

**Sprawności moralne w wychowaniu:
mistrzowie, autorytety, wzory**

Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (MCDXXX) 1356

**Sprawności moralne w wychowaniu:
mistrzowie, autorytety, wzory**

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz

Szczecin 2025

Rada Wydawnicza

*Barbara Braid, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Rafał Klóska
Maciej Kowalewski, Ewa Mazur-Wierzbicka, Jarosław Nadobnik
Grzegorz Wejman, Renata Ziemińska, Magdalena Ziolo
Andrzej Skrendo – przewodniczący Rady Wydawniczej
Elżbieta Zarzycka – dyrektor Wydawnictwa Naukowego*

Recenzent

dr hab. Anna Walulik, prof. UI w Krakowie

Redakcja językowa

Anna Ciciak

Korekta

Maria Kabata

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo „Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk



Wersja elektroniczna publikacji dostępna na licencji CC BY-SA 4.0
po 12 miesiącach od daty wprowadzenia do obrotu

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2025

DOI 10.18276/978-83-7972-898-5

ISBN 978-83-7972-898-5 (online)

ISBN 978-83-7972-897-8 (print)

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 17,0. Ark. druk. 21,9. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
--------------------	---

Mistrz nigdy nie odchodzi...

Andrzej Michał de Tchorzewski (1943–2024) – mistrz pedagogicznej teorii wychowania moralnego <i>Marzena Chrost</i>	19
Zostawić po sobie to, co najlepsze. Wspomnienie ks. prof. Mirosława Mroza (1958–2023) – odnowiciela aretologii polskiej <i>Adam Machowski</i>	41

Bez autorytetu nie ma wychowania

Profesor Zbigniew Marek SJ (1947–2024) – autorytet pedagogicznego towarzyszenia <i>Janusz Mółka, Miłosz Mółka</i>	61
Henryki Kwiatkowskiej (1940–2024) pomoc nauczycielom w stawianiu się mistrzem <i>Lucyna Dziaczkowska</i>	83
Natalia Tułasiewicz (1906–1945) – patronka nauczycieli <i>Iwona Jazukiewicz</i>	101
Aktualność przesłania pedagogicznego błogosławionego Stefana kardynała Wyszyńskiego (1901–1981) <i>Alina Rynio</i>	117
Święty Tomasz z Akwinu (1224/1225–1274) – mistrz dla tomizmu <i>Sebastian Skiba</i>	145

The authority of Confucius (551–479 BC) in the modern Chinese education <i>Shuqi Huang</i>	159
---	-----

W teorii i praktyce

Poszukiwania wzoru nauczyciela od starożytności do oświecenia <i>Anna Szkolak-Stępień</i>	185
Relacja mistrz–uczeń w przestrzeni edukacyjnej <i>Urszula Ostrowska</i>	205
Aksjologiczna i prakseologiczna perspektywa wychowania moralnego młodzieży w kulturze polskiej <i>Andrzej Jakub Sowiński</i>	221
Patent na wychowanie <i>Michał Boczek</i>	235
Rola osób znaczących w formowaniu charakterów młodych chłopców w świetle <i>Wspomnień Oratorium</i> księdza Bosko <i>Teresa Bojarska-Szot</i>	259
Naśladowanie we współczesnej koncepcji katechezy <i>Radosław Mazur</i>	281
Rodzic/opiekun jako mistrz i jego działania wobec/na rzecz dziecka jako czło- wieka uczącego się odpowiedzialności i samodzielności w spectrum koncepcji J. Korczaka <i>Urszula Kazubowska</i>	303
Osoba mistrza w odczuciu nauczycieli akademickich <i>Marcin Fankanowski</i>	331
Zamiast zakończenia.....	349

WPROWADZENIE

Życie jest ciągłością stanów przeszłych, teraźniejszych i przyszłych. Człowiek w tym continuum nie jest przypadkowym przechodniem, bowiem swoim życiem pozostawia ślad w pamięci i doświadczeniu osób i pokoleń. Ślady te mogą być pozytywne lub negatywne w zależności od tego, czy były efektem czynionego dobra, czy też zła moralnego.

Mistrzowie, autorytety i wzory pozostawiają echa dobrych czynów. Mistrz i autorytet są jednocześnie wzorami, natomiast wzór nie musi urosnąć do rangi autorytetu czy mistrza. Łączy je natomiast to, że osoby będące dla innych wzorami, autorytetami lub mistrzami kierują się w swoim życiu pożądanymi wartościami i przekonaniami. Dlatego można uznać, że wychowanie jest bez nich niemożliwe. Skuteczność procesu wychowania implikuje odwołanie się do wzorów. Człowiek – bez względu na wiek – ma naturalną potrzebę obserwowania i powtarzania zachowań określonych wzorów¹. Przygotowana monografia jest konsekwencją spotkania, przez autorów przedłożonych tekstów, w wymiarze bezpośrednim lub pośrednim – wzorów, autorytetów i mistrzów życia oraz pracy. Poznali wielkość a także pokorę tych osób i zdecydowali się na wskazanie wartości, którymi się kierowały.

Pierwsza część monografii jest wdzięcznym wspomnieniem dwóch mistrzów, którzy przyczynili się do rozwoju szczecińskich spotkań jako środowiska interdyscyplinarnej wymiany poglądów i doświadczeń dotyczących istoty i znaczenia sprawności moralnych w wychowaniu. Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski odszedł 2 stycznia 2024 roku

¹ Por. A. Olubiński, *Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast Wprowadzenia*, w: *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?*, red. A. Olubiński, Toruń 2012, s. 9.

w wieku 81 lat. Był pedagogiem, pełnił funkcję rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy (obecnie Uniwersytet Kazimierza Wielkiego). Od 2013 roku był kierownikiem katedry Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie. Napisał ponad 200 prac naukowych z zakresu filozofii i teorii wychowania, aksjologii pedagogicznej, etyki i deontologii nauczycielskiej oraz pedeutologii. Sylwetkę Profesora w tekście – *Andrzej Michał de Tchorzewski (1943–2024) – mistrz pedagogicznej teorii wychowania moralnego* – przedstawiła dr Marzena Chrost, która współpracowała z Nim na Uniwersytecie Ignatianum.

W wieku 65 lat, 19 lipca 2023 roku, zmarł ks. kanonik prof. dr hab. Mirosław Mróz. Był teologiem i filozofem, pełnił funkcję prodziekana Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz kierownika zakładu Teologii Moralnej i Katolickiej Nauki Społecznej. Był autorem blisko dwustu publikacji, w których szczególnie miejsce zajmuje problematyka cnót. Wspomnienie o księdzu Profesorze przygotował Jego uczeń, ks. dr Adam Machowski, w tekście – *Zostawić po sobie to, co najlepsze. Wspomnienie ks. prof. Mirosława Mroza (1958–2023) – odnowiciela aretologii polskiej*.

Mistrzowie nigdy nie odchodzą, ponieważ pozostają w swoich dziełach. To przekonanie jest uzasadnieniem tytułu pierwszej części monografii. Opracowania naukowe prof. dr. hab. Andrzeja Michała de Tchorzewskiego oraz ks. prof. dr. hab. Mirosława Mroza, wypracowane we współpracy ze szczecińskim środowiskiem, są dostępne w monografiach Biblioteczki Sprawności Moralnych, będącej w otwartym dostępie: <https://sprawmor.pl/biblioteczka-sprawnosci-moralnych>.

Druga część monografii jest kontynuacją wdzięcznego wspomnienia autorytetów, bez których nie ma wychowania. Kolejność ich prezentowania wyznaczona została odwróconą osią czasu – od tych, których bezpośrednia znajomość towarzyszyła naszej pracy naukowej, przez tych, których nie poznaliśmy bezpośrednio, ale żyją jeszcze świadkowie lub

krewni ich dobrych czynów, po postaci, których wzór dostępny nam jest jedynie/aż myślą i sercem. Najbliższy, ze względu na przyjęte kryterium, jest przykład postawy życiowej i poglądów na edukację księdza jezuita prof. dr. hab. Zbigniewa Marka (1947–2024). Na Jego dorobek naukowy składa się ponad 300 opracowań z zakresu teologii, katechetyki, aksjologii i pedagogiki. Działanie naukowe i dydaktyczne podejmował jako nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie (dawniej Akademia Ignatianum w Krakowie) i Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Rozważania na temat autorytetu prof. Zbigniewa Marka w tekście – *Profesor Zbigniew Marek SJ (1947–2024) – autorytet pedagogicznego towarzyszenia* podjęli jego współpracownicy z Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, pedagodzy – ks. dr Janusz Mółka SJ i dr Miłosz Mółka. Przez pryzmat sposobu budowania autorytetu przez prof. Zbigniewa Marka wskazali logikę Jego wyborów życiowych i naukowej myśli o edukacji. Przedstawione przez autorów sfery były punktem wyjścia do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które były ważne w życiu i pracy księdza Profesora. Wnioski są użyteczne dla teorii i praktyki kształtowania autorytetu jako stymulującego integralny rozwój drugiego człowieka poprzez wychowawcze towarzyszenie.

