatelne znaczenie dla trwania i rozwoju narodu. Celem artykułu jest ukazanie patriotycznych inspiracji w powojennej działalności B. Piaseckiego. Drugim celem, wynikającym ze wspomnianych intuicji badacza, jest podjęcie refleksji nad powojenną zmianą albo jak piszą historycy, ewolucją poglądów człowieka, który od wodza Ruchu Narodowo-Radykalnego, popularnie zwanego Falangą, stał się twórcą największej organizacji katolickiej, nie tylko w Polsce Ludowej, ale w całym bloku wschodnim.

Rozpaczynam się od zarysowania początków powojennej działalności B. Piaseckiego, powstania grupy *Dziś i Jutro* oraz Stowarzyszenia PAX. W kolejnej części publikacji ukazuję spójność i niezmienną postawę światopoglądową B. Piaseckiego. Zwracam uwagę na kwestie dotyczące projektu wychowania i kształcenia kolejnych pokoleń Polaków, dla których nadrzędnymi wartościami miały stać się dobro i rozwój wspólnoty narodowej. Następnie opisuję metodycznie zaplanowaną pomoc skierowaną przede wszystkim do osób represjonowanych przez władze komunistyczne. W ostatniej części artykułu ukazuję zagrożenia towarzyszące działalności przewodniczącego Stowarzyszenia PAX. W artykule podejmuję także problem autorytarnego charakteru organizacji tworzonych przez B. Piaseckiego.



## Bolesław Piasecki wobec przemian po 1945 r. Początki grupy *Dziś i Jutro* i powstanie Stowarzyszenia PAX

Program ideowy grupy *Dziś i Jutro*, która następnie przekształciła się w Stowarzyszenie PAX, najprawdopodobniej powstawał w czasie osadzenia w sowieckim więzieniu, czyli pomiędzy aresztowaniem w listopadzie 1944 roku a odzyskaniem wolności 2 lipca 1945 roku. Wkrótce po opuszczeniu więzienia przez B. Piaseckiego, miało miejsce spotkanie z sekretarzem generalnym KC PZPR Władysławem Gomułą, na którego ręce została złożona jedenastopunktowa deklaracja zwaną Memoriałem pt. *Ogólne zasady światopoglądowe* (zob. Reiff, s. 269-273). Podczas rozmowy poruszono kwestie „legalizacji aktywności środowiska katolików, angażujących się w przemiany społeczno-gospodarcze i nową państwowość Polski” (PAX, 1970, s. 3). W sierpniu tego samego roku B. Piasecki uzyskał zgodę na wydawanie tygodnika *Dziś i Jutro*. Formalnie PAX zarejestrowany został dopiero w 1951 i choć nigdy nominalnie nie zyskał statusu partii politycznej, od początku starał się spełniać „funkcje o wiele większe, niż wynikałoby to z jego teoretycznej pozycji” (Orzełek, 2019, s. 146). Początkowo PZPR nie zgadzała się na szeroko zakrojoną działalność organizacyjną, jednak z czasem i „w miarę politycznego zaangażowania Piaseckiego władze pogodziły się z przemianą grupy *Dziś i Jutro* w Stowarzyszenie” (Micewski, 1978, s. 33).

Sami „założyciele – najpierw Grupy *Dziś i Jutro*, a potem PAX-u – prawie wszyscy wywodzili się z podziemnych organizacji działających w czasie wojny” (tamże), trzon kierownictwa PAX stanowili zaś dawni członkowie Armii Krajowej oraz Konfederacji Narodu (72 osoby). To właśnie działalność w latach 1931–1944 sprawiła, że B. Piasecki skupił wokół siebie „zespół oddanych sobie ludzi, niezbyt może liczny, ale wystarczający do projektowanych i realizowanych działań” (Muszyński, 2023, s. 588). Ludźmi z tego zespołu otaczał się także po wojnie, co stało się przyczynkiem do kolejnych rozłamów w Stowarzyszeniu i zarzutów ze strony młodych działaczy, dążących do większego wpływu na rozwój Stowarzyszenia PAX. Należy podkreślić, że B. Piasecki nigdy się nie odciął się od swojej przedwojennej działalności i „nie złożył żadnej samokrytyki. Na pewno po 1945 r. uznał tamten okres za całkowicie zamknięty” (tamże, s. 591), nie starając się „bronić przegranej sprawy i zdezaktualizowanych haseł czy pomysłów politycznych” (tamże). Analiza jego działalności w okresie 1934–44, jak zauważa W. J. Muszyński, wyraźnie wskazuje na wodzowskie inklinacje P. Piaseckiego, który usiłując dopasować świat do własnych wizji i wyobrażeń, zawsze dążył do tego by „być pierwszym i stać na czele” (tamże). Ruch Narodowo Radykalny i jego członkowie nazywani bępastami, tworzyli program organizacji wodzowskiej, wynoszącej wolę Komendanta Głównego (czyli B. Piaseckiego), ponad cały pion kierowniczy: „Mamy

organizację, która jest instrumentem woli Kierownika Głównego, a Kierownik Główny wie, że organizacja potrafi wykonywać jego polecenia” (Falanga 1938, por. Broniarek 2011, s. 79). W podobny sposób była budowana organizacja PAX-u, który działał „w oparciu o autorytet jednej i to ściśle określonej osoby” (Dudek, Pytel, 1990, s. 324). Biorąc pod uwagę przedwojenną i wojenną działalność ludzi tworzących trzon formacji postępowych katolików, należy przyjąć, iż nowe władze nie darzyły ich zaufaniem. Wprawdzie sam B. Piasecki „dysponował pewnym kredytem zaufania nowych władzy” (tamże, s. 154), ale komuniści, jak pisze A. Orzełek, „podejrzliwie zapatrywali się na jego ambicje polityczne i ideologiczne” (Orzełek 2019, s. 152). B. Piasecki musiał zdawać sobie sprawę z faktu, że przy najmniejszych działaniach mających na celu utrudnienie poczynąń nowego rządu, „w każdej właściwie chwili będzie mógł być zlikwidowany” (Dudek, Pytel, s. 154). W sytuacji, którą postrzegał w kategoriach alternatywy polegającej na częściowej akceptacji narzuconych przez komunistów warunków lub zniknięciu z politycznej mapy Polski, „B. Piasecki wybrał tę pierwszą możliwość, szukając w jej ramach maksymalnego marginesu swobodnego działania” (tamże, s. 162).

W obliczu tych rozważań warto jednak podjąć pojawiającą się wątpliwość, czy rzeczywiście, jak pisze Wojciech Jerzy Muszyński, przeszłość została zamknięta, czy też raczej tworzyła trwałą grunt, na którym polityk budował fundamenty dalszej działalności. Z całą pewnością znaczącym obszarem, na który należy zwrócić uwagę, rozpatrując budzącą kontrowersje refleksję nad ewolucją poglądów Bolesława Piaseckiego, stanowi budowany przez lata projekt edukacji „nowego, pełnego Polaka” (Ruch Młodych, 1937, s. 35)<sup>3</sup>.

## **Wizja wychowania „nowego Polaka” przed wojną i w okresie PRL**

Podobnie jak w przypadku myśli społecznej i politycznej, refleksję na temat wychowania należy rozpocząć od konstatacji, iż w zasadniczych kwestiach poglądy B. Piaseckiego nie uległy znaczącej zmianie od czasu, gdy w 1937 roku ogłoszona została deklaracja ideowa środowiska zwana od koloru okładki *Zielonym Programem*. Zasady Ruchu Narodowo-Radykalnego w dużej mierze składały się z tez opublikowanych wcześniej przez B. Piaseckiego w artykułach, a przede wszystkim w broszurze zatytułowanej *Duch czasów nowych*

<sup>3</sup> Należy dodać, że zasadnicze kontrowersje wokół działalności politycznej B. Piaseckiego całkowicie przesłoniły jego myśl związaną z troską o edukację młodego pokolenia. Podobne kontrowersje dotyczą pedagogiki realnego socjalizmu Bogdana Suchodolskiego, który doczekał się opracowania wykraczającego poza jednoznaczność i redukcjonizm. Dokonał tego Lech Witkowski, ukazujący postać i myśl pedagogiczną B. Suchodolskiego w paradygmacie dwoistości, rozumianej jako uwikłanie w „napięcie między społeczną krzątaniną w świecie a dziejowością naszego duchowego zaplecza i podłoża” (Witkowski, 2013, s. 20).

a *Ruch Młodych* (Piasecki, 2023, s. 33–80)<sup>4</sup>, „która stała się programem jego grupy” (Rudnicki, 1985, s. 264).

Projekt wychowania młodego pokolenia obejmował wszystkie sfery kształcenia, wychowania i wzrastania młodego człowieka, dodajmy, realizowanego w szkole powszechnej i dostępnej dla wszystkich Polaków. Jako nadrzędny cel wychowawczy wskazano wówczas „upodmiotowienie każdego Polaka, wyzwolenie w nim twórczych talentów oraz danie mu możliwości udziału w rządach i stanowieniu o przyszłości swojej, oraz kraju” (Muszyński, 2023, s. 189). „W Polsce narodowej miałyby działać obowiązkowa dla wszystkich osób między 10 a 21 rokiem życia Organizacja Polityczno-Wychowawcza Narodu” (Grott, 2023, s. X), sprawująca funkcje edukacyjne, kontrolne, a przede wszystkim mająca na celu wprowadzanie młodych w świat wartości wspólnoty narodowej. Ważne jednak, by podkreślić, że dla B. Piaseckiego naród stanowił wspólnotę duchową, spajaną „systemem wierzeń i tradycji, idei, sposobu myślenia oraz działania” (Muszyński, 2023, s. 189), a wychowanie nie miało na celu dążenia do kształtowania bezmyślnej, ślepo podporządkowanej i posłusznej masy. Wartością wnoszoną przez każdego człowieka była właśnie jego wolność, a wraz z nią indywidualizm, kreatywność i zdolność do zmiany będącej warunkiem rozwoju społeczeństwa. „Postulowano więc odnalezienie równowagi między aspiracjami jednostki, członka narodu, a dobrem całej wspólnoty” (tamże), co w wymiarze edukacyjnym oznaczało potrzebę wychowania ludzi świadomych konieczności podporządkowania „swoich ambicji i indywidualnych dążeń” (tamże) potrzebom narodu. Głównym założeniem bępastów było zarysowanie kształtu przyszłego ustroju oświaty ujednoczonej i równościowej, tzn. dającej każdemu Polakowi, niezależnie od płci, pochodzenia i statusu materialnego, dostęp do edukacji „niweczącej różnice klasowe i plemienne” (tamże, s. 84)<sup>5</sup>. Wizja przyszłego porządku po przejściu władzy przez Ruch

<sup>4</sup> Znaczną część tekstu zajmowały kwestie organizacji politycznej i wychowawczej narodu. Jest to zrozumiałe w kontekście wizji państwa wychowującego i dążącego do tworzenia określonego modelu obywatela czynnie angażującego się w pracę na rzecz rozwoju kraju (por. Rudnicki, 1985, s. 265).