Pedagog dr hab. Lucyna Dziaczkowska, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego, sięgnęła do twórczości pedagogicznej prof. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej z Uniwersytetu Warszawskiego, która zajmowała się przede wszystkim pedeutologią, zagadnieniami dotyczącymi nauczania literatury i kształcenia nauczycieli. W artykule – *Henryki Kwiatkowskiej (1940–2024) pomoc nauczycielom w stawianiu się mistrzem* – autorka wskazała i rozwinęła trzy zasadnicze wątki: analizę praktyki nauczycielskiej, profesjonalizm w zawodzie nauczyciela oraz redagowanie naukowe prac pedagogicznych, jako problemy będące ważną częścią pracy nauczycielskiej. Wnioski są użyteczne także dla współczesnych nauczycieli, którzy pragną stać się mistrzami dla swoich uczniów.

Wzorem mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim, i to w szczególnie trudnym, wojennym czasie, stała się Natalia Tułasiewicz. Codzienność i heroicznosc jej życia i pracy przedstawiła pedagog dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego, w artykule – *Natalia Tułasiewicz (1906–1945) – patronka nauczycieli*. W czasie pokoju praca nauczycielska również wymaga heroizmu: nauczyciel „oddaje” swoje życie, realizując miłość zawsze, wszędzie i wobec każdego jako nakaz nieograniczony w swojej normatywnej treści. Poświęcenie, pasja tworzenia i radość Natalii Tułasiewicz wynikają właśnie z miłości jako fundamentu życia i pracy. Istotą jej nauczycielstwa było umiłowanie ucznia, a sensem pracy ofiarne czynienie dobra. To jest ważne przesłanie dla współczesnego nauczyciela, by w silnie zmaterializowanym świecie nie rozpatrywał nauczycielstwa w kategoriach „produkcji”, lecz dobra człowieka. Natalia Tułasiewicz, ogłoszona błogosławioną (1999), została ustanowiona także patronką nauczycieli w Polsce (2022). Z treści wzoru życia i pracy Natalii Tułasiewicz wynika, że ma on charakter uniwersalny: może być przyjęty przez każdego nauczyciela, nie wyłączając nauczycieli niewierzących Bogu.

Pożądane jest, by poznać przesłanie pedagogiczne mistrzów, którzy nie byli pedagogami, ale ze względu na mądrość, sposób bycia, zasługują, aby traktować ich z należnym szacunkiem. Do takich wzorów należy Stefan kardynał Wyszyński, a heroicznosc jego cnót została potwierdzona w procesie beatyfikacyjnym (2021). Znawczynią pisarskiej i homiletycznej spuścizny tego zacnego Polaka jest prof. Alina Rynio, pedagog, psycholog i teolog, nauczyciel akademicki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Ze względu na ogrom spuścizny, autorka wyodrębniła główne wymiary i specyfikę przesłania pedagogicznego, które zostało ukierunkowane na wskazanie rozumienia istoty wychowania, genezy, jego funkcji oraz ponadczasowości. Podstawą rozważań – *Aktualność przesłania pedagogicznego błogosławionego Stefana kardynała Wyszyńskiego*

skiego (1901–1981) jest skonstatowanie zacności mistrza, warunkującej mądrość przesłania pedagogicznego.

Filozoficzno-teologiczne konotacje obecne są również w rozważaniach mgr. Sebastiana Skiby, doktoranta Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autor, zainteresowany klasyczną filozofią i etyką okresu średniowiecza, w tekście – *Święty Tomasz z Akwinu (1224/1225–1274) – mistrz dla tomizmu* – przedstawił analizę filozofii Akwinaty, podkreślając moralne założenia jako aktualną przesłankę umacniania wartości chrześcijańskich, konstytuujących Europę jako solidarną moralnie wspólnotę. W kontekście zawirowań mentalno-duchowych współczesnego człowieka tomizm jest dobrym wyborem życiowej drogi, dlatego też autor jest przekonany, że etyka Anielskiego Doktora ma szansę na swoisty kulturowy renesans.

Niecodzienną możliwość poznania refleksji dotyczących chińskiej edukacji oferuje tekst napisany przez obywatelkę Chin. Shuqi Huang jest absolwentką Hubei University w Wuhan i doktorantką na Wydziale Pedagogiki Akademii Jagiellońskiej w Toruniu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą wpływu myśli Konfucjusza (551–479 p.n.e.) na współczesną edukację chińską. Autorytet tego największego nauczyciela w historii Chin, pomimo upływu 2500 lat, nie słabnie. We współczesnej szkole chińskiej nawiązuje się do celów, treści i metod konfucjańskich idei edukacyjnych, choć wdraża się je w nowy, zaktualizowany sposób. Dotyczy to szkół różnych szczebli, włącznie z uniwersytetem, oraz kształcenia ustawicznego. W opracowaniu – *The authority of Confucius (551–479 BC) in the modern Chinese education* – autorka przedstawiła konkretne przykłady wpływu filozoficzno-pedagogicznej myśli Konfucjusza na współczesną chińską edukację oraz uwzględniła prognozowane zmiany w jej zakresie. Ze względu na różnice w kulturze chińskiej i europejskiej warto zapoznać się z przekazem osoby, która zna edukację chińską z własnego doświadczenia.

W trzeciej części monografii zgromadzono teksty, których treść stanowi teoretyczną i praktyczną kanwę do refleksji nad znaczeniem spotkania z mistrzem, autorytetem, wzorem. Przyjęto porządek – od ogółu do szczegółu. Rozpoczyna ją użyteczne, historyczne zestawienie dotyczące poszukiwania wzoru nauczyciela na przestrzeni wieków. Takiego zadania w tekście – *Poszukiwania wzoru nauczyciela od starożytności do oświecenia* – podjęła się pedagog dr hab. Anna Szkolak-Stępień, prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Z istoty nauczycielstwa wynika, że osoba wykonująca ten zawód, będąc wzorem dla uczniów i rodziców, może skuteczniej realizować cele dydaktyczne i wychowawcze. Pierwowzór tej profesji został zainicjowany przez starożytnych mędrców i uczonych. Przez kolejne wieki sens i znaczenie nauczycielstwa trwały, ale zmieniały się funkcje i zadania nauczyciela oraz społeczne oczekiwania. Warto poznać lub przypomnieć sobie, jak wyglądało dążenie do mistrzostwa pedagogicznego w minionych wiekach, by nie zgubić współcześnie tego co wartościowe, ale też nie powielać błędów poprzedników. Przeszłość może być skarbnicą niematerialnych wartości, jeśli potrafi się z niej mądrze skorzystać. Jest jeszcze jeden warunek – godne wzory z przeszłości muszą być przekazywane, inaczej nie przetrwają. Autorka ma więc swój udział w utrwalaniu tych wzorów, zapraszając nas do refleksji nad przygotowanym tekstem.

Problematyka mistrza, autorytetu i wzorów w edukacji obejmuje także kwestię relacji mistrz–uczeń. Cenne jest podjęcie tego zagadnienia przez pedagog prof. dr hab. Urszulę Ostrowską z Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, która sama jest uznanym autorytetem w sferze nauki i edukacji akademickiej. Właśnie w przestrzeni akademickiej usytuowane zostały rozważania o relacji interpersonalnej mistrz–uczeń, dotyczące głównych faz i przypisanych im ogniw z perspektywy uwarunkowań rozwoju tej relacji. Warto sprawdzić, czy w dobie spektakularnych osiągnięć cywilizacyjnych przekonanie, że w edukacji

nie da się niczym zastąpić bezpośredniego kontaktu interpersonalnego, jest w pełni uzasadnione. Refleksje będące wynikiem lektury tekstu – *Relacja mistrz–uczeń w przestrzeni edukacyjnej* – mogą być pomocne w znalezieniu argumentów przemawiających za koniecznością nawiązywania bezpośrednich relacji, zwłaszcza że zagrożenie zastąpienia nauczyciela sztuczną inteligencją staje się coraz bardziej realne.

Przestrzeń edukacji, z uwzględnieniem szkoły wyżej, jest tematem opracowania doświadczonego pedagoga dr. hab. Andrzeja Jakuba Sowińskiego, profesora Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. W tekście – *Aksjologiczna i prakseologiczna perspektywa wychowania moralnego młodzieży w kulturze polskiej* – autor zwrócił uwagę na współczesne zagrożenia moralne, których konsekwencją może być ideologicznie zmanipulowana edukacja młodzieży, co w dłuższej perspektywie może prowadzić nawet do utraty suwerenności. Czytelnik nie został pozostawiony z widmem możliwych konsekwencji, autor sformułował bowiem konkluzję wynikającą z oglądu współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Zakłada ona potrzebę aksjologicznego podejścia do wychowania moralnego, uwzględniającego wzrastanie młodzieży w kulturze polskiej. Cenne jest usytuowanie rozważań w wymiarach zarówno teorii wychowania, jak i prakseologii, zwrócenie uwagi na prymarne uwarunkowania wychowania moralnego oraz jego końcowy efekt – patriotycznie wychowaną młodzież oraz świadomość narodową społeczeństwa. Inspirująca jest myśl uzasadniająca powoływanie patronów uniwersytetów jako wzorów osobowych, które ożywiają intelektualnie, moralnie, ideowo i kulturowo wspólnotę akademicką.

Jakże skuteczniej można by wychowywać, gdyby istniał patent na wychowanie. Prawnik, ekonomista i socjolog dr Michał Boczek w tekście – *Patent na wychowanie* – uzasadnił, że nie może istnieć uniwersalny system wychowania, ponieważ każde dziecko potrzebuje indywidualnego podejścia. Wskazania dydaktyczne i metodyczne są wspierające, ale

nie gwarantują skuteczności wychowania. Niezbędny jest człowiek jako mistrz, autorytet i wzór akceptowany przez samego siebie i wychowanka. W związku z tym konieczna jest refleksja filozoficzna i prakseologiczna nad tym, kim jest człowiek, jakimi wartościami kierować się w procesie wychowania, nad znaczeniem tradycyjnej rodziny oraz konsekwencjami rozwodów i opieki naprzemiennej. Takie podstawowe przemyślenia okazują się znów potrzebne, wręcz niezbędne w dobie społecznych działań stawiających rodzinę na krawędzi unicestwienia, a wychowanie sytuujące jako wtórne wobec swobody, luksusu i bogactwa.

Filozof dr Teresa Bojarska-Szot z Akademii Zamojskiej, w tekście – *Rola osób znaczących w formowaniu charakterów młodych chłopców w świecie „Wspomnień Oratorium” księdza Bosko* – przybliżyła wzór włoskiego pedagoga i jego systemu wychowania. Zaakcentowała w tej analizie rolę osób znaczących w formowaniu młodzieży. W pierwszej części artykułu przywołane zostały postaci ważne w życiu świętego Jana Bosko, natomiast w drugiej – Jan Bosko i jego matka przedstawieni zostali jako osoby znaczące w życiu chłopców z ulic Turynu. Podstawowym źródłem są *Wspomnienia Oratorium* spisane przez Jana Bosko. To autobiografia świętego, historia salezjańskiego oratorium oraz szczególnie „podręcznik” pedagogiki praktycznej realizowanej przez autora. Czytelnik znajdzie tu także cenne wskazówki dotyczące pracy wychowawczej.

Problematyka monografii implikuje także zagadnienie naśladowania. Podjął je teolog ks. dr Radosław Mazur w opracowaniu – *Naśladowanie we współczesnej koncepcji katechezy*. Tytuł kieruje uwagę w stronę formacji chrześcijańskiej. Motywacją do podjęcia rozważań nad aktualnością naśladowania i jego miejsca we współczesnej koncepcji katechezy Kościoła katolickiego jest odnowione *Dyrektorium o katechizacji*. Niemniej, dla katechetycznej perspektywy naśladowania podstawowym źródłem pozostaje Biblia. Analiza idei naśladowania w obu źródłach może być wykorzystana w dyskusji z psychologami i pedagogami, którzy sceptycznie

odnoszą się do tego założenia. Naśladowanie we współczesnej koncepcji katechezy należy rozpatrywać jako kreatywną inspirację, nieutożsamianą z mechanicznym kopiowaniem. Czytelnik może poczuć się zaproszony do tej dyskusji.

Niekwestionowanym autorytetem w sprawach wychowania pozostaje Janusz Korczak. Wybrane elementy jego systemu opiekuńczo-wychowawczego stały się punktem odniesienia w analizie rodzinnych procesów opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych rodziców i opiekunów, dokonanej przez pedagog dr Urszulę Kazubowską z Uniwersytetu Szczecińskiego w tekście – *Rodzic/opiekun jako mistrz i jego działania wobec/na rzecz dziecka jako człowieka uczącego się odpowiedzialności i samodzielności w spectrum koncepcji J. Korczaka*. Autorka skoncentrowała uwagę na rodzinie jako najważniejszym środowisku wychowania, uwzględniła również alternatywne środowiska wychowawcze (piecza zastępcza). Do refleksji skłania zestawienie nowych wyzwań pojawiającymi się przed współczesnymi rodzicami i opiekunami z teorią i praktyką wychowawczą Starego Doktora.

Empirycznym dopełnieniem teoretycznych rozważań o relacji mistrz–uczeń w środowisku akademickim jest tekst – *Osoba mistrza w odczuciu nauczycieli akademickich* – autorstwa psychologa i pedagoga dr. Marcina Fankanowskiego z Uniwersytetu Wrocławskiego. Przeprowadzone przez Autora badania miały charakter pilotażowy, a ich przedmiotem był fenomenologiczny obraz mistrza oraz relacji z nim w odczuciu uczniów, którzy aktualnie są nauczycielami akademickimi na Uniwersytecie Wrocławskim. Narzędziem badawczym była autorska ankieta w MS Forms. Dr Fankanowski zasugerował istnienie dwóch okresów kluczowych dla zaistnienia relacji z mistrzem – końcowy etap studiów (zwykle dwa ostatnie lata związane z pisanem pracy magisterskiej) oraz początek pracy akademickiej lub czas przygotowania pracy doktorskiej.

Warto krytycznie zweryfikować spostrzeżenia autora, odnosząc je do własnego doświadczenia.

Każda pozycja w Bibliotece Sprawności Moralnych (<https://sprawmor.pl/biblioteczka-sprawnosci-moralnych>) jest godna polecenia ze względu na znaczenie jej przekazu. Jednak ta monografia ma wartość szczególną, jest hołdem złożonym mistrzom i autorytetom. Wyrazy wdzięczności kieruję do Autorów za podjęty i zrealizowany trud zwerbalizowania wzoru życia i pracy poznanych mistrzów i autorytetów. Czytelników zaś zachęcam nie tylko do zachowania tych wzorów we wdzięcznej pamięci, ale przede wszystkim do korzystania z nich.

Małgorzata Musierowicz stwierdziła: „Nikt nie jest dziełem wyłącznie samego siebie. Na to kim jesteśmy i czegośmy dokonali, składa się suma światła i suma cieni, którymi obdarowali nas wszyscy ludzie, przesuwający się przez naszą drogę”². Życzę Czytelnikom, Autorom i sobie, aby spotkania z mistrzami, autorytetami i wzorami pozostawiły trwałe ślady w naszym człowieczeństwie i nauczycielstwie.

Iwona Jazukiewicz

² M. Musierowicz, *Tym razem serio (no, prawie...)*, Łódź 1994, s. 93.

Mistrz nigdy nie odchodzi...

Marzena Chrost

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

ORCID: 0000-0003-3309-6574

**ANDRZEJ MICHAŁ DE TCHORZEWSKI (1943–2024)
– MISTRZ PEDAGOGICZNEJ TEORII
WYCHOWANIA MORALNEGO**

Streszczenie

Problematyka wychowania moralnego jest obszarem zainteresowania pedagogów, którzy, biorąc pod uwagę zarówno teoretyczną, jak i praktyczną stronę tego zagadnienia, analizują, w jaki sposób wychowywać człowieka, aby kształtować w nim poszanowanie wartości, zasad i norm etycznych. Moralność, w większym bądź mniejszym stopniu, związana jest ze wszystkimi obszarami ludzkiej działalności, szczególnie jednak wiąże się z działalnością wychowawczą i pedagogiczną. Jest to wyjątkowo widoczne teraz, kiedy człowiek doświadcza kryzysu moralnego i musi się mierzyć z wielorakimi problemami i zagrożeniami wynikającymi z rozchwiania akceptowanego dotąd systemu aksjonormatywnego.

W tekście tym przedstawiono postać profesora Andrzeja Michała de Tchorzewskiego – człowieka z pedagogiczną pasją oraz mistrza teorii wychowania. Następnie, odwołując się do wybranych tylko publikacji z jego bogatego dorobku naukowego, omówiono podstawowe założenia pedagogicznej kategorii wychowania moralnego.

Teoria ta ma szczególne znaczenie w szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, pedagogicznej i wychowawczej.

Słowa kluczowe: Andrzej Michał de Tchorzewski, mistrz, cnoty moralne, teoria wychowania, wartości moralne, wychowanie moralne

ANDRZEJ MICHAŁ DE TCHORZEWSKI (1943–2024)
MASTER OF THE PEDAGOGICAL THEORY OF MORAL EDUCATION

Summary

The issue of moral education is an area of interest for educators who, both theoretically and practically, analyze how to educate a person in order to develop respect for moral values, principles and norms. Virtually all areas of human life are permeated to some extent by morality. Moral education is all the more necessary in educational and pedagogical activities. This is especially visible now, when we are experiencing a moral crisis and are facing with multiple problems and threats resulting from the disruption of the previously accepted axionormative system.

The article presents the figure of professor Andrzej Michał de Tchorzewski as a man with pedagogical passion and a master of educational theory. Then, referring only to selected publications from his extensive scientific achievements, the basic assumptions of the pedagogical category of moral education is discussed. This theory is of particular importance in broadly understood educational, pedagogical and upbringing activities.