<sup>5</sup> Rekonstruując program wychowawczy *Falangi*, R. Broniarek zauważa wyjątkową rolę kobiet, bez których udziału nie mogło dojść do znaczących zmian w rozwoju społecznym i politycznym narodu. Równe traktowanie kobiet, dostęp do oświaty, wolny dostęp do pracy zawodowej były ważnymi postulatami bępastów. Nie jest więc prawdą, co sugeruje S. Rudnicki, że wychowanie i kształcenie kobiet było pomijane przez ideowych twórców programu Ruchu Narodowo-Radykalnego. Artykuł, który przywołuje S. Rudnicki, powstał w 1939 roku, gdy groźba konfliktu i wzrost militarnej potęgi Niemiec, kierowały uwagę na wychowanie militarne, a więc w znaczącym stopniu odnosiło się do mężczyzn. W świetle innych pism *Falangi* nie należy wyciągać wniosków o nieobecności kwestii dotyczących edukacji kobiet. Świadczy o tym cytowany przez R. Broniarek fragment tekstu jednego z numerów *Falangi* (opublikowanego w 1938 r., a więc zaledwie kilka miesięcy przed ukazaniem się artykułu M. Reutta): „kobiety muszą posiadać wykształcenie w każdym niemal fachu ze względu na zastąpienie kobiet przez mężczyzn w czasie wojny” (*Falanga*, 1938, s. 1, za: Broniarek, 2011, s. 81).

Narodowo-Radykalny wymagała pracy nad kształtowaniem nowego typu Polaka wychowanego w jednolitym duchu ideowo-politycznym.

Styl myślenia i pogląd na świat, jak pisze B. Piasecki w *Memoriale* złożonym na ręce W. Gomułki w lipcu 1945 roku, ukazuje niemal ten sam sposób rozumienia celów stawianych przed polską szkołą, który został wcześniej przedstawiony w projekcie edukacyjnym Falangi<sup>6</sup>. Podobnie jak w *Zielonym Programie*, B. Piasecki podkreśla wagę wychowania: „[C]elem wszystkich zabiegów wychowawczych szkoły powinno być wychowanie jednostki wolnej, która byłaby zdolna świadomie i dobrowolnie oddać część swojej wolności osobistej na rzecz dobra ogółu” (Piasecki, 2007, s. 271). Także „[F]aktyczne udostępnienie bezpłatnej oświaty wszystkich stopni ogółowi obywateli” (tamże) było jednym z fundamentalnych punktów obu programu naprawy Polski. Szeroko rozumiana edukacja miała służyć odbudowie instynktu moralnego oraz stworzeniu nowego typu patriotyzmu, który wprawdzie szanuje „romantyzm duszy polskiej” (tamże), lecz jednocześnie uwzględnia proporcje środków i zamiarów. Badacz zaznajomiony nieco ze specyfiką narracji prowadzonej przez B. Piaseckiego potrafi dostrzec organicznikowski rys jego wypowiedzi – patriotyzm zawsze przekładał się na działanie dla wspólnoty – a nie wzniosłe słowa i uczucia jednostki. Niepodległość Polski nie jest bowiem zależna od stanu emocjonalnego Polaków, ale raczej od „obiektywnych wyników twórczości i produkcji” (Piasecki, 1981a, s. 367). A przecież w „epokę atomową nie sposób wejść, czytając jedynie gazety i oglądając fotografie w czasopismach ilustrowanych” (Piasecki, 1981c, s. 310), pisze B. Piasecki w 1958 roku. Patriotyzm wymaga więc pracy i „powiększenia przeciętnej wiedzy całego społeczeństwa” (tamże), w tym także „podniesienia przeciętnego poziomu intelektualnego katolicyzmu w Polsce” (tamże, s. 320), ponieważ wiedza o Bogu nie tylko nie jest przeciwstawną wiedzą o świecie, ale stanowi „natchnienie do podniesienia poziomu umysłowego całokształtu życia społeczeństwa” (tamże). PAX wyraźnie definiował się jako organizacja postępowych katolików, co nie pozwalało jego założycielowi na zajęcie pozycji konserwatywnych, kojarzonym z nurtem przeciwników postępu. B. Piasecki zręcznie łączył katolicyzm z socjalistycznymi poglądami społeczno-gospodarczymi, podkreślając, że postęp nie jest wyłącznie domeną marksistów, gdyż światopogląd katolicki z natury „nie wystrzega się żadnej metody poznawczej” (Piasecki 1981b, s. 336), a „każde pokolenie i każdy człowiek stoi przed zadaniem doskonalszego zrozumienia czegoś, wyrażenia,

---

<sup>6</sup> A. Dudek i G. Pytel zwracają uwagę na rzucające się w oczy podobieństwa pomiędzy *Zasadami Programu Ruchu Narodowo-Radykalnego* a memoriałem *Ogólne Zasady Światopoglądowe*. Historycy podkreślają niezmiennność aksjomatów w obu programach, wskazują także na użycie identycznych zdań odnośnie do ustroju społecznego i gospodarczego, lecz nie odnoszą się do projektu wychowania (por. Dudek, Pytel, 1990, s. 158).

a w konsekwencji – coraz doskonalszego przekształcania rzeczywistości zastanej” (tamże, s. 337).

Wychowawcze cele szkoły oraz realizowanie przez nią funkcji edukacyjnej były tożsame z wprowadzaniem młodych ludzi w kulturę narodu, a więc czynienie ich zdolnymi do wypełniania „zadań, które przekraczają wiek jednego pokolenia i czas jego aktywności” (Piasecki, 1983, s. 101), co miało zapewnić trwałość i ciągłość poczucia tożsamości narodowej.

### **Ewolucja poglądów, radykalna przemiana czy reorganizacja myślenia?**

Misja, której poczucie towarzyszyło B. Piaseckiemu od początku jego pojawienia się na scenie politycznej, nie została zepchnięta na dalszy plan, a przekonanie o jej znaczeniu „zaowocowało nie tylko dążeniem do władzy, ale też elastycznością programową, instrumentalnym traktowaniem niektórych tez programowych” (Muszyński, 2023, s. 585). O trwałości poglądów B. Piaseckiego i formującego się wokół niego środowiska świadczy artykuł opublikowany w pierwszym numerze tygodnika *Dziś i Jutro* z 25 listopada 1945 roku. B. Piasecki pisał wówczas:

„Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że część zespołu naszej redakcji wywodzi swym rodowodem organizacyjnym z rozwiązanego po klęsce wrześniowej ONR-u. Powszechna jest także ocena ONR-u jako organizacji faszystowskiej, która była wyrazicielką totalizmu na terenie Polski. Powstaje zatem zrozumiałe pytanie, dlaczego ludzie ci zabierają głos w czasach ogólnej demokracji społeczeństw” (Piasecki, 1981d, s. 16).

Wyjaśniając „rewizję” poglądów społeczno-politycznych grupy założycieli tygodnika, B. Piasecki wyraźnie akcentuje postawę wierności wobec wartości polskiej tradycji, a następnie wskazuje elementy światopoglądowe uznawane za niezmiennie i fundamentalne także w nowej rzeczywistości realnego socjalizmu.

„Tworzą je: rewolucyjna postawa wobec rzeczywistości społeczno-politycznej okresu po pierwszej wojnie światowej, przekonanie, że fikcją jest jedność mas polskich bez rewolucyjnej przebudowy społeczno-gospodarczej w duchu radykalizmu, oraz oparcie postaw ideowych o zasady katolickiego poglądu na świat” (tamże, s. 17). Artykuł nie stanowi świadectwa redefinicji dotychczasowych poglądów B. Piaseckiego, jest raczej próbą „włączenia nacjonalizmu polskiego w marksistowski schemat internacjonalistyczny” (Dudek, Pytel 1990, s. 163). Sporna kwestia powojennej „evolucji” poglądów B. Piaseckiego, poniekąd zostaje rozwiązana, jeśli uświadomimy sobie kontekst polityczny, społeczny, historyczny. B. Piasecki doskonale „zdawał sobie sprawę

z konieczności wynikających z przynależności Polski do bloku wschodniego” (Jaszczuk, 2005, s. 144), z drugiej jednak strony nigdy nie zrezygnował ze swoich planów, albo jak pisze A. Jaszczuk, tworzenia kolejnej wersji „Wielkiej Polski w bloku wschodnim (jeżeli inaczej nie było można)” (tamże). Trudno także mówić o zasadniczej rewizji poglądów, ponieważ zarówno przed, jak i po wojnie, działacz głosił poglądy skrajnie antykapitalistyczne, nacechowane autorytaryzmem i duchem nacjonalizmu, a „główną niezmienną podstawą myśli politycznej i działania B. Piaseckiego była idea katolickiej Wielkiej Polski” (tamże, s. 173). Poparcie udzielane nowej władzy nie wynikało więc z żadnej „rewizji”, czy też „ewolucji” dotychczasowych przekonań, gdyż B. Piasecki zawsze opowiadał się za koniecznością przebudowy ustrojowej, która miała nastąpić na podstawie katolickiego poglądu na świat. „Pozornie radykalna przemiana” (tamże, s. 175), albo raczej reorientacja myślenia Piaseckiego, jak zauważają A. Dudek i G. Pytel, wiązała się z uświadomieniem sobie, iż Polska nieodwołalnie znalazła się w strefie wpływów komunistów, którzy „będą musieli prędzej czy później zetknąć się z problemem, jakim było istnienie niezwykle silnego i żywotnego Kościoła katolickiego” (Dudek, Pytel, 1990, s. 153–154). W tym właśnie B. Piasecki upatrywał nowej szansy dla swojego ruchu.

### **Pragmatyczny patriotyzm i pomoc środowiskom represjonowanym**

Epoka panowania realnego socjalizmu nie oznaczała dla B. Piaseckiego wytłumaczenia postawy wycofania się katolików z życia społecznego i politycznego, gdyż jak mówił, nie można być patriotą i czekać na moment, w którym da się wyraz swemu patriotyzmowi. Jednym z obszarów patriotycznego zaangażowania B. Piaseckiego była pomoc „okazywana ludziom podziemia i działaczom obozu narodowego” (Engelgard, 2022, s. 105), która rozpoczęła się wraz z zakończeniem działań wojennych. Działalność B. Piaseckiego i jego najbliższych współpracowników od początku była nastawiona na pomoc tym, których związki z dawnym obozem narodowym i patriotycznym sprawiały, że nie mogli liczyć na odnalezienie się w realiach nowej, powojennej Polski rządzonej przez komunistów. Cały „ruch narodowy znalazł się w położeniu czynnika zaciekle eksterminowanego” (Grott, 2015, s. 266), zauważa Bogumił Grott, wobec czego zorganizowanie przez B. Piaseckiego zaplecza gospodarczego tworzącego „setki etatów dla byłych akowców, pracowników Delegatury Rządu, eneszetowców i winowców, którzy po wyjściu z więzień w PRL nigdzie nie znaleźliby pracy” (Krajewski, 2010, s. 208), miało niebagatelne znaczenie w powojennej rzeczywistości Polski. „Imperium” gospodarcze składało się ze Zjednoczonych Zakładów Gospodarczych INCO, przedsiębiorstwa Veritas, a także klubu sportowego Maraton. Wieloletni najbliższy współpracownik,

a następnie przewodniczący Stowarzyszenia Ryszard Reiff wspomina, że byli to ludzie, którzy „[P]o wieloletnich wyrokach znaleźli miejsca pracy i oparcie życiowe dla swych rodzin w INCO i VERITAS. Wśród nich byli liczni wyżsi dowódcy AK i cywilni działacze Państwa Podziemnego” (Reiff, 2007, s. 17). Pierwszą formą pomocy, o której dzisiaj często się zapomina, było „stwarzanie dla ludzi pióra i kultury możliwości zarabiania bezetatowego” (tamże), poprzez pisanie zleconych recenzji, opracowań, tłumaczeń, czy też wydawanie książek. Inne, niezwykle praktyczne metody pomocowe, polegały na stosowaniu różnych form zatrudnienia, czy to w strukturach PAX-u, czy też pokrewnych instytucjach. Tu zorganizowano cały system wsparcia rodzin, aresztowanych przez polskie władze lub więzionych przez NKWD i przetrzymywanych w sowieckich łagrach. Rodziny te otrzymały możliwość zarobkową w postaci „pracy wykonywanej w domu, nazywanej »chałupniczą« czy »nakładczą?» (tamże, s. 388). Powracający z niewoli żołnierze i oficerowie, co wspomina R. Reiff, wycieńczeni i znajdujący się na granicy życia, uzyskiwali dostęp do opieki zdrowotnej w założonej przez grupę B. Piaseckiego przychodni lekarskiej. W późniejszych latach powstała także spółdzielnia budująca domy i zabezpieczająca potrzeby mieszkaniowe członków Stowarzyszenia (zob. tamże, s. 388-389).

Pozostawał jeszcze jeden aspekt pomocy, który przyczynił się do ataków zarówno na Stowarzyszenie PAX, jak i samego przewodniczącego. W sierpniu 1951 roku Władysławowi Gomułce postawiono zarzut powrotu do odchyleń prawicowo-nacjonalistycznych i aresztowano go. Głównym powodem ataków ze strony ludzi skupionych wokół Bolesława Bieruta było przeciwstawienie się przez W. Gomułkę organizowaniu kolchozów w Polsce i dążenie do pozostawieniu prywatnej gospodarki na wsi. W tej kwestii poglądy W. Gomułki pozostawały w zgodzie z linią realizmu politycznego wyznawanego przez B. Piaseckiego, stąd też w PAX-ie zorganizowano pomoc dla zagrożonych aresztowaniami działaczy i rodzin pozostających bez środków do życia (zob. tamże, s. 388-390). Wkrótce jednak miała nastąpić odwilż polityczna, co dla B. Piaseckiego, otwierało kolejny, niezwykle trudny i bolesny okres życia, w którym W. Gomułka odegrał istotną rolę.

### **Autorytet i autorytaryzm w Stowarzyszeniu PAX. Lata 1955-57 i narastająca świadomość zagrożenia**

W latach 1955-1956 w Polsce narastał przełom, który ostatecznie doprowadził do znacznego złagodzenia terroru stalinowskiego. Zmiany w polityce i następująca po 1955 r. odwilż w obozie państw satelickich ZSRR, przyniosły B. Piaseckiemu niebezpieczeństwo rozłamu w Stowarzyszeniu, co oznaczało realną utratę władzy i pozycji w PAX-ie. Przyczyny tzw. *frondy* precyzyjnie

analizuje Tomasz Sikorski, który zarysowuje wielowymiarowy obraz złożony ze sprzeciwu wobec hierarchicznej i, co by nie mówić, autorytarnej struktury władzy w PAX-ie; poszukiwania nowych inspiracji zmierzających do „odrodzenia” katolicyzmu, ale także, jak należy przypuszczać, ambicji przejęcia władzy i dostępu do zarządzania potężniejącym majątkiem Stowarzyszenia (Sikorski, 2018, s. 201-227)<sup>7</sup>. Zdaniem liderów wewnętrznej opozycji B. Piasecki miał zaufanie wyłącznie do swoich dawnych towarzyszy z RNR Falanga oraz członków Konfederacji Narodu i partyzantów z Uderzeniowych Batalionów Kadrowych. Cała hierarchiczna struktura Stowarzyszenia odpowiadająca „duchowi *Falangi*”, budziła sprzeciw działaczy domagających się rezygnacji z trybu podejmowania decyzji w formie jednoosobowej, na rzecz większego udziału „czynnika kolegialnego” (tamże, s. 209–210)<sup>8</sup>. Ostatecznym ciosem *frondystów* było odwołanie się do partii, czyli „gospodarza kraju” (tamże, s. 153) mającego odsunąć B. Piaseckiego od dalszego sprawowania władzy (tamże, s. 152, 160). Rozczarowani porażką i odmową rozwiązania konfliktu przez komunistyczne władze, działacze opuścili PAX w listopadzie 1955 r., „wyczekując na zmianę swojej sytuacji” (tamże, s. 156), co oznaczało możliwość ponownego wybuchu konfliktu. Wówczas jednak wydawało się, że kryzys wewnętrzny w Stowarzyszeniu został zażegnany.

Sytuacja diametralnie zmieniła się w październiku 1956 r. Wiązało się to z publikacją głośnego wówczas artykułu *Instynkt państwowy* (Piasecki, 1981e, s. 256-261), w którym przewodniczący przestrzegał przed zbrojną interwencją Związku Radzieckiego i zaprowadzeniem stanu wyjątkowego, co zostało odczytane jako groźba ze strony jego „mocodawców”<sup>9</sup>. W październiku 1956 r. nadeszła wiadomość o przyjeździe do Polski delegacji towarzyszy z ZSRR, a jednocześnie na wschodniej granicy rozpoczęły się niepokojące przegrupowania wojsk radzieckich. W tym samym czasie, gdy trwały rozmowy „w Belwederze Chruszczowem, Mołotowem (...) i innymi członkami Biura Politycznego KCKPZR, kolumna czołgów sowieckich zmierzała na Warszawę. Po kategorycznym żądaniu Gomułki nie wróciła do bazy, ale zatrzymała się pod Piotrkowem Trybunalskim i stała w pełnej gotowości przez osiem dni” (Reiff, 2007, s. 389). Obawy B. Piaseckiego okazały się więc słuszne, a ostrzeżenia zawarte

<sup>7</sup> Tomasz Sikorski, Fronda. Rozłam w Stowarzyszeniu PAX w 1955 roku. (Geneza, przebieg, konsekwencje), *Dzieje Najnowsze, Rocznik L – 2018*, 201–227.

<sup>8</sup> T. Sikorski cytuje analizę wewnętrznych stosunków panujących w Stowarzyszeniu autorstwa Jerzego Krasnowolskiego: Sikorski, Fronda, 209-210.

<sup>9</sup> „Mocodawcy” kryli się za wschodnią granicą, utożsamiano ich z władzami ZSRR. Uosobieniem „mocodawców” pozostawał jednak generał Iwan Sierow, który rzeczywiście przyczynił się do wypuszczenia B. Piaseckiego z sowieckiego więzienia w lipcu 1945 roku. Nie wiadomo, w jaki sposób B. Piasecki zdołał przekonać do siebie generała Sierowa, kwestia ta była wielokrotnie podnoszona przez oskarżycieli, przekonanych o agenturalnej działalności B. Piaseckiego (Dudek, Pytel, 154).



w artykule dotyczyły realnego zagrożenia zewnętrzną interwencją. Moment ten został jednak wykorzystany zarówno przez zewnętrzną, jak i wewnętrzną opozycję, która ogłosiła, że B. Piasecki „jest agentem i prowadzi politykę antynarodową” (Micewski, 1978, s. 88). Jednocześnie w prasie trwała kampania będąca konsekwencją publikacji *Instynktu państwowego* i mająca na celu całkowite zdyskredytowanie B. Piaseckiego. Nastąpiła nagonka personalna „mającą na celu cywilne uśmiercenie Piaseckiego” (tamże), po drugie realne stało się przejście wszystkich agend PAX-u (a w konsekwencji całego zgromadzonego majątku), wreszcie rozbitcie wewnętrzne. O tym, w jakiej atmosferze odbywały się powołane w trybie nadzwyczajnym zebranie zespołu mającego głosować nad votum zaufania do przewodniczącego, pisze Andrzej Micewski:

„Budynek PAX-u został obsadzony i ufortyfikowany przez ludzi Piaseckiego, załączono sygnalizację alarmową, Piasecki zmieniał samochód, schronił się do mieszkania Hągmajera. Ataki na niego i na PAX nie ustępowały, stawały się coraz ostrzejsze” (tamże, s. 87).

Ostatecznie 28 października na zebraniu Stowarzyszenia PAX za votum zaufania dla B. Piaseckiego zagłosowało 116 członków, a przeciwko jedynie 16. W listopadzie 1956 r. zwołano ostatnie zebranie prezydium PAX, podczas którego „opozycja zażądała: publicznej rewizji linii PAX-u i zmian w kierownictwie, (...), stworzenia w pełni kolegijskiego kierownictwa i odsunięcia się Bolesława Piaseckiego od bieżących prac zespołu (...)” (tamże, s. 86). W wyniku *secesji* po „kilkutygodniowym okresie kontrowersji w PAX-ie czterech członkowie Stowarzyszenia i kilkanaście osób z zespołu niebędących członkami Stowarzyszenia” (PAX, 1970, s. 34), lecz mających istotny wkład w rozwój ruchu, opuściło PAX. Rok 1956 był pełen dramatycznych wydarzeń, pośród których należy kolejno wymienić: frondę i odejście grupy młodych działaczy formujących własny program; publikację artykułu *Instynkt państwowy*, co wywołało serię ataków w prasie i oskarżenia o agenturalną działalność B. Piaseckiego<sup>10</sup>; drugi rozłam wewnętrzny i *secesję* w Stowarzyszeniu, wreszcie groźbę przejścia i likwidacji PAX-u przez partię<sup>11</sup>. Wydarzenia te mogły doprowadzić

---

<sup>10</sup> W październiku 1956 r. odbyło się VIII plenum partii, na które przybyła delegacja radziecka na czele z Nikitą Chruszczowem. W drugim dniu plenum, po opuszczeniu obrad przez delegację, wciąż istniało realne zagrożenie interwencji z zewnątrz. Był to czas trwania przesilenia w partii, a zarazem próby dokonania wewnętrznej rewolucji w PAX-ie. „Nadszedł właśnie moment, kiedy, jeśli ktoś tego chciał, można było Piaseckiemu odebrać PAX i zmienić jego linię. (...) Robotnicy i studenci, poproszeni, jak najchętniej udaliby się w kierunku Mokotowskiej 43 i wywieźli Piaseckiego na taczkach, tak jak zrobili to z licznymi dygnitarzami”: (Micewski, 1978, s. 86).