Keywords: Andrzej Michał de Tchorzewski, master, moral virtues, theory of upbringing, moral values, moral education

Wprowadzenie

W swoim tekście odniosę się tylko do dwóch wybranych obszarów szeroko ujętego tematu – „sprawności moralne w wychowaniu a mistrzowie, autorytety i wzo-

ry”. Po pierwsze, przedstawię osobę profesora Andrzeja Michała de Tchorzewskiego – człowieka z pedagogiczną pasją oraz mistrza teorii wychowania. Po drugie, odniosę się do jego twórczości naukowej, zwracając szczególną uwagę na pedagogiczną teorię wychowania moralnego. Należy podkreślić, że problematyka wychowania moralnego jest obszarem zainteresowania pedagogów, którzy analizując teoretyczną i praktyczną stronę tego zagadnienia, próbują dociec, w jaki sposób wychowywać człowieka, aby kształtować w nim poszanowanie wartości, zasad i norm etycznych. W zasadzie trudno znaleźć taką sferę ludzkiego życia, do której nie odnosiłyby się jakieś moralne zasady, a w przypadku działalności wychowawczej i pedagogicznej staje się to kluczową wartością. Szczególnie teraz, kiedy człowiek doświadcza kryzysów moralnych, wielorakich problemów i zagrożeń wynikających z otaczającego nas, dynamicznie zmieniającego się świata, bardzo ważnym zadaniem jest właściwe wychowanie młodego człowieka, zwłaszcza wychowanie moralne.

W tym kontekście ważne wydaje się także przypomnienie kilku znaczących faktów związanych z cyklem interdyscyplinarnych konferencji naukowych pt. „Sprawności moralne w wychowaniu”. Od samego początku, czyli od 2011 roku, profesor Andrzej M. de Tchorzewski był członkiem komitetu naukowego tego cyklu konferencyjnego, brał w nich również udział, wygłaszając referaty: *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej* (2012); *Cnota, wartość i sprawność moralna jako kategorie nauk pedagogicznych* (2016); *Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność* (2017); *Odpowiedzialność jako kategoria imperatywu pedagogicznego* (2018). Teksty te zostały następnie opublikowane w monografiach z tej serii wydawniczej¹.

¹ A.M. de Tchorzewski, *Miłość jako przyczyna wychowania*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 4–59; tenże, *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, w: *Sprawności moralne wychowawcy*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 11–28; tenże, *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2014, s. 17–30; tenże, *Męstwo jako cnota i sprawność moralna*, w: *Męstwo i długomysłność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 59–74; tenże, *Godność – dana i zadana człowiekowi. Wprowadzenie do tematu*, w: *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Szczecin

Inspiracją do podjęcia tego zagadnienia były moje osobiste spotkania i współpraca z profesorem Andrzejem M. de Tchorzewskim, który po przejściu na emeryturę podjął jeszcze pracę w Akademii, obecnie Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie. Ówczesne władze Instytutu Nauk o Wychowaniu powierzyły profesorowi de Tchorzewskiemu pełnienie roli kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania, a mnie zaproszono do współpracy w charakterze adiunkta w tej katedrze. Dlatego też moją refleksję przedstawię z perspektywy współpracowniczej i w pewnym sensie jego uczennicy. Zdaję sobie z tego sprawę, że nie jest to zadanie łatwe.

Najpierw jednak spróbuję odpowiedzieć na pytanie: Jakim człowiekiem był Andrzej M. de Tchorzewski? Następnie, odwołując się do wybranych tylko publikacji z jego dorobku naukowego, przedstawię wychowanie moralne jako kategorię pedagogiczną oraz omówię założenia pedagogicznej teorii wychowania moralnego.

Człowiek i Mistrz z pedagogiczną pasją

Pisanie o kimś, kto jeszcze nie tak dawno był z nami, a teraz odszedł do wieczności, jest bardzo trudne. Jakim człowiekiem był profesor Andrzej M. de Tchorzewski? Nie będę przedstawiała szczegółowego życiorysu, bo można się z nim zapoznać w publikacjach naukowych², zwrócę jedynie uwagę na kilka

2016, s. 7–18; tenże, *Godność jako wartość i problem edukacyjny* (współredaktor: I. Jazukiewicz), Szczecin 2016, ss. 253; tenże *Metafizyka i doświadczanie godności*, w: *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Szczecin 2016, s. 19–34; tenże, *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, w: *Sprawności moralne a wartości*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017, s. 13–33; tenże, *Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność*, w: *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2018, s. 15–37.

² Por. K. Kwaśniewska, M. Rak, *Naukowcy Bydgoszczy. Słownik biograficzny*, Bydgoszcz 1994, s. 193–194; K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski – biografia naukowa*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018, s. 27–33.

ważnych faktów z jego życia, które wydają się ważne przy omawianiu tego zagadnienia.

Profesor doktor habilitowany Andrzej Michał de Tchorzewski urodził się 22 września 1943 roku w Chełmnie nad Wisłą w rodzinie nauczycielskiej³. W przestrzeni środowiska rodzinnego był synem, bratem, mężem, ojcem, dziadkiem, człowiekiem, dla którego rodzina była ważną wartością nie tylko w życiu osobistym, ale również naukowym. Znalazło to także odzwierciedlenie w pracy zawodowej, gdyż jednym z jego podstawowych obszarów badawczych była pedagogika rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem jej funkcji edukacyjnych, kondycji wychowawczej oraz transformacji w okresie przemian.

Ażeby stać się mistrzem, nauczycielem, trzeba się uczyć i zdobywać doświadczenie, a na naukę zawsze jest właściwy czas. Andrzej M. de Tchorzewski przeszedł wszystkie etapy edukacji, której zwieńczeniem było uzyskanie tytułu profesora nauk humanistycznych. Warto zauważyć, że w Jego przypadku od początku proces kształcenia był silnie związany z pedagogiką, co mogło być efektem rodzinnych tradycji (jego rodzice byli nauczycielami). Po ukończeniu szkoły podstawowej podjął naukę w Liceum Pedagogicznym i w 1962 roku uzyskał świadectwo dojrzałości. Był nauczycielem w Szkole Podstawowej w Stolnie, następnie w Szkole Podstawowej nr 4 w Chełmnie, Szkole Ćwiczeń i Liceum Pedagogicznym – równocześnie studiował pedagogikę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku (1964–1969), gdzie otrzymał tytuł zawodowy magistra pedagogiki. Następnie na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Gdańskiego uzyskał w 1974 roku stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki oraz stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w roku 1986. W 1990 roku został mianowany na stanowisko profesora nadzwyczajnego, a w roku 1996 otrzymał z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej tytuł profesora nauk humanistycznych⁴.

³ K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski...*, s. 27.

⁴ Por. K. Kwaśniewska, M. Rak, *Naukowcy Bydgoszczy...*, s. 193–194; K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski ...*, s. 27.

W akademickim środowisku zawodowym Andrzej M. de Tchorzewski pełnił różne funkcje zawodowe. Był kolejno: asystentem, adiunktem, docentem, kierownikiem zakładów oraz katedr⁵. Szczególną ważną funkcję kierowniczą realizował, będąc rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy oraz pierwszym rektorem Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego⁶. Należy zauważyć, że bardzo aktywnie uczestniczył w pracy dydaktycznej kilku ośrodków akademickich i szkół wyższych w Polsce i należał do grona znanych uczonych, badaczy, naukowców, pedagogów, nauczycieli akademickich. Był przede wszystkim wybitnym naukowcem, osobą bez reszty oddaną swojej pracy badawczej i dydaktycznej, autentycznie zaangażowaną w sprawy środowiska akademickiego oraz głęboko zatroskaną i zaniepokojoną kondycją współczesnego świata i edukacji.

Z pewnością dla wielu osób, szczególnie dla swoich doktorantów, a także współpracowników i studentów był osobą ważną, cenioną, godną naśladowania. Cieszył się także autorytetem – „Wielkość mistrza dotyczy sposobu jego bycia: względem samego siebie oraz innych osób. Nie jest to bycie obojętne, lecz jednocześnie dobre i piękne. W wychowaniu nie chodzi o to, by powiedzieć o sobie: «Jestem mistrzem», lecz żeby ktoś powiedział: «Jest moim mistrzem»”⁷.

Sam termin „mistrz” jest wieloznaczny i ma bardzo różne konotacje – etymologicznie wywodzi się od łacińskiego słowa *magister*, które oznaczało pierwotnie kogoś, kto więcej, lepiej zrobić potrafi niż inni lub nad innymi panuje. Według *Słownika języka polskiego PWN* pojęcie to oznacza człowieka zdecydowanie lepszego od innych w jakiejś dziedzinie, osobę uznawaną za wzór do naśladowania, a także rzemieślnika uprawnionego do samodzielnego wykonywania zawodu⁸.

⁵ K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski...*, s. 28–29.

⁶ J. Kubik, J. Woźny, *Profesor Andrzej de Tchorzewski...*, s. 35–42.

⁷ I. Jazukiewicz, *Mistrz jako pielgrzym nadziei*, „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1 (37), s. 45.

⁸ Por. *Mistrz*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/mistrz.html> (dostęp: 26.02.2024).

W języku polskim wyraz ten jest zatem związany z jakąś pracą czy dziełem wykonywanym po mistrzowsku. „W pedagogice mistrz, mentor to tyle co przewodnik dla tych, którzy chcą zdobywać określone umiejętności, sprawności, cechy charakteru, dążyć ku ideałowi”⁹. Potocznie natomiast kojarzy się z podziwem, szacunkiem, profesjonalizmem oraz wzorem do naśladowania. Można zauważyć, że tradycyjnie określenie to związane jest przede wszystkim z nauczycielem.

„Mistrzem jest więc ktoś, kto osiągnął doskonałość w swej dziedzinie, a jego fachowość oraz postawa moralna budzą podziw oraz motywują do działania w kierunku zostania jego uczniem”¹⁰. Niewątpliwie Andrzej M. de Tchorzewski był taką osobą – miał bardzo dużą wiedzę, doświadczenie i charyzmę. Potrafił także pomóc innym w wybraniu odpowiedniego kierunku, bowiem „mistrz to osoba, która nie tylko prowadzi własne badania, ale również podsuwa pomysły badawcze swoim uczniom, niczego im nie narzucając, a tylko pokazując drogi, którymi mogą pójść, aby rozwinąć własną karierę naukową. Stwarza przestrzeń do dyskusji, polemiki i życzliwej krytyki”¹¹.

Spśród różnych form więzi międzyludzkich relacja mistrz–uczeń stanowi jedną z najsilniej oddziaływujących relacji, jakich człowiek może doświadczyć w ciągu życia. W środowisku akademickim ta relacja jest bardzo ważna i ma szczególne znaczenie. Nic bowiem nie zastąpi indywidualnego kontaktu między ludźmi, dopiero podczas spotkania „twarzą w twarz” rodzi się odpowiedzialność oraz etyczny wymiar takiej relacji. Spotkania z Profesorem, szczególnie te organizowane w ramach zebrań katedry, były ważne, interesujące oraz inspirujące – bardzo chętnie dzielił się wiedzą, przemyśleniami i tajemnicami warsztatu naukowego.

⁹ K. Ostrowska, *Mistrz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2004, s. 320.

¹⁰ J. Brągiel, *Relacja mistrz–uczeń. Czy współcześnie jest możliwa?*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2023, t. 3 (5), s. 58.

¹¹ A. Kretek-Kamińska, A. Krzewińska, *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 4, s. 132.

W byciu mistrzem i uczniem zawsze jest coś tajemniczego. Mistrz jest osobą, która wskazuje uczniowi dobro, prawdę, piękno, miłość, wolność, świętość, czyli wszelkie wyższe wartości. Mistrz niejako obdarowuje ucznia częścią własnej osoby, dając siebie samego. Warto zaznaczyć, że „rdzeniem relacji uczeń–mistrz nie jest ich związek, lecz rozwój ucznia”¹². Andrzej M. de Tchorzewski wpływał na życie ucznia na wielu poziomach: wychowywał, nauczał, inspirował, motywował. Były to relacje oparte na potrzebie wzajemnego oddziaływania: dawaniu własnego doświadczenia, ale również otrzymywaniu od ucznia jego poglądów w kontekście zmieniającej się rzeczywistości. Profesor był nie tylko intelektualnym mentorem, ale również duchowym przewodnikiem, wspomagającym indywidualny rozwój swojego ucznia.

Można powiedzieć, że mistrz, nauczyciel to ktoś wielki, a zarazem zachowujący prostotę w swoim człowieczeństwie. Osiągnięcie takiego stanu jest bardzo trudnym zadaniem – mistrz, nauczyciel, który nadal pozostaje zwykłym, dobrym człowiekiem. Dobrym pedagogiem może być tylko dobry człowiek i taki właśnie był prof. Andrzej M. de Tchorzewski.

Pedagogiczna pasja i mistrzostwo naukowe Profesora widoczne były w wykładach, prowadzonych seminariach, wystąpieniach na konferencjach oraz w publikacjach naukowych. Jego bardzo bogaty dorobek naukowy¹³ można usytuować w pięciu obszarach badawczych: teoria wychowania, pedagogika rodziny, etyczno-deontologiczna problematyka zawodu nauczycielskiego, aksjologia pedagogiczna, problematyka oscylująca wokół kształcenia i formacji osobowościowej kandydatów na nauczycieli¹⁴.

Podsumowując, pedagogiczna i naukowa pasja, oddanie i najwyższa jakość działalności badawczej, praca naukowa, wszystko to pasjonowało Andrzeja M. de

¹² E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1998, s. 216.

¹³ Por. K. Kwaśniewska, M. Rak, *Naukowcy Bydgoszczy...*, s. 193; K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski...*, s. 30; A.J.-A. Leguerinel, *Bibliografia Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (1970–2018)*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja...*, s. 43–59.

¹⁴ Por. K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski...*, s. 29–30.

Tchorzewskiego niemalże do ostatnich dni życia. W ostatnich latach, będąc już na emeryturze, bardzo chciał dokończyć monografię poświęconą rozważaniom na temat moralności z perspektywy pedagogicznej. Publikacja ta została wydana w 2023 roku, kilka tygodni przed jego śmiercią. Marzenie Profesora spełniło się, osiągnął założony cel, niewątpliwie można stwierdzić, że publikacja – *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii wychowania*¹⁵ – jest zwieńczeniem jego życia naukowego oraz oczywistą i naturalną konsekwencją twórczości badawczej. Praca ta wypełniła wyraźną lukę w teorii wychowania. Andrzej M. de Tchorzewski był jednym z czołowych reprezentantów teorii wychowania jako subdyscypliny pedagogicznej – „wykazywał szczególne zainteresowanie problematyką wychowania moralnego oraz samowychowania”¹⁶.

W kolejnej części mojego tekstu odwołam się tylko do wybranych aspektów Jego myśli pedagogicznej, szczególnie tych, które dotyczą teorii wychowania moralnego.

Wychowanie moralne jako kategoria pedagogiczna

Wychowanie moralne służy dobru człowieka, jest konieczne i potrzebne do ukształtowania dojrzałej osobowości. Wychowanie jest niewątpliwie jednym z najbardziej złożonych procesów pedagogicznych i stanowi przedmiot badań z pogranicza pedagogiki, etyki, filozofii.

Omawiając problematykę wychowania moralnego, należy w pierwszej kolejności odwołać się do samej definicji wychowania. Jak stwierdził Andrzej M. de Tchorzewski:

¹⁵ Zob. A. M. de Tchorzewski, *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii wychowania moralnego*, Kraków 2023.

¹⁶ I. Jundziłł, *Laudacja na cześć mojego Ucznia – Jubilata*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja...*, s. 22.

O wychowaniu mówimy w kilku znaczeniach: jako o czynności, czyli celowym działaniu (jakiego rodzaju? czym się charakteryzuje? do czego zmierza?); jako o procesie zmierzającym do zmian w osobowości człowieka przyczyniającym się do jego rozwoju (w czym przebiega? czego dotyczy? co wywołuje? jaką postać przybiera?); jako o wyniku/rezultacie czynności, efekcie procesu, który odzwierciedla się w oczekiwaniach i pożądanym zachowaniach (w czym się przejawia? jak się uzewnętrznia?)¹⁷.

W aspekcie pedagogicznym na ogół pojęcie to określane jest „jako wpływanie, urabianie czy też kształtowanie lub oddziaływanie mające na celu rozwojową zmianę we wszystkich potencjalnych możliwościach człowieka”¹⁸.

Drugim ważnym pojęciem w kontekście omawianej problematyki jest moralność człowieka, która znajduje się w obszarze celów wychowawczych. Jest ona istotnym wymiarem stosunków międzyludzkich i ujawnia się w sytuacjach, w których należy uwzględniać potrzeby i prawa drugiego człowieka oraz wykonać czynność zgodnie z normą moralną, która powinna być odpowiednia dla danej sytuacji. Ponadto moralność uzewnętrznia myślenie i wartościowanie człowieka, „stanowi niepodważalny i istotny element osiągania dojrzałości postrzeganej jako wewnętrzna harmonia ułatwiająca osobie życie w społeczności”¹⁹. Z kolei dojrzała moralność jest skomplikowanym systemem samoregulacji. Składa się z wiedzy o rzeczywistości moralnej, tożsamości moralnej, moralnych uczuć, woli oraz empatii.

Trzeba zauważyć, że wychowanie moralne nie jest terminem jednoznacznym, może być różnie rozumiane i stosowane zamiennie z takimi określeniami, jak: wychowanie do wartości, wychowanie etyczne, wychowanie do moralności, kształce-

¹⁷ A.M. de Tchorzewski, *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, w: *Sprawności moralne a wartości*, s. 16; Zob. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2018, s. 64–65.

¹⁸ A.M. de Tchorzewski, *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii...*, s. 9.

¹⁹ Z. Marek, *Moralność wyznacznikiem dojrzałości człowieka*, „Colloquia Theologica Otto-niana” 2016, nr 2, s. 76.

nie charakteru²⁰. W zależności od przyjętej koncepcji człowieka można wyróżnić różne systemy wychowania moralnego, co tylko potwierdza słuszność nadania tej problematyce rangi ważnej kategorii badawczej. Zdaniem Andrzeja M. de Tchorzewskiego „proces wychowania moralnego jest bytem psychospołecznym o ciągłym, długotrwałym i dynamicznym charakterze, którego cechami konstytutywnymi są świadome i celowe relacje międzypodmiotowe skierowane na osiągnięcie dobra wyrażanego w postaci niekwestionowanych wartości etycznych”²¹.