<sup>11</sup> Wspominając tamten czas A. Micewski pisze: „Po świętach Bożego Narodzenia na Mokotowskiej 43 w gmachu PAX-u zjawili się kontrolerzy Ministerstwa Kontroli. Zdawało się, że stanowią oni zapowiedź mianowania kuratora państwowego i likwidacji PAX-u. Cała Warszawa była przekonana, że dni PAX-u i Piaseckiego są policzone” (Micewski, 1978, s. 91).

w najlepszym przypadku do rozwiązania PAX-u, pozbawienia władzy i upadku B. Piaseckiego, a w najgorszym – do śmierci przewodniczącego.

Rok 1957 rozpoczął się nieoczekiwanym ratunkiem ze strony W. Gomułki, który wsparł PAX i nie dopuścił do jego likwidacji. Można zakładać, że na poparcie W. Gomułki złożyły się trzy elementy. Pierwszym była działalność B. Piaseckiego, który pomógł ludziom Gomułki, „gdy ten był w niełasce i być może, groził mu wyrok śmierci, jak to zrobiono z odchylonymi w Czechosłowacji, w Rumunii i w innych demoludach” (Reiff, 2007, s. 390). Drugim elementem był udział osoby bliskiej zarówno B. Piaseckiemu, jak i W. Gomułce, czyli bezpartyjnego, wybitnego bankowca, doradcy gospodarczego Stowarzyszenia PAX, Leopolda Glucka i dobrego znajomego W. Gomułki. Z całą pewnością L. Gluck, dawny nacjonalista, a jednocześnie były minister w rządzie W. Gomułki, pośredniczył w umawianych spotkaniach i przekazywał założenia myśli politycznej, ukazując PAX jako organizację wyraźnie orientującą się na współpracę z polskimi komunistami, „przeciwko bolszewickim komisarzom” (tamże, s. 388). Trzecim, prawdopodobnie przeważającym elementem było wsparcie realnej polityki uznającej ograniczenia wynikające z Jałty i zależność od ZSRR, przy czym obu politykom chodziło o stopniowe przechodzenie władzy w ręce polskie i jak największe uniezależnienie od władzy radzieckiej. W istocie, jak realnie ocenia wydarzenia R. Reiff, W. Gomułka był i nigdy nie przestał być komunistą, nie dążył także do odzyskania całkowitej niezależności „państwa, którego zależność od ZSRR była po Jałcie nie do ruszenia, ale zwiększenie suwerenności PZPR, czyli polskiej partii wobec dyktatu Moskwy” (tamże, s. 389). Niespodziewany ratunek ze strony W. Gomułki mógł także być reakcją na silnie antysowiecki wątek ataków na B. Piaseckiego, ale nie sposób, co zauważa A. Dudek, „nie sposób wymienić wszystkich czynników, jakie wpłynęła na ostateczną decyzję Gomułki o utrzymaniu i wzmocnieniu PAX-u formuły Piaseckiego” (Dudek, Pytel, s. 1990, s. 250). Niemniej jednak, z kryzysu 1956 roku, B. Stowarzyszenie wyszli obronną ręką, a B. Piasecki umocnił, teraz już niczym nie zachwianą, pozycję przewodniczącego.

Rok później 22 stycznia 1957 r. B. Piaseckiego spotkała największa życiowa tragedia: sprzed liceum św. Augustyna porwano i zamordowano, siedemnastoletniego syna B. Piaseckiego (zob. Dudek, Pytel, 1990, s. 253–257; Raina, 1988). Ciało chłopca odnaleziono dopiero dwa lata później, przy czym nigdy nie wykryto sprawców, a cała historia najpewniej nie doczeka się wyjaśnienia. Wskazania na motywy związane z zemstą za przedwojenną działalność B. Piaseckiego nie zostały potwierdzone, prowadzone śledztwo nie wykazało także związku pomiędzy atakami na B. Piaseckiego a zbrodnią na jego dziecku. 9 kwietnia 2022 r. na konferencji historycznej, która odbyła się w Warszawie, wystąpił Jan Bisztyga, były urzędnik partyjny i funkcjonariusz wywiadu, prowadzący śledztwo w sprawie zabójstwa Bohdana Piaseckiego.

„Uczestniczyłem w wyjaśnianiu zabójstwa syna Bolesława Piaseckiego, na polecenie Franciszka Szlachcica. Potwierdzam ujawnione okoliczności tej zbrodni, wiedząc, że wszystkie niemożliwe do wyjaśnienia morderstwa mają swe źródła w polityce, działaniach mafijnych, dlatego nigdy nie zostaną wyjaśnione. Z podziwem obserwowałem nadludzkie wysiłki pana Bolesława Piaseckiego i jego przyjaciół, aby wyjaśnić sprawców zbrodni” (Biszyga, 2022, s. 16).

Zabójstwo Bohdana Piaseckiego miało zostać niewykryte, o czym świadczy fakt pozbawienia Ryszarda Reiffa mandatu poselskiego w czerwcowych „wyborach” do sejmu w 1969 roku. R. Reiff, wbrew poleceniom W. Gomułki, który nie życzył sobie publicznego podnoszenia kłopotliwej sprawy, protestował w imieniu Stowarzyszenia i przypominał w sejmie o niewykrytej zbrodni, za co został ukarany, a następnie oskarżony o „prowadzenie działalności w ramach tzw. prywatnej inicjatywy” (Micewski, 1978, s. 146). Bolesław Piasecki do końca swego życia podejmował bezskuteczne starania o wykrycie i skazanie sprawców morderstwa swego dziecka.

## Konkluzje

Podsumowując rozważania zawarte w artykule, należy zgodzić się z poglądami A. Jaszczuka oraz Olgerda Grotta i powtórzyć, że B. Piasecki „nie zmienił swoich zasadniczych poglądów. Przesuwał natomiast akcenty w zależności od bieżącej polityki na świecie” (Grott, 2023, s. XXII, Jaszczuk, 2005). Dlatego próby odpowiedzi na pytanie o to, jaka byłaby Polska bez Bolesława Piaseckiego, nie sposób podjąć bez odwołania się do przedwojennego programu Ruchu Narodowo-Radykalnego, któremu przewodził. Szczególnie ważne wydają się analizy założeń wychowawczych i oświatowych, gdzie jak w soczewce, skupiają się patriotyczne inspiracje towarzyszące wszelkim działaniom B. Piaseckiego. O ile w pismach *Falangi* mowa była o wychowaniu pełnego Polaka, w tekstach publikowanych przez Stowarzyszenie PAX, sam B. Piasecki używa raczej sformułowania „szkoła patriotycznego myślenia”, jednak w obu przypadkach, zasadniczym celem było dążenie do włączenia katolików w główny nurt sprawowania władzy i rozwoju kraju. Powojenne publikacje B. Piaseckiego podkreślają społeczną funkcję katolicyzmu, który nie miał ograniczać się do praktyk religijnych, lecz wynikać z rozbudzonej postawy twórczego „uczestniczenia w artystycznej i intelektualnej kulturze tworzonej przez katolików” (Piasecki, 1981c, s. 320). Rzeczą katolika, pisze B. Piasecki, jest nie tylko krytyczna ocena rzeczywistości zdominowanej przez obóz ideowy marksistowski, ale przede wszystkim czyn i działanie.

Niewątpliwie cała, inspirowana patriotyzmem działalność B. Piaseckiego wiązała się z sytuacją uznania swoistych „warunków koncesjonowanych”,

wynikających z konieczności dokonywania dwuznacznych wyborów pomiędzy obroną wartości katolickich i narodowych a uznaniem założeń państwa ateistycznego, prowadzącego otwartą walkę z katolicyzmem i Kościołem (zob. Micewski, 1993). Stąd też ocena jego postawy wobec władzy i Kościoła budzi skrajne emocje. Trzeba zresztą przyznać, że zarówno w czasie działalności w Ruchu Narodowo-Radykalnym, jak i w okresie powojennym, polityk nie dążył do prostego zaprezentowania programu społecznego, gospodarczego, czy też wychowawczego. B. Piasecki stawiał sprawy na ostrzu noża, co widać choćby w najbardziej kontrowersyjnym artykule *Instynkt państwowy*, ale także we wszystkich programach tworzonych przez niego organizacji, które prezentowały postulaty skrajne i radykalne<sup>12</sup>. Z całą pewnością żadna z nich nie była budowana w sposób koncyliacyjny i demokratyczny: „Piasecki pełnił rolę absolutnego władcy” (Dudek, Pytel, 1990, s. 197) zarówno w ruchu bepistów, jak i w Stowarzyszeniu PAX. Dwie różne organizacje, tj. Ruch Narodowo-Radykalny oraz Stowarzyszenie PAX, były budowane na podstawie autorytetu lidera, jednostki odpowiadającej wysokim wymaganiom, dlatego „[d]ecyzje jej są ostateczne. Ona bowiem uosabia Ruch. W niej natężenie idei jest największe i dlatego ona jest przywódcą” (Reutt, 1937, s. 28). Przekonanie o słuszności idei i konieczności stania na czele ruchów zmieniających otaczającą rzeczywistość wiązało się także z czarno-białym odbiorem świata, co nie oznacza, że był fanatykiem pozbawionym autorefleksji. „Jednego natomiast unikał zawsze i konsekwentnie – nigdy za nic nie zamierzał przeproszać i tego nie robił” (Muszyński, 2023, s. 591). Za swoją działalność przed i w czasie wojny także nie przeprosił, nie tłumaczył się z niej, co zresztą nigdy mu nie zostało wybaczone ani przez komunistyczne władze, ani przez inne środowiska, którym się naraził. Pomimo pozorów normalności i toczącej się codzienności powojennej Polski, trzeba pamiętać o dramatycznej sytuacji ludzi, którzy trwając przy odmiennej od marksistowskiej postawie aksjologicznej, godzili się na życie w nieustannym zagrożeniu, a niejednokrotnie doznawali niepowetowanych strat. Największą stratą, jaką poniósł sam B. Piasecki, była śmierć najstarszego syna. Zabójstwo Bohdana Piaseckiego miało charakter polityczny i zostało zorganizowane przez środowiska związane z aparatem bezpieczeństwa, przy czym wszyscy ludzie, którzy w jakikolwiek sposób uczestniczyli w zbrodni, opuścili Polskę. Samo porwanie i zabójstwo miało miejsce w tym samym czasie, gdy z jednej strony trwała organizowana przez liberalizujących intelektualistów kampania prasowa wymierzona przeciwko B. Piaseckiemu, z drugiej natomiast

---

<sup>12</sup> W. J. Muszyński zauważa, że postulaty Ruchu Narodowo-Radykalnego zostały z rozmysłem wyostrzone, by odbiorca nie żywił wątpliwości, iż ma do czynienia z ruchem skrajnym i radykalnym. „Dlatego postulaty zielonego programu miały nie tylko inspirować potencjalnych zwolenników, ale także wstrząsnąć, przestraszyć i zszokować przeciwników zarówno wizją przyszłości, jak i skrajnością sformułowań” (Muszyński, 2023, s. 192). Postulaty te zostały powtórzone w *Memoriale* z 1945 roku, nie tracąc nic ze swego radykalizmu.

nasilały się dążenia wysoko postawionych urzędników partyjnych do likwidacji PAX-u i przejścia jego majątku. Trudno się więc dziwić, że oficjalne śledztwo prowadzone przez ówczesne władze nie przyniosło decydujących rozstrzygnięć, a ustalenia, do których mogło dojść w toku prywatnego dochodzenia B. Piaseckiego, zakończyły się zniknięciem informatora. Niczego nie zmieniły także zmiany na stanowisku I Sekretarza KC PZPR – nadzieja na wznowienie śledztwa po przejściu władzy przez ekipę Edwarda Gierka okazała się płonna.

### Bibliografia:

- Biszyta, J. (2022). Bolesław Piasecki w mojej pamięci. W: *Bolesław Piasecki – od Wodza RNR „Falanga”* (13-16). Warszawa: Centrum Edukacji i Rozwoju im. bpa Kajetana Sołtyka.
- Do Przewodniczącego PAX i członka Rady Państwa PRL*. Warszawa: Centrum Edukacji im. bpa Kajetana Sołtyka.
- Broniarek, R. (2011). *Ruch Narodowo-Radykalny „Falanga” w świetle pism programowych*. Krzeszowice: Dom Wydawniczy Ostoja.
- Dawidowski, S. (2022). Bolesław Piasecki wobec modernizmu i lewicy w kościele. Zachodnie inspiracje światopoglądowe Bolesława Piaseckiego (63-102). W: *Bolesław Piasecki – od Wodza RNR „Falanga do Przewodniczącego Stowarzyszenia PAX i członka Rady Państwa PRL*. Warszawa: Centrum Edukacji i Rozwoju im. bpa Kajetana Sołtyka.
- Dudek, A., Pytel, G. (1990). *Bolesław Piasecki. Próba biografii politycznej*. Londyn: Wydawnictwo ANEKS.
- Engelgard, J. Stowarzyszenie PAX jako Arka Noego dla żołnierzy podziemia i działaczy narodowych (103-120). W: *Bolesław Piasecki – od Wodza RNR „Falanga” do Przewodniczącego PAX*. Warszawa, Centrum Edukacji i Rozwoju im. bpa Kajetana Sołtyka.
- Engelgard, J. (2022) Stowarzyszenie PAX – kryzys wewnętrzny 1955-1956. W: (red.) M. Siedzianko, T. Sikora, *Nadzieje i rozczarowania środowiska katolików świeckich w Polsce (1944-1956)* (149-170). Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Falanga*, 38 (1938).
- Falanga*, 25 (1938).
- Grott, B. (2015). *Dylematy polskiego nacjonalizmu. Powrót do tradycji czy przebudowa narodowego ducha*. Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Grott, O. (2023). Bolesław Piasecki – drogi życia i drogi myśli. W: *Bolesław Piasecki. Wybór Pism* (VII-XXVIII). Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej. Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jaszczuk, A. (2025). *Ewolucja ideowa Bolesława Piaseckiego 1932-1956*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Kolasa, R. (2022). Miejsce katolików świeckich w systemie politycznym Polski Ludowej w publicystyce Bolesława Piaseckiego z lat 1945-1956. W: (red.) M. Sie-

- dzianko, T. Sikora *Nadzieje i rozczarowania środowiska katolików świeckich w Polsce (1944/45-1956)* (2001-2018), Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Krajewski, K. (2010). „Szczęsny” – generał Stanisław Karolkiewicz 1918-2009. Warszawa: Wydawnictwo Rytm.
- Lipski, J. J. Przedmowa (1990). W: A. Dudek, G. Pytel, *Bolesław Piasecki. Próba biografii* (3-5). Londyn: Wydawnictwo ANEKS.
- Micewski, A. (1978). *Współzadzić czy nie kłamać? PAX i Znak w Polsce 1945-1976*. Paryż: Wydawnictwo Libella.
- Micewski, A. (1993). *Katolicy w potrzasku*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Muszyński, W. J. (2023). *Bolesław Piasecki. Początek drogi (1915-1944)*. Warszawa: Instytut Dziedzictwa Myśli Narodowej im. Romana Dmowskiego i Ignacego Paderewskiego.
- Orzełek, A. (2019). *Koncepcja socjalizmu wieloświatopoglądowego Stowarzyszenia PAX w ocenie centralnych organów bezpieczeństwa Polski Ludowej w okresie rządów Władysława Gomułki i Edwarda Gierka (1956-1980)* (145-164). *Dzieje Najnowsze, Rocznik LI*.
- Piasecki, B. (2007). Memoriał. W: Ryszard Reiff, *Archiwum Stowarzyszenia PAX. Esej polityczny w pięciu częściach* (269-273) Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- Piasecki, B. (1983). *Myśli*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Piasecki, B. (1981a). Centralne problemy ideologiczne i polityczne. W: B. Piasecki, *Kierunki* (359-370). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia PAX.
- Piasecki, B. (1981c). Patriotyzm Polski. W: B. Piasecki, *Kierunki* (296-328). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia PAX.
- Piasecki, B. (1981d) Po prostu. W: B. Piasecki, *Kierunki* (16-17). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia PAX.
- Piasecki, B. (1981). Instynkt Państwowy. W: B. Piasecki, *Kierunki* (256-261). Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia PAX.
- Raina, P. (1988). *Sprawa zabójstwa Bohdana Piaseckiego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Stowarzyszenia PAX.
- Reiff, R. (2007). *Archiwum Stowarzyszenia PAX. Esej polityczny w pięciu częściach*. Warszawa: Wydawnictwo Komandor.
- Reutt, M. (1937). *Przywódca w Ruchu Narodowo-Radykalnym*, Ruch Młodych, nr. 22/23.
- Rudnicki, S. (1985). *Obóz Narodowo-Radykalny. Geneza i działalność*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Rudnicki, S. (2018). *Falanga. Ruch Narodowo-Radykalny*. Warszawa: Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego. Towarzystwo Naukowe Warszawskie.
- Sikorski, T. (2018). *Frona. Rozłam w Stowarzyszeniu PAX w 1955 roku. (Geneza, przebieg, konsekwencje)*, *Dzieje Najnowsze, Rocznik L – 2018* (201-227).
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- PAX. (1970). *25 lat Ruchu Społecznie Postępowego. Materiały Stowarzyszenia PAX do użytku wewnętrznego*. Warszawa: Stowarzyszenie PAX.

# INSPIRACJE PATRIOTYCZNE I WOLNOŚCIOWE W POWOJENNEJ DZIAŁALNOŚCI BOLESŁAWA PIASECKIEGO

## Streszczenie

Głównym celem artykułu jest ukazanie patriotycznych inspiracji powojennej działalności Bolesława Piaseckiego. Celem towarzyszącym rozważaniom jest podjęcie refleksji nad ewolucją poglądów człowieka, który od wodza Ruchu Narodowo-Radykalnego, popularnie zwanego *Falangą*, stał się twórcą i przewodniczącym Stowarzyszenia PAX.

W artykule zarysowano początki powojennej działalności B. Piaseckiego, powstanie grupy *Dziś i Jutro* oraz PAX-u. Ukazano spójność i niezmienność postawy światopoglądowej B. Piaseckiego. Zwrócono uwagę na kwestie dotyczące projektu wychowania i kształcenia, w którym nadrzędnymi wartościami były dobro i rozwój wspólnoty narodowej. Opisano metodycznie zaplanowaną pomoc skierowaną do osób represjonowanych przez władze komunistyczne. Przeanalizowano źródła i konsekwencje zagrożenia towarzyszącego działalności przewodniczącego Stowarzyszenia PAX. Podjęto także problem autorytarnego charakteru organizacji tworzonych przez B. Piaseckiego.

**Słowa kluczowe:** Bolesław Piasecki, Ruch Narodowo-Radykalny, komunizm, wychowanie

## PATRIOTIC AND FREEDOM INSPIRATIONS IN THE POST -WAR ACTIVITIES OF BOLESŁAW PIASECKI.

### Summary

The main purpose of the article is to show the patriotic post-war activities of Bolesław Piasecki. The purpose of the accompanying considerations is to reflect on the evolution of the views of the man who, from the leader of the National Radical Movement, popularly known as the "Phalanx", became the creator and chairman of the PAX Association. The article also outlines the beginnings of B. Piasecki's post-war activity, the creation of the "Today and Tomorrow" group and PAX. The coherence and invariability of B. Piasecki's worldview were shown. Attention was paid to issues related to the project of upbringing and education, in which the welfare and development of the national community were the primary values. Methodically planned help addressed to people repressed by the communist authorities was described. The sources and consequences of the threat accompanying the activities of the chairman of the

PAX Association were analyzed. The problem of the authoritarian nature of the organizations created by B. Piasecki was also addressed.

**Keywords:** Bolesław Piasecki, National Radical Movement, communism, upbringing

Magdalena Archacka – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Studiowała w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, tam też obroniła pracę doktorską. Wykładała w Akademii Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej, na Uniwersytecie Śląskim i Akademii Korczaka w Katowicach. Obecnie pełni funkcję dziekana kierunku Pedagogika na AHE w Łodzi. Zainteresowania badawcze skupiają się wokół filozofii i historii wychowania, pedagogiki konserwatywnej i krytycznej.

dr Magdalena Archacka  
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
ORCID 0000-0003-4202-8274  
magdalena.archacka@ahe.email, tel. 506837783



**Agnieszka Betleja**

*Instytut Studiów Podyplomowych w Tychach*

## **POKOLENIE Z W LABIRYNCIE BEZFORMIA WOLNOŚCI**

### **Wstęp**

Wolność dla wielu stała się najwyższą wartością, ale to człowiek znajduje się na szczycie hierarchii wartości, wolność nie istnieje bowiem bez wyboru człowieka, jego przeżyć, doświadczeń czy pragnień. Żyjemy w czasach fascynacji wolnością oraz negacji pełnej prawdy o jej podmiocie (Dłubacz, 2023, s. 121). Wobec wskazanej ambiwalencji stają adolescenti, należący do pokolenia Z. Używając terminu „pokolenie”, można wskazywać podobieństwo biografii, przeżyć, które, choć doznawane są w różnym czasie i miejscu, to trwale kształtują postawy i hierarchię wartości uczestników. To kohorta ludzi kształtowana przez trendy społeczne i znaczące wydarzenia jak np. rozwój technologii internetowych, które mają charakter globalny (Sztompka, 2012, s. 15, McCrindle, Wolfinger, 2014, s. 16–18). Giddens twierdzi natomiast, że o przynależności do pokolenia decyduje nie tylko rok urodzenia, ale wspólne doświadczenia kształtowanych przez konkretne społeczeństwo (Giddens, 2012, s. 1084). Mark McCrindle i Ashley Fell, podkreślają, że w nazewnictwie pokoleń nie stosuje się pełnych nazw, ponieważ nie zawsze oddają one charakter danej generacji. Przykładem może być pokolenie Z, charakteryzowane pięcioma cechami takimi jak: cyfryzacja, globalizacja, mobilność, wizualizacja i aktywność w rozszerzonym świecie społecznym (Mark McCrindle i Ashley Fell, 2019, s. 10–22). Jean M. Twenge, po przeprowadzonych badaniach, wśród osób urodzonych w latach 1995–2010, zaproponowała nazwę generacji iGen. „I” stanowiło skrót od słowa „Internet” (Twenge, 2019, s. 10). Młodzież “zanurzoną” w medialnym świecie, określono również pokoleniem C Connected, Communicating, Content-centric, Computerized, Celebritized, Community-oriented, always Clicking (Friedrich i in., 2016).