Treść wychowania moralnego wyznaczają wartości moralne, które „są wyrazem niezwykłych potrzeb człowieka”²² oraz „stanowią fundament właściwego odnoszenia się do ludzi, do drugiego człowieka, a także do samego siebie”²³. W procesie wychowania moralnego pełnią one ważną i centralną rolę, ponieważ przysługuje im uniwersalna ważność. Andrzej M. de Tchorzewski zaproponował własny schemat typologizacyjny wartości moralnych, uwzględniający wartości uniwersalne, którym nadaje się charakter obiektywny i absolutny, oraz wartości intra- i interpersonalne, a także wartości o proveniencji okołomoralnej. W grupie wartości uniwersalnych wyróżnił takie wartości, jak: wiara, nadzieja, miłość, prawda, piękno. Z kolei w grupie intrapersonalnych wartości moralnych: godność, mądrość, roztropność, cierpliwość, odwaga, wiarygodność. Natomiast w obszarze wartości interpersonalnych wymienił takie wartości, jak: altruizm, tolerancja, sprawiedliwość, solidarność, lojalność, przyjaźń. Natomiast do wartości o proveniencji okołomoralnej zaliczył: wolność, pokój, rodzinność, patriotyzm, demokrację, autorytet. Trzeba również zauważyć, że „wartości moralne spełniają niejako trzy funkcje: treściową, sensotwórczą i jakościową”²⁴. Funkcja treściowa odnosi się do rozumienia wartości jako bytu oraz ukierunkowuje człowieka na

²⁰ Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. 7, Warszawa 2008, s. 399–400.

²¹ A. M. de Tchorzewski, *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii...*, s. 197.

²² Tamże, s. 111.

²³ Tamże, s. 71.

²⁴ Tamże, s. 145.

zdobywanie tej wartości. Funkcja sensotwórcza ukazuje, że wartości nadają sens życiu, wspomagają integralny rozwój danej osoby, a ich rola w procesie samookreślania się człowieka jest ważna i znacząca. Trzecia funkcja jakościowa „wyraża wartość jako jakość bytu, o ile staje się przedmiotem intencyjnych działań poznawczych i dążeniowych zarazem”²⁵.

Niewątpliwie wychowanie moralne jest procesem wspomagania w odkrywaniu, rozumieniu i kierowaniu się w życiu wartościami moralnymi, a jego skuteczność wyraża się w odpowiedzialnych postawach i zachowaniach człowieka oraz w jego ukształtowanym sumieniu. Ponadto, dzięki temu może on odkrywać i nadawać sens swojemu życiu.

Podsumowując, należy zauważyć, że problematyka wychowania moralnego jest kluczowa zarówno z perspektywy wychowania, jak i moralności. Wychowanie moralne dotyczy bowiem tej prawdy o człowieku, która wiąże się z moralnością ludzką, czyli sposobem postępowania człowieka zgodnym ze stanem rzeczy, które determinują prawda i dobro. Co ważne wychowanie i nauczanie moralne to przede wszystkim dawanie dobrego przykładu swoją postawą i pokazywanie własnym zachowaniem jak można żyć i działać moralnie.

Założenia pedagogicznej teorii wychowania moralnego

Jednym z najważniejszych obszarów zainteresowań badawczych Andrzeja M. de Tchorzewskiego była teoria wychowania, którą postrzegał „jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych, poszukując na jej gruncie tożsamości polskiej teorii wychowania, nowych orientacji metodologicznych i reperkusji praktycznych osadzonych w kontekstach historycznych i filozoficznych”²⁶. Trzeba zauważyć, że opowiadał się za postrzeganiem procesu wychowania przez pryzmat wielu teorii wychowania. Zarówno w pracy naukowej, jak i dydaktycznej preferował jednak i przedstawiał teorię

²⁵ *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 1253.

²⁶ K. Jakubiak, *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski...*, s. 29.

wychowania, która jest głęboko osadzona w kontekstach historycznych, wolna od ideologizowania, zwracał również uwagę na istnienie pluralizmu aksjologicznego, czemu dał wyraz w publikacji – *Wstęp do teorii wychowania*²⁷.

Jak stwierdził Andrzej M. de Tchorzewski, „każda pedagogiczna teoria wychowania moralnego sięga do trzech podstawowych źródeł: filozofii moralnej, etyki i religii”²⁸. Te trzy obszary wiedzy „stanowią ontyczny wymiar refleksji nad wychowaniem moralnym człowieka”²⁹, wyznaczają również pedagogiczną przestrzeń dla tego wychowania.

W aspekcie pedagogicznym należy zauważyć, że pojęcie dobra jest głównym celem każdej aktywności edukacyjnej oraz kluczową kategorią w etyce, teologii, naukach o moralności.

Autentyczne dobro to takie, które w swojej różnorodności i wielopostaciowości stawia za cel umacnianie procesów samorealizacji człowieka, przyczynia się do odczuwania satysfakcji z własnych zachowań i czynów zewnętrznych, jak i wewnętrznych, wymagających także zaniechań, które umożliwiają subiektywne doznania dobrostanu³⁰.

Wychowanie moralne jest złożonym procesem. Profesor Andrzej M. de Tchorzewski wyodrębnił w nim trzy aspekty: 1) strukturę procesu wychowania; 2) ideały, cele i zadania wychowania moralnego; 3) zasady, formy, metody i środki wychowania moralnego.

Ukazując strukturę procesu wychowania moralnego, należy zaznaczyć, że

(...) istotą procesu wychowania moralnego jest dążenie do zmian rozwojowych w obszarze wiedzy moralnej, ustosunkowań moralnych oraz po-

²⁷ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, wydanie pierwsze – Kraków 2016 oraz wydanie drugie poszerzone – Kraków 2018.

²⁸ A.M. de Tchorzewski, *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii...*, s. 83.

²⁹ Tamże, s. 85.

³⁰ Tamże, s. 69.

stępowania moralnego. Podmiotami procesu wychowania moralnego są wszyscy, bez względu na stadium indywidualnego rozwoju moralnego³¹.

Ważnymi komponentami w tej strukturze są wzajemnie dopełniające się trzy elementy: świadomość, wrażliwość oraz sprawność moralna. Świadomość moralna dotyczy wiedzy o dobru moralnym i zasadach oraz regułach dochodzenia do niego, co jest wynikiem przyjętego systemu aksjologicznego. Z kolei wrażliwość moralna to emocjonalno-motywacyjne odniesienia do dobra moralnego i jego bytów wyrażniających się w różnych zbiorach wartości moralnych. Sprawność moralna natomiast koncentruje się na zachowaniach i postępowaniu etycznym zgodnym lub niezgodnym z normami, zasadami i regułami służącymi osiągnięciu dobra moralnego³². Trzeba zauważyć, że te trzy elementy (świadomość, wrażliwość, sprawność moralna) kształtuje wiele różnych czynników, tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Ich siła i znaczenie zmieniają się w kolejnych fazach rozwoju moralnego każdej osoby.

Odnosząc się do drugiego aspektu, jakim są ideały, cele i zadania wychowania moralnego, należy wyjaśnić w pierwszej kolejności rozumienie ideałów. Według Andrzeja M. de Tchorzewskiego ideały wychowania moralnego są: 1) konstrukcją teoretyczną postulowanego stanu doskonałości człowieka; 2) opisem pożądanых właściwości, ku którym należy się kierować w procesie formacji moralnej; 3) wizją człowieka opartą na uznawanych przesłankach światopoglądowo-filozoficznych; 4) wizją zawierającą w sobie przesłanie mówiące, jakim powinien być człowiek; 5) źródłem, które inspiruje sferę intelektualną pedagogów, nauczycieli, wychowawców, rodziców; 6) odpowiedzią na wyzwania związane z kształtowaniem postaw moralnych³³.

³¹ Tamże, s. 198.

³² Por. tamże, s. 199–200.

³³ Por. tamże, s. 206–207.

Celem wychowania moralnego jest zatem formacja człowieka prawego na każdym etapie jego świadomego życia. Zdaniem Andrzeja M. de Tchorzewskiego formacja to:

wysublimowany proces wychowania, dzięki któremu człowiek, w tym dzieci i młodzież, osiągają oczekiwany stan rozwoju moralnego adekwatny do poziomu swojej indywidualnej dojrzałości biopsychicznej i intelektualnej oraz społecznej. Stan ten odzwierciedlają działania, zachowania i postępowanie w różnych przestrzeniach ich codziennego życia. Idzie tu o dążenia doskonalące postawy moralne³⁴.

Zatem formacja moralna jest szczególnym procesem wychowawczym łączącym procesy dojrzewania, uczenia się i przystosowania.