Jan Papięz wskazuje, że generację Z stanowią młodzi ludzie urodzeni w latach 90. XX wieku do ok. 2010 roku XXI wieku. „Wyedukowani w sieci potrafią w szybki sposób wyszukiwać informacje oraz w łatwy sposób je przetwarzać dla swoich potrzeb. Mają także naturalną łatwość komunikowania się z innymi ludźmi. Umieją pracować w grupach i w pełni wykorzystują swoją kreatywność

(...). Są niecierpliwi i roszczeniowi a także nie szanują tradycyjnych wzorców jakie dostarczyły im wcześniejsze pokolenia” (Papież, 2016, s. 290).

W ponowoczesnej rzeczywistości, znamionowanej konsumpcjonizmem i globalizacją, zauważalne staje się zjawisko prywatyzacji ludzkiego ciała, które winno być modelowane zgodnie z normami społecznymi. Młodzież, poszukując autentyczności i wolności, podejmuje próby budowanie własnej tożsamości na podstawie kształtowania swojego wizerunku (Melosik, 2010, s. 19). Poprzez autokontrolę, transformację i modyfikację, pragnie ukazać wyzwolenie z norm i zasad. To przekraczanie kolejnych przestrzeni i granic ciała we współczesnej kulturze inicjuje dyskusję o pojęciach, kategoriach wolności, a także o poczuciu równości i osobistej autonomii (Rezmer-Mrówczyńska, 2017, s. 283).

### **Kreatorzy globalnej kultury w poszukiwaniu wolności**

Szybko postępująca globalizacja skutkuje rozbieżnymi definicjami postaw i wartości. Ambiwalencja oraz homogenizacja świata stają się synonimem kultury bez wartości i tożsamości. Aktualny pluralizm aksjologiczny proponuje różnorakie systemy wartości, ale które z nich realizuje młodzież z pokolenia Z? Globalny nastolatek (Melosik, 2000, s. 379) żyjący w „globalnej wiosce” staje się kreatorem globalnej kultury, synonimu kultury bez wartości. Bytując w wirtualnej rzeczywistości, przywiązanie do korzeni staje się balastem. Ma on poczucie wolności i jest przekonany, że sam świadomie może kreować swoją tożsamość (Melosik, 1999, s. 85). „Dylematy globalnej złożoności świata skłaniają do refleksji nad charakterem współczesnej globalizacji i możliwościami przystosowania się do nowej, ambiwalentnej i niepewnej rzeczywistości” (Cybal-Michalska, 2019, s. 8). Częste konstatacje na jego temat, stały się niezaprzeczalnym faktem. XXI wiek nie daje się przypisać do żadnej charakterystyki minionych epok. Jego unikatowość polega na wieloznaczności oraz na znacznym przyspieszeniu procesów wzajemnego przenikania kultur.

Współcześnie młodzi ludzie doświadczają różnorodnych problemów związanych z wchodzeniem w dorosłość. Tempo niniejszych przemian oddziałuje na jakość zachodzących w tym procesie relacji zarówno między jednostkami, społeczeństwami, jak i całymi narodami. Oznacza to konieczność zaakceptowania i oswojenia się z odmiennością, która jeszcze do niedawna wydawała się całkiem daleka, albo w ogóle nie była zauważana. Dochodzi do zetknięcia z nowym, nieznanym, niekiedy nawet niechcianym „Innym”. Edmund Wnuk-Lipiński zauważa, że zespół norm, wartości, wierzeń, które były uznawane za własne, podlegają relatywizacji „w tym sensie, że choć nadal stanowią one dla zdecydowanej większości istotne punkty odniesienia, nie mają już charakteru absolutnego. Obok nich pojawiają się bowiem nowe, ponadnarodowe

współrzędne” (Wnuk-Lipiński, 2004, s. 22). Poczynione, wśród młodzieży licealnej badania, przez Joannę Smyłę wskazują, że wśród najwyższej cenionych wartości (zaraz po szczęściu i zdrowiu) ceniona jest wolność – 92,5%. Wysoka pozycja obu wartości może mieć związek z charakterystycznym dla wieku adolescencji dążeniem jednostki do niezależności (Smyła, 2020, s. 55-56). Świat płynnej nowoczesności daje przedstawicielom pokolenia Z swobodę decydowaniu o ścieżkach osobistego rozwoju, wyborach życiowych dróg, konstruowaniu własnej przestrzeni; często bez zakazów, ale we „mgłę wolności”. Potwierdzają to badania przeprowadzone w 2022r. na grupie 4984 uczniów (7 i 8 klasa szkoły podstawowej oraz 1 i 2 klasa szkoły ponadpodstawowej). Wyniki opublikowane w raporcie „Nastolatki 3.0” ukazały, że ponad połowa badanych nastolatków, nie ustala z rodzicami żadnych zasad korzystania z Internetu (53,7%). Zatem w poczuciu wolności osobistej sami kreują sposoby, formy i zakres korzystania z multimediów. Prawie co siódmy ankietowany zadeklarował natomiast, że rodzice wprowadzają zasady korzystania z Internetu, ale ich nie egzekwują – zatem „mogę robić, co chcę” („Nastolatki 3.0”, 2023, s. 157–164). Leon Dyczewski wskazuje, że „obywatel nowoczesnego społeczeństwa ma poczucie wolności, jest wolny w dokonywaniu wyborów i ma możliwość ich dokonywania, bo nowoczesne społeczeństwo oferuje ogromną i bardzo zróżnicowaną paletę towarów, usług, wartości, norm, wzorów życia, autorytetów, wydarzeń” (Dyczewski, 2009, s. 15). Ten liberalizm w zakresie wartości i postaw pogłębia jednak problem relacji międzyludzkich, które są coraz bardziej powierzchowne i płytkie. Tracą one na znaczeniu i głębi, pełnią bowiem funkcję podrzędną wobec innych. Należy zauważyć, że dla młodego człowieka wolność to pragnienie posiadania siebie, pokonania konieczności wspólnoty, bycia własnym, a nie wspólnym. Młodzież akceptuje wybory i postawy innych, pragnąc zachować „swoją przestrzeń wolności”. Obrazują to słowa Józefa Tischnera „Jestem wolny, przyznając wolność innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy, gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być” (Tischner, 1998, s. 298). To indywidualne interpretowanie pojęcia „wolności” wiąże się z charakterystycznymi dla danego momentu okolicznościami. Adolescenci muszą dokonywać niezliczonych wyborów, często stojąc na rozdrożu między unifikacją i fragmentacją, poczuciem bezsilności a możliwością sprawowania kontroli, ujednoliconym systemem zachowań zobowiązujących daną wspólnotę a chęcią podkreślenia indywidualizmu. To także ciągle ścieranie się tymczasowości z chęcią poczucia stałości (Cybał-Michalska, 2019, s. 8). Skoro wszystko jest płynne i zmienne, a zarazem relatywne, to łatwiej jest żyć bez poczucia odpowiedzialności bez konieczności kierowania się w życiu konkretnymi wartościami. Ewa Nowak-Juchacz podkreśla, że nieprzypadkowo filozofia od dwóch i pół tysiąca lat podejmuje refleksję nad wolnością: (...), ponieważ filozofowanie jest bowiem – w opinii

przywoływanej autorki – samo przez się aktem i przejawem wolności. (Nowak-Juchacz, 2002, s. 8–9).

### **Ciało ucieczką od-do wolności**

Wolność wyboru przejmując rolę ogólnej struktury, za pośrednictwem której młodzież wyraża samą siebie, często wykorzystując jako „fizyczny baner” wygląd zewnętrzny. Staje się miarą wartości jednostki, a rozwój osobowy efektem „na pokaz”. Sytuacja ta przyczynia się do rozwoju postawy narcystycznej. Funkcjonując w konsumpcyjnej rzeczywistości, trudno jest przy preferowanych i określonych stylach życia zachować indywidualizm. W świecie konsumpcji, jak pisze Michel Foucault „praktyki dyscyplinujące zawarte we współczesnych dyskursach dotyczących ciała sprawiają, że jest ono »wytwarzane«, kontrolowane i reprodukowane poprzez fakt, że jednostka, uwewnętrzniając te dyskursy, sama poddaje się autokontroli” (Foucault, 1998, s. 133). Doświadczenie osobiste pozwala jednak na bycie innym spośród wszystkich, pozwala na kreatywność oraz na rozwój w sytuacji krytycznego podejścia do doświadczeń życiowych. Jednak, jak podkreśla Anthony Giddens, bycie „innym” niż wszyscy powoduje ryzyko zaburzeń w sferze budowania spójności, a przesadny indywidualizm wiąże się z koncepcją przerostu własnej wartości (por. Giddens, 2001, s. 274). Przyjmowanie nowych form zewnętrznego wyrazu, będącymi kostiumami wolności Guy Debord określa mianem spektaklu, który: „Nie jest dopełnieniem realnego świata, jego dekoracyjną oprawą, ale samym rdzeniem nierealności realnego społeczeństwa. We wszystkich swych poszczególnych formach – informacji lub propagandzie, reklamie lub bezpośredniej konsumpcji rozrywek – spektakl wyznacza dominujący model życia społecznego” (Debord, 2006, s. 34). Rozumiana indywidualistycznie wolność jest subiektywistyczną wolnością zakładającą, że podmiot poprzedza wspólnotę i to ona jest powodem jego zniewolenia. Ciało staje się kluczowym elementem, manifestacji wolności, zarówno w aspekcie analizy endogennej, jak i egzogennej. Choć ciało należy do sfery biologii, to funkcjonuje także jako materiał kulturotwórczej analizy. Jest również splotem dyskursu o granicach wolności i decyzyjności w aspekcie subiektywnej fizikalności. Obecnie, w nawiązaniu do dyskursu Debord’a o współczesnym spektaklu, wizerunek ciała jest przedmiotem interdyscyplinarnych analiz, takich obszarów problematycznych jak zdrowie, śmiertelność czy sztuka. Sposób, w jaki przedstawiciele pokolenia Z myślą o ciele, oddziałuje na ich wyobrażenie o inności, podmiotowości czy wspólnoty. Ciało staje się plastycznym tworem, który może być kształtowany jako prywatny zasób, a czasem jako społeczny symbol, przekazujący informacje o indywidualizmie i możliwości dokonywania wyborów. Dodatkowo możliwość jego kontrolowania poprzez

transformację z jednej formy biologicznej w inną lub przyjęcie postaci wirtualnej w przestrzeni medialnej, staje się manifestacją wolności. Wygląd ciała, jego rozmiar, kształt są potencjalnie otwarte na proces rekonstrukcji zgodnie z założeniami właściciela i stopniem zaabsorbowania transformacją. Staje się ono odzwierciedleniem obecnego świata społecznego pozbawionego trwałych fundamentów. „W niestabilnej i kruchej rzeczywistości społecznej tożsamość wyrywa się z tradycyjnych ram odniesienia i staje się autorskim projektem jednostki zyskującej stosunkowo dużą autonomię i wolność konstruowaniu siebie” (Dziuban, 2013, s. 11). Chęć życia „własnym życiem” kieruje młodzież do poszukiwania niezależności, indywidualizacji, która rozumiana jest jako wolność w decydowaniu o sobie i kształtowaniu siebie. To pogoń za wolnością i prawem bycia niepowtarzalnym (Dziuban, 2013, s. 27–31). Można dzisiaj konstruować siebie w sposób nieograniczony a sprawczość, autentyzm i wolność stanowią główne filary wartości kultury indywidualizmu i urzeczywistniają się w momencie dokonywania wyborów (Dziuban, 2013, s. 47). Proces modyfikacji swojego ciała jest formą rekonstrukcji i przetwarzania. Jest to akt wizualizacji, dyktowany wolnym wyborem autokreacjonizmu pokolenie Z. Przekraczanie kolejnych granic morfologicznej wolności następuje, ponieważ wszelkie idee nie pojawiają się w próżni, lecz w sieci wyobrażeń o tym, kim są, czego wymagają i na co pozwalają nam relacje we wspólnocie.