Andrzej M. de Tchorzewski zauważył również, że „cnoty jako idee stają się wartościami wówczas, kiedy stanowią dla człowieka rozumnie uporządkowany ład wolnego działania ludzkiego zmierzającego do pomnażania i rozwinięcia doskonałości człowieka jako osoby”³⁵. Prawość moralna jest natomiast praktycznym wymiarem cnót i wartości, „do których dochodzi się poprzez właściwie zorganizowane procesy pedagogiczne, dzięki którym człowiek nabywa je, kształtuje w sobie poprzez ich rozumienie i potwierdza ich istnienie w swoim postępowaniu”³⁶. W aspekcie praktycznym kształtowanie postawy prawości będzie polegało na dochodzeniu do osiągnięcia przez człowieka wewnętrznej doskonałości. Natomiast „zadaniem wychowania moralnego jest właściwy dobór i zakres treści, dzięki któremu można wyrazić to, co w postawie prawości wychowanka jest najistotniejsze, a działania pedagogiczne podjęte przez wychowujących stają się bardziej jednoznaczne i zrozumiałe dla wychowywanych”³⁷.

³⁴ Tamże, s. 210.

³⁵ A.M. de Tchorzewski, *Cnoty, wartości i sprawności moralne...*, s. 23.

³⁶ A.M. de Tchorzewski, *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii...*, s. 211.

³⁷ Tamże, s. 211.

W odniesieniu do kolejnego komponentu złożonego procesu wychowania moralnego należy zaznaczyć, że zasady wychowania moralnego to ogólnie uznane i powszechnie akceptowane dyrektywy regulujące pracę wychowawców. Przyczyniają się one do kształtowania świadomości oraz odzwierciedlają poczucie odpowiedzialności za jakość procesu wychowania, na co wpływ mają niewątpliwie przekonania etycznych wychowawców, których fundamentem są wartości i normy moralne. Bez ich respektowania proces wychowania moralnego straciłby swoje fundamentalne walory³⁸. W tym kontekście Andrzej M. de Tchorzewski zwrócił uwagę na pięć zasad: 1) poszanowanie godności i osobowości wychowanka; 2) wspomaganie wychowanka w pracy nad rozwijaniem postawy prawości; 3) współdziałanie wszystkich podmiotów procesu wychowania moralnego; 4) odpowiedzialność i konsekwencja w procesie wychowania moralnego; 5) profesjonalizm i osobisty przykład wychowujących.

Formy wychowania moralnego są działaniami i wydarzeniami, dzięki którym wychowawcy nadają wyraźny kształt procesowi wychowania. W tym aspekcie Profesor wyróżnił dwie zasadnicze formy wychowania moralnego: podstawową, mającą charakter pieczy nad wychowywanymi oraz szczegółowe, które są celowo i świadomie inspirowane przez wychowujących. Wyodrębnione zostały również dwie grupy form wychowania moralnego: religijne oraz niereligijne. Do religijnych form Andrzej M. de Tchorzewski zaliczył takie aktywności, jak: 1) osobistą/wspólnotową, realizowaną w rytuałach i obrzędach religijnych; 2) religijno-moralną ruchów środowiskowych, organizacji i związków kościelnych. Z kolei jako niereligijne formy wychowania moralnego określił między innymi sytuacje i aktywność: edukacyjną, społeczną, kulturalną, artystyczną, sportową³⁹. Trzeba zauważyć, że główną metodą wychowania moralnego jest dawanie świadectwa własnej prawości przez osoby wychowujące. Wspólne odkrywanie wartości moralnych staje się prawdziwe wówczas, gdy rodzice, nauczyciele, wychowawcy,

³⁸ Por. tamże, s. 212–123.

³⁹ Por. tamże, s. 221–224.

opiekunowie, katecheci i inne podmioty działań edukacyjnych swoim postępowaniem dają świadectwo ich rozumienia oraz roli, jaką pełnią one w ich życiu. W grupie metod wychowania moralnego Andrzej M. de Tchorzewski wyodrębnił trzy klasy: 1) bezpośrednie; 2) pośrednie oraz 3) transfiguracyjne. Metody bezpośrednie „mają charakter autonomiczny, mogą być świadomie planowane i uruchamiane w celu realizacji konkretnych zadań wychowawczych”⁴⁰. Z kolei pośrednie mają „charakter polidyspresyjny, co oznacza, że odwoływanie się do nich zasada się na ich wykorzystywaniu w różnych warunkach społecznych i okolicznościach”⁴¹. Metody transfiguracyjne są natomiast sposobami służącymi do kształtowania wrażliwości, wiedzy i postaw moralnych dzieci i młodzieży⁴².

Do środków wychowania moralnego Profesor zaliczył trzy typy działań: 1) zapobiegające; 2) wzmacniające oraz 3) mobilizujące. Zapobiegające środki przeciwdziałają nieetycznym zachowaniom i postępowaniu wychowanków; wzmacniające mają utrwalać dążenia wychowanków zbieżne z zadaniami i celami wychowania moralnego; natomiast mobilizujące powinny „prowadzić do formacji sumienia wychowanka oraz dostrzegania w każdym działaniu i wolnym czynie człowieka wartości moralnych”⁴³. Warto zauważyć, że środki wychowania moralnego są zakorzenione w procesie komunikowania się, a w tym kontekście ważny jest dialog oraz rozumowanie moralne, których skuteczność niewątpliwie zależy „od takich czynników, jak: autorytet i autentyczność samych wychowawców oraz poziom wrażliwości moralnej wychowanków”⁴⁴.

Podsumowując, Andrzej M. de Tchorzewski zaktualizował podstawy teorii wychowania moralnego, która jest jedną z kluczowych dziedzin teorii wychowania. Ma ona szczególne znaczenie we współczesnym świecie dotkniętym przez chaos aksjologiczno-etyczny oraz relatywizm moralny, które nierzadko powodu-

⁴⁰ Tamże, s. 226.

⁴¹ Tamże, s. 226.

⁴² Por. tamże, s. 227.

⁴³ Tamże, s. 228.

⁴⁴ Tamże, s. 229.

ją, że człowiek przeżywa głęboki i degradujący go kryzys moralny. Jednocześnie kwestie natury etyczno-moralnej są marginalizowane lub eliminowane z programów studiów przygotowujących do pracy z ludźmi. Trzeba również zauważyć, że podjęta przez Andrzeja M. de Tchorzewskiego problematyka wychowania moralnego jest interesująca pod względem społecznym, kulturowym, edukacyjnym, ale także interdyscyplinarnym. Niewątpliwie z jednej strony jest to zagadnienie trudne do opracowania, gdyż opiera się na fenomenie moralności, którego nie da się wyraźnie uchwycić, z drugiej strony jest to zadanie niewdzięczne, bowiem obecnie niechętnie w pedagogice przywołuje się kwestie związane z moralnością. W związku z tym teorię tę należy uznać za szczególnie ważną w szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, pedagogicznej i wychowawczej.

Podsumowanie

Obecnie, w czasach naznaczonych konsumpcjonizmem, egoizmem, kultem pieniądza czy relatywizmem moralnym praca wychowawcza i pedagogiczna jest bardzo trudna. Nie można jednak rezygnować z tego wysiłku, bo inaczej świat nie będzie miał żadnej przyszłości. Analogicznie, nie można zaniechać realizacji procesu wychowania moralnego. Motywacją do podejmowania tego zadania może być to, że człowiek, który w swoim wolnym i świadomym działaniu realizuje siebie, czyni to w sposób zgodny lub niezgodny z ładem moralnym i sumieniem. Współczesny świat, z całą jego wielowymiarowością i siecią wzajemnych powiązań, ma znaczący wpływ na wychowawcze i samowychowawcze decyzje podejmowane przez każdego człowieka.

Dzisiaj może się wydawać, że wszystko to, co jest online jest ważniejsze od mistrza, który stanowi wzór człowieka i nauczyciela. Niemniej, mimo rewolucji technologicznej, człowiek nadal pozostaje człowiekiem, a najlepszym „lekiem” jest dla niego właśnie drugi człowiek.

Każdy uczony, badacz, nauczyciel akademicki, który jest autentycznie zaangażowany w swoją pracę, wnosi inne podejście, odmienne pomysły, odrębne

rozwiązania, czyli wnosi siebie jako osobę. Profesor Andrzej M. de Tchorzewski pozostawił niezapomniany, trwały ślad w polskiej pedagogice. Zostawił dziedzictwo, które nadal będzie kształtować świat edukacji, pedagogiki i teorii wychowania.

Droga mistrza jest zawsze tajemnicza. Mistrz, rozstając się ze swoim uczniem, staje się dla niego cieniem towarzyszącym dyskretnie w najtrudniejszych okolicznościach i wyborach. Jest to rodzaj obecności realizujący się w pamięci. Z pewnością wyrazem takiej pamięci o Profesorze Andrzeju M. de Tchorzewskim będzie odwoływanie się do jego bogatego dorobku naukowego oraz troska o realizowanie w praktyce edukacyjnej wychowania moralnego.

Bibliografia

- Braziel J., *Relacja mistrz–uczeń. Czy współcześnie jest możliwa?*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2023, t. 3 (5), s. 57–72. DOI: 10.14746/psn.2023.3.5.3.
- Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.
- Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Szczecin 2016.
- Jakubiak K., *Prof. dr hab. Andrzej Michał Tomasz de Tchorzewski – biografia naukowa*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018, s. 27–33.
- Jazukiewicz I., *Mistrz jako pielgrzym nadziei*, „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1 (37), s. 39–50.
- Jundziłł I., *Laudacja na cześć mojego Ucznia – Jubilata*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018, s. 22–25.
- Kretek-Kamińska A., Krzewińska A., *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 4, s. 125–145. DOI: 10.35757/KiS.2017.61.4.7.