### **Wolność ujarzmiana dychotomią cyborgiczniesamomodyfikacji**

Na ujarzmianie ciała oddziałuje m.in. technologia, która nie tylko obecna jest w rzeczywistości hybrydowej, lecz również w rzeczywistości realnej. Wolność, w tym wolność morfologiczna jest rezultatem kultury, jaką budujemy. Rozważając koncepcje wolności morfologicznej, warto mieć na uwadze, transhumanistyczne przejście młodego człowieka zanurzonego w codziennym doświadczaniu rzeczywistości offline do technokultury online. Ludzie młodzi traktują Internet jak swoją własną, niezależną przestrzeń społeczną, dzięki której mogą wyrażać siebie i swój sprzeciw wobec zastanej rzeczywistości. Nie znają świata, w którym nie ma komputerów, laptopów, smartfonów czy dostępu do Internetu 24-godziny na dobę. Nawiązanie kontaktu z rówieśnikiem z drugiej półkuli naszego globu nie stanowi problemu. Jest to możliwe do wykonania prawie z każdego miejsca i poprzez posiadanie odpowiednich narzędzi cyfrowych. Usieciowiona gospodarka informacyjna sprawia, że młodzież lepiej sobie radzi z robieniem rzeczy dla siebie i przez siebie (Benkler, 2008, s.1450). „Charakteryzując kondycję człowieka we współczesnej rzeczywistości, warto także zwrócić uwagę, iż jednostka dostrzegając tempo i intensywność przeobrażeń współczesnego świata, „szukając” siebie, stara się zorientować, w jakim

stopniu jest podmiotem prospektywnych zmian, zachodzących w społeczno-kulturowej rzeczywistości społecznej” (Zysk, 1990, s. 186–88). Kluczowym aspektem jest zatem samomodifikacja, ponieważ to otwartość na zmianę najmocniej definiuje człowieka. Jako gatunek, od zawsze jednostka chciała transcendować swoją kondycję i dążyć do odmiany oraz poprawy (por. Pawlak, 2022, s. 212). Zmagając się z dylematem określenia autokreacji młodzież tworzy awatary, nadając im swój animacyjny odpowiednik. Wyposaża je w cechy, których nie posiada i posiadać nie będą, bowiem ograniczenie stanowią prawa fizyki w rzeczywistości offline. Poszerza zatem wymiar swojej tożsamości poprzez cyborgiczne rozszerzenia m.in. chatboty. Zbyszko Melosik, podkreśla opozycję wolności jednostki i jej zniewolenia, wskazując, że w rzeczywistości, w której „wszystko zdaje się dozwolone”, jednostka ma możliwość swobodnego nadawania znaczeń oraz indywidualizacji swojego życia, ale to równocześnie przebywanie w rzeczywistości nakazów i zakazów. Owa dychotomia powoduje dyfuzję tożsamości i ambiwalencję w odbiorze pojęcia „wolność”. Wchodząc w dorosłość młodzież uczy się nowych ról społecznych. Musi balansować między oczekiwaniami społeczeństwa a własnymi pragnieniami. Chcąc zerwać z formą popada w Gombrowiczowską gębę, od której jak stwierdza autor *Ferdydurke*, nie ma ucieczki (Gombrowicz, 2022, s. 264). Tworząc w poczuciu swobody i wolności z jednej strony jednostka coraz pełniej w swoich planach i zamierzeniach uniezależnia się od otoczenia – z drugiej zaś – jej plany, aby miały szansę realizacji, muszą być konfrontowane z wymaganiami społeczeństwa. Ten dysonans skutkuje ekspansją przekroczenie siebie a także dynamicznym optymizmem. W eseju *Morphological Freedom – Why We Not Just Want It, but Need It*, podjęto kwestię rozszerzenie praw jednostki na własne ciało, nie tylko w sensie fizycznym, ale także dokonywania modyfikacji zgodnych z pragnieniem „właściciela”, stanowiąc połączenia prawa do ciała z prawem do wolności (Sandberg, 2013, s. 56–64). Ten obraz wolności dotyczy formy morfologicznej, prawnej i etycznej. Według tego ujęcia prawo do życia i wolności implikuje prawo do własnego ciała, ponieważ jako osoba wolna przedstawiciel pokolenia Z jest wolny w działaniu jedynie, gdy jest wolne jego ciało, za pomocą którego może swobodnie realizować prawo do życia i szczęścia (Pawlak, 2022, s. 206–207). Wolność jest zatem dla adolescentów „subiektywistyczną wolnością zakładającą, że podmiot poprzedza wspólnotę i to ona jest powodem jego zniewolenia. Zatem wolność jest pragnieniem posiadania siebie, pokonania konieczności wspólnoty, bycia własnym, a nie wspólnym” (Pawlak, 2022, s. 217). Dla pokolenia Z ich pierwotnym otoczeniem jest świat mediów. Z tą teorią polemizuje autorka książki *Gry z tożsamością*. Agata Dziuban wskazuje, że problematycznie brzmi dowartościowywanie w późnej nowoczesności ciała jako symbolu wolności, fundamentu czy znaku tożsamości, skoro staje się „plastyczną materią”, bytem w akcie ciągłego przetwarzania czy przekształcania,

to rodzaj „cielesnego spektaklu” (Dziuban, 2013, s. 78), którego reżyserem jest sam jego „właściciel”. Pojawiający się dysonans dotyka zatem dwuwymiarowości ciała. Jest on „plastycznym tworem”, materią, która może być ujarzmiana poprzez nieograniczone wręcz możliwości i narzędzia wykorzystywane do jego projektowania. Z drugiej strony ciało jest symbolem wolności, „wolności od” przymusów, nadzoru czy nakazu (Dziuban, 2013, s. 84).

### **Wolność wyrugowana epigonizmem cyfryzacji**

Dla przedstawicieli pokolenia Z technologia cyfrowa jest podstawą twórczości otaczającej rzeczywistości a media społecznościowe – rozległym obszarem, wypełnianym wizerunkami ciała, poddanym wielowymiarowej edycji przez fotomontaże i używanie „cyfrowego ciała” jako sygnatury „ja”. Istotnym wydaje się fakt, że usieciowione „ja” tworzy się w wyniku odbioru informacji zwrotnej na temat swojej obecności w przestrzeni publicznej online. Tworzony jest cyfrowy portret, kreacja konstrukcji w wirtualnej przestrzeni, zbieżna z wizerunkiem rówieśnika z innego kraju czy nawet kontynentu. Celem zabiegów autokreacyjnych, które są skierowane „ku swojemu ciału” w świecie cyfrowym, w zamierzeniu jest doskonalenie siebie i wzbogacanie doświadczeń estetycznych. Jednak cel ten może okazać się ułudą. W zglobalizowanym świecie, w którym nie można wskazać granicy między przestrzeniami online i offline adolescenti, dokonując własnego, wolnego wyboru autokreacji, zamiast manifestacji indywidualizmu i twórczego kracjonizmu, stają się epigonem bohatera mangi czy też powielają „fotograficzną tożsamość”. Tworzony medialny image jest iluzją, która może mieć wysoką cenę w momencie konfrontacji z rzeczywistością. Poczucie kontroli nad ciałem na poziomie medium nie prowadzi do zmian na poziomie realnym (Melosik, 2012, s. 45–46). Wysiłek włożony w modyfikację wirtualnego wizerunku w cyberprzestrzeni za pomocą medialnych narzędzi, może mieć charakter odtwórczy lub okazać się porażką w świecie rzeczywistym. Magdalena Szpunar zauważa „niejednokrotnie można odnieść wrażenie, że współczesne jednostki, nie mając nic do zaoferowania, krzyczą o uwagę całym sobą. Poetyka autokreacji, przypisana niegdyś do artystów, twórców, osób o znaczącym dorobku i dokonaniach, przeniesiona zostaje na jednostki, w gruncie rzeczy niemające wiele do zaoferowania” (Szpunar, 2020, s. 191). Konfrontacja przynosi zarzut sztuczności, braku naturalności, czyli kolejnej maski/gęby, która zostaje zanegowana, jako wyraz braku autentyzmu. Ta ambiwalencja sytuacji wolności wyboru jako manifestu indywidualizmu zostaje oceniona jako brak indywidualizmu i zniewolenie formą globalnego uniwersum. To z kolei może skutkować frustracją, lękiem czy poczuciem wykluczenia. Rzeczywistość, w odniesieniu do funkcjonowania w cyberprzestrzeni, jest

dla nich często przesiąknięta niepewnością i alienacją. Karen Horney wskazuje na konsekwencje sprzeczności „między pozorną wolnością jednostki a rzeczywistym jej ograniczeniem sprawiające, że jednostka oscyluje przez to między poczuciem nieograniczonej swobody w kierowaniu swym losem a poczuciem absolutnej bezradności” (Horney, 1982, s. 187). Marek Rembierz podkreśla paradoks wolności, co potwierdzają słowa Tadeusza Czyżowskiego „wolność nieograniczona sama sobie zaprzecza, przeto aby być wolnym trzeba ograniczyć swoją wolność” (Rembierz, 2023, s. 118). Tego adolescenti często nie rozumieją, myląc nihilizm z wolnością wyborów. Współczesna kultura głosi hasła, że każdy z nas ma możliwość czynienia tego, na co ma ochotę. Przy różnych okazjach podkreśla się, że wolność staje się normą swych moralnych działań. To pragnienie również wiąże się z powinnościami wobec ciała i aby wyzwalać się od samego siebie należy wyzwalać się od niepożądanych ograniczeń i słabości (Dłubacz, 2023, s. 121).

### **Podsumowanie**

Tadeusz Sławek wskazywał, że „Jednostka jest wolna ku sobie i dla siebie (...), ale musi być także wolna od siebie, a z pewnością od nadmiaru siebie (nie mogę uczynić wszystkiego, co mi się zamarzy – kontynuuję swój wewnętrzny dialog – bowiem jako indywiduum mogę się spełniać jedynie w sferze, w której moje życie styka się z życiem innych, a tę sferę niszczy wszelki nadmiar tego, co wyłącznie jednostkowe). W autonomii biegnę ku sobie, ale i – w głębokim sensie tego określenia – od siebie” (Sławek, 2011, s. 22). Wolność ma wiele definicji, które trudno jest jednoznacznie odczytać. Ta wieloznaczna kontekstualność wynika z poziomu wrażliwości autorów i z samookreślenia swojego miejsca w otaczającej rzeczywistości. Nadmiar rodzi chaos i poczucie zagubienia. To także strach przed odpowiedzialnością za swoje wybory. Młodzieży brakuje z jednej strony wsparcia mentora w środowisku rodzinnym, kościelnym czy szkolnym a z drugiej strony pojawia się potrzeba samostanowienia i poczucia absolutu decyzyjności. Ta ambiwalencja prowadzi do wolności od świata, często w stronę kreacji swojego wizerunku, fizyczności oraz do wolności do świata, która kieruje do ludzi czy Boga. W rzeczywistości pluralizmu i liberalizm przedstawiciele pokolenia Z muszą zdefiniować siebie, nadać sens swojej istocie, aby móc zrozumieć, że wolność jest darem, nie powinnością czy gwarantem życiowego sukcesu.



## BIBLIOGRAFIA

- Benkler, Y. (2008). *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Borzucka-Sitkiewicz, K. (2016). Socjokulturowe determinanty wizerunku ciała a gotowość do podejmowania ryzykownych zachowań w celu poprawienia wyglądu. W: K. Borzucka-Sitkiewicz (red.), *Psychospołeczne i środowiskowe konteksty zdrowia i choroby* (s. 83-98). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Cybał-Michalska, A. (2019). Społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju tożsamości młodzieży. W: *Psychoedukacyjne problemy młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą* (s. 8–14). Poznań: Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Pobrane z: <http://ko.poznan.pl/nadzor/wspomaganie/2018/03/materialy-z-konferencji-psychoedukacyjne-problemy-mlodziezy-czyli-jak-byc-swiadomym-wychowawca-listopad-2017/>
- Czech, F. Strach w epoce późnej ponowoczesności. *Politeja*, 1/19, s. 493-510. Pobrane z: [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/713/czech\\_strach\\_w\\_epoce\\_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/713/czech_strach_w_epoce_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Debord, G. (2006). *Spółczesność spektaklu. Rozważania o społeczeństwie spektaklu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dłubacz, W.K. (2023). Wolność i jej granice W: M. Gajewski (red.), *Wolność i wybory młodzieży* (s. 121–134). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dyczewski, L. (2009). *Wymagania młodzieży o małżeństwie i rodzinie; pomiędzy tradycją a nowoczesnością*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dziuban, A. (2013). *Gry z tożsamością. Tatuowanie ciała w indywidualizującym się społeczeństwie polskim*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika,
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia.
- Friedrich, R., Peterson, M. i Koster, A. (2016). *The Rise of Generation C*. Pobrane z: <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors>
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Gombrowicz, W. (2022). *Ferdydurke*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Horney, K. (1982). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Warszawa: Vis-a Vis/ Etiuda.
- Kanclerz, B. (2015). *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- McCrimble, M., Ashley, F. (2019). *Understanding Generation Z: Recruiting, Training and Leading the Next Generation*. Norwest NSW: McCrimble Research Pty Ltd.
- McCrimble, M., Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global generations*, Bella Vista NSW: McCrimble Research Pty Lt.
- Melosik Z. (1999). Ponowoczesny świat konsumpcji. W: Z. Melosik (red.). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji* (s. 159–173). Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.

- Melosik, Z. (2000). Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja, Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 67–81). Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. (2012). *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. Pobrane z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/fc7ff5db-4e14-477a-b625-8c1cf00e06d2/content>
- Morbiter, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo, a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nastolatki 3.0*. Pobrane z: <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/5315,Raport-quotNastolatki-30quot.html>
- Nowak-Juchacz, E. (2000). *Autonomia jako zasada etyczności. Kant, Fichte, Hegel*. Wrocław: Monografie FNP, Seria Humanistyczna.
- Papież, J. (2016). Pokolenie Z – z kręgu kultury ponowoczesnej. *Studia Elbląskie*, t. XVII s. 287–296.
- Pawlak, A. (2022). *Ciało w dyskursach transhumanizmu i sztucznej inteligencji. Perspektywa antropologiczna*, Łódź. (praca doktorska).
- Rembierz, M. (2023). Wolność i władza. W: M. Gajewski (red.), *Wolność i wybory młodzieży* (s. 117–119). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rezmer-Mrówczyńska, N. (2017). Przestrzenie ciała w kulturze płynnej nowoczesności. Wyznaczanie granic ciała u źródeł nowoczesności. *Humanistica 21*, t. 1, s. 281–298. Pobrane z: <https://humanistica21.pl/>
- Sandberg, A. (2013). Morphological Freedom – Why We Not Just Want It, but Need It, In: N. Vita-More, M. More (ed.), *The Transhumanist Reader: Classical and contemporary essays on the science, technology, and philosophy of the human future* (pp. 56–64). Willey-Blackwell.
- Sławek, T. (2011). *Autonomia, kształcenie, dług*, W: C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Smyła, J. (2020). Wokół wartości współczesnej młodzieży. *Lubuski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXIX s. (51–61).
- Szpunar, M. (2020). Narcystyczna kultura. O kondycji człowieka ponowoczesnego w kulturze zdominowanej przez narcyzm. *Zarządzanie mediami*, 8 (3), s. 183–199.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner, J. (1998). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Twenge, J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*. Sopot: Smak Słowa.
- Wnuk-Lipiński, E. (2004). Świat międzyepoki Globalizacja. Demokracja. Państwo narodowe. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Zysk, T. (1990). Orientacja prorozwojowa. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 183–205). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

# POKOLENIE Z W LABIRYNCIE BEZFORMIA WOLNOŚCI

## Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie przedstawicieli pokolenia Z, którzy żyjąc „pomiędzy” światem rzeczywistym a zdigitalizowanym, manifestują wolność poprzez autokontrolę, transformację i modyfikację swojego wizerunku. Funkcjonując w konsumpcyjnej rzeczywistości, napotykać trudności z wyrażeniem indywidualizmu, wolność towarzysząca tym wyborom powoduje bowiem niejednokrotnie zagubienie w świecie wartości i idei. Fascynacja poszukiwaniem wolności absolutnej prowadzi ich często do negacji pełnej prawdy o jej podmiocie, czyli samym człowieku oraz do zniewolenia formą, także tą zdigitalizowaną.

**Słowa kluczowe:** wolność, pokolenie Z, konsumpcjonizm, globalizacja, ambiwalencja

## GENERATION Z IN THE LABYRINTH OF FORMLESS FREEDOM

### Abstract

The purpose of the article is to depict representatives of Generation Z, wholiving “between” the real and digitized world, manifest freedom through self-control, transformation and modification of their image. Functioning in the consumer reality, they encounter difficulties with expressing individualism, because the freedom accompanying these choices frequently causes loss in the world of values and ideas. The fascination with the search for absolute freedom often leads them to the denial of the full truth about its subject, i.e. a human being himself or herself, and to being enslaved by a form, including the digitized one.

**Keywords:** freedom, generation Z, consumerism, globalization, ambivalence

Agnieszka Betleja – (ORCID: 0000-0002-4038-7006) nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół nr 6 w Tychach, logopeda i oligofrenopedagog w Przedszkolu nr 8 „Zielony Ogród” z Oddziałami Integracyjnymi w Tychach oraz wykładowca w Instytucie Studiów Podyplomowych. Prywatnie żona, mama i babcia kochająca podróże dalekie i bliskie (sercu).

Agnieszka Betleja  
Instytut Studiów Podyplomowych w Tychach  
ORCID 0000-0001-9386-1544  
agnieszkalogopedia@gmail.com

## Recenzentki i recenzenci w latach 2022 i 2023

- dr Elżbieta Aleksiejuk (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie)
- dr Magdalena Archacka (Akademia Humanistyczno - Ekonomiczna w Łodzi)
- dr Natalia Bednarska (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)
- dr hab. Stanisław Chrobak, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
- dr Joanna Dobkowska (Uniwersytet Warszawski)
- dr hab. Barbara Galas, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
- dr Bartosz Głowacki, prof. WWSH (Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna)
- dr Łukasz Hajduczenia (Wydział „Artes Liberales“ Uniwersytetu Warszawskiego)
- dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
- dr hab. Edyta Januszewska, prof. ChAT (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie)
- dr hab. Jan Amos Jelinek, prof. APS ((Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)
- dr Aneta Jegier (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)
- dr hab. Marek Jeziorański (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
- dr Agnieszka Križ, prof. WWSH (Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna)
- dr Izabela Krupa - Mażulis, prof. WWSH (Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna)
- dr Krzysztof Męka (Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna)
- dr hab. Agnieszka Piejka, prof. ChAT (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie)
- dr hab. Irena Polewczyk, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
- dr hab. Aneta Rayzacher-Majewska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
- dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
- dr hab. Jan Rutkowski (Uniwersytet Warszawski)
- dr Beata Szurowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)
- dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW (Papieska Akademia Nauk Społecznych – Watykan)
- prof. dr hab. Alfred Wierzbicki (Uniwersytet Marii Curie - Skłodowskiej w Lublinie)
- dr Jerzy Zieliński (honorowy prezes Polskiego Stowarzyszenia Trenerów Tenisa)



**Magdalena Szpunar**

**Przykleiła się do twarzy**

Przykleiła się do twarzy szkolna ocena  
przyszyła się tak mocno jakby ją ktoś zszywaczem  
albo grubą dratwą wydzierał  
wyznaczając nieprzydatność na dalsze lata

Zmywał więc mydłem szorował pumeksem  
lecz wszystko na nic twarz oceną się zapisała  
z czasem na czole zrobiła się dziura  
wyjmował z niej palcem krzywdzące cenzurki

Zalepiał nowym by tamto przyschło  
wyjął z tornistra wszystkie książki zeszyty  
piórnik drewniany i starą mapę  
lecz dzienniczka się nie udało

Bagaż doświadczeń coraz mocniej ciążył  
a dzienniczka się nie udało  
przez sześćdziesiąt sześć lat nie wyszedł ze szkolnej ławki  
mierzony oceną i cyrklem co kłuje

*22 czerwca 2023*

Tomik wierszy autorki można zamówić na:  
<https://swiatopatrzenie.pl/>

dr hab. Magdalena Szpunar, prof. UŚ – doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie socjologii, profesor Uniwersytetu Śląskiego. Pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Instytucie Socjologii. Laureatka kilku konkursów poetyckich.