- Kubik J., Woźny J., *Profesor Andrzej de Tchorzewski – zasłużony prorektor i rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy i Akademii Bydgoskiej*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018, s. 35–42.
- Kwaśniewska K., Rak M., *Naukowcy Bydgoszczy. Słownik biograficzny*, Bydgoszcz 1994, s. 193–194.
- Leguerinel A.J.-A., *Bibliografia Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (1970–2018)*, w: *Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018, s. 43–59.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. 7, Warszawa 2008, s. 399–400.
- Marek Z., *Moralność wyznacznikiem dojrzałości człowieka*, „Colloquia Theologica Ottoniana” 2016, nr 2, s. 61–79. DOI: 10.18276/cto.2016.2-04.
- Ostrowska K., *Mistrz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa, s. 320–321.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/mistrz.html>.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1998.
- Tchorzewski A.M. de, *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, w: *Sprawności moralne a wartości*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017, s. 13–33.
- Tchorzewski A.M. de, *Godność – dana i zadana człowiekowi. Wprowadzenie do tematu*, w: *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Szczecin 2016, s. 7–18.
- Tchorzewski A.M. de, *Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność*, w: *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2018, s. 15–37.
- Tchorzewski A.M. de, *Metafizyka i doświadczanie godności*, w: *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Szczecin 2016, s. 19–34.
- Tchorzewski A.M. de, *Męstwo jako cnota i sprawność moralna*, w: *Męstwo i długomysłność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 59–74.
- Tchorzewski A.M. de, *Miłość jako przyczyna wychowania*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 41–59.

- Tchorzewski A.M. de, *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2014, s. 17–30.
- Tchorzewski A.M. de, *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, w: *Sprawności moralne wychowawcy*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 11–28.
- Tchorzewski A.M. de, *Wprowadzenie do pedagogicznej teorii wychowania moralnego*, Kraków 2023.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2016.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, wydanie drugie poszerzone, Kraków 2018.
- Wychowanie – socjalizacja – edukacja. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018.

Nota o autorce

Marzena Chrost – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie (Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Filozoficznych i Kulturowych Podstaw Edukacji). Zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień z zakresu: pedagogiki, duchowości, refleksyjności, diagnozy pedagogicznej, kompetencji społecznych.

Adam Machowski

Akademia Jagiellońska w Toruniu

ORCID: 0000-0003-0681-0728

Od nich [cnót] nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu

(Mdr 8,7)

**ZOSTAWIĆ PO SOBIE TO, CO NAJLEPSZE.
WSPOMNIENIE KS. PROF. MIROŚŁAWA MROZA (1958–2023)
– ODNOWICIELA ARETOLOGII POLSKIEJ**

Streszczenie

Czy człowiek, aby czynić dobro musi wykształcić w sobie do tego pewne dyspozycje? Odpowiedzi na to pytanie podporządkował swój długoletni wysiłek badawczy ks. prof. Mirosław Mróz i była to generalnie odpowiedź twierdząca. To dlatego za główny obiekt swych wszechstronnych badań obrał fenomen cnoty, który zdecydował się przywrócić polskiej myśli etycznej i wychowawczej. W tekście tym podjęto próbę ukazania wkładu Profesora w przywracanie klasycznego dziedzictwa ludzkiej myśli i należy go traktować jako zachętę do dalszych badań poświęconych zarówno dziedzictwu ks. Mroza, jak i tematyce aretologicznej i jej znaczeniu dla procesu wychowania człowieka i jego życia moralnego.

Słowa kluczowe: prof. Mirosław Mróz, aretologia, cnota, Tomasz z Akwinu

**To leave behind the best. Memoir of Rev. Prof. Mirosław Mróz (1958–2023)
– renewer of polish aretology**

Summary

In order to do good, is it necessary for a person to develop certain dispositions to do so? Rev. Prof. Mirosław Mróz has been trying to answer this question with his many years of research efforts and his answer was definitely positive. That is why he has chosen the phenomenon of virtue as the main object of his comprehensive research, which he has decided to restore to Polish ethical and educational thought. In the following article, I will try to show, in a general way, his contribution to this restoration of the classical heritage of human thought, and this is an encouragement for further research into both Professor Mróz' legacy and, in general, the subject of aretology and its importance for the process of upbringing of man and his moral life.

Keywords: prof. Mirosław Mróz, aretology, virtue, Thomas Aquinas

Wprowadzenie

Ksiądz Profesor Mirosław Mróz odszedł z naszej ziemskiej wspólnoty 19 lipca 2023 roku, niejako w testamentie pozostawił nam swój naukowy dorobek, który w dużej mierze koncentrował się na rzeczywistości cnoty jako duchowym i wychowawczym mechanizmie mającym usprawnić dobre działanie człowieka. Wniósł znaczący udział w odnowieniu oblicza polskiej aretologii i należał do grona tak znamienitych naukowców, jak choćby Artur Andrzejuk¹, Izabella An-

¹ Zob. np. A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999; tenże, *Prawda o dobru: problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Warszawa 2000; tenże, *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002; tenże, *Uczucia i sprawności. Związek uczuć i sprawności w „Summa Theologiae” św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2006; tenże, *Człowiek i decyzja*, Warszawa 2007; tenże, *Tomasz z Akwinu jako psycholog*, Warszawa 2020.

drzejuk² czy Krzysztof Kalka³, którzy w ostatnich dziesięcioleciach przyczynili się do ponownego odkrycia dziedzictwa klasycznej myśli pedagogicznej.

Cytat z Księgi Mądrości w tytule mojego tekstu odnosi się wprost właśnie do cnót jako najpiękniejszego dziedzictwa możliwego do przekazania innym ludziom. Całość wersetu siódmego rozdziału ósmego tej księgi w przekładzie z Biblii Tysiąclecia brzmi następująco: „I jeśli kto miłuje sprawiedliwość – jej to dziełem są cnoty: uczy bowiem umiarkowania i roztropności, sprawiedliwości i męstwa, od których nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu”. Jest to doskonała ilustracja głównych zainteresowań naukowych prof. Mroza oraz kierunku, jaki wskazał swoim naśladowcom.

Inspiracje i źródła

Jak wspominał prof. Mróz, do podjęcia rozważań nad cnotami zainspirowało go spotkanie z nauczaniem niemieckiego uczonego prof. Josefa Piepera (1904–1997) podczas studiów filozoficznych w Munster. Pieper wskazywał na aktualność tego tematu i jego popularność na Dalekim Wschodzie, w przeciwieństwie do odrzucającej go wtedy Europy i generalnie myśli zachodniej. Przy czym,

² Zob. np. I. Andrzejuk, *Od etyki Arystotelesa do filozofii moralnej Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2021; też, *Komplementarność mądrości i roztropności w ludzkim postępowaniu. Ujęcie św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny” 2012, nr 1, s. 85–107; też, *Patriotyzm w etyce tomistycznej*, „Rocznik Tomistyczny” 2019, nr 8, s. 229–239.

³ Zob. np. K. Kalka, *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Bydgoszcz 2020; tenże, *Sprawiedliwość i cnoty społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994; tenże, *Mądrość podstawą światopoglądu w funkcjonowaniu człowieka wobec współczesnych wyzwań i zagrożeń*, w: *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia : zagrożenia i wyzwania*, t. 1, red. M. Płopa, Elbląg–Kraków 2005, s. 71–83; tenże, *Dialog a tolerancja*, w: *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, W.M. Wołoszyn-Spirka, Bydgoszcz 1999, s. 270–281; tenże, *Idea czy realność w wychowaniu podmiotowym?*, w: *Podmiotowość w wychowaniu: między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999, s. 133–140.

co ważne, swą aretologię opierał na myśli Tomasza z Akwinu⁴. W ten sposób prof. Mróz zainteresował się myślą średniowiecznego mistrza, przy czym zwrócił uwagę na niemal zapomnianą część jego dorobku. Zrodziło to potrzebę reakcji i przypomnienia aretologii Akwinaty. Fenomen tego zapomnienia przeanalizował Profesor w opracowaniu – *Zapomniana etyka cnót*⁵. Impulsem do zajęcia się tym tematem była lektura prac Alisdaira MacIntyre’a. Sam MacIntyre zresztą definiował własną misję jako przywrócenie zapoznanego klasycznego ujęcia aretologii, co jego zdaniem jest konieczne dla zrozumienia współczesnych zjawisk moralnych. Dlatego też w *Prologu* do trzeciego wydania *After Virtue* zauważył:

What then was I and am I claiming? That from the standpoint of an ongoing way of life informed by and expressed through Aristotelian concepts it is possible to understand what the predicament of moral modernity is and why the culture of moral modernity lacks the resources to proceed further with its own moral enquiries, so that sterility and frustration are bound to afflict those unable to extricate themselves from those predicaments. What I now understand much better than I did twenty-five years ago is the nature of the relevant Aristotelian commitments, and this in at least two ways⁶.

MacIntyre zmienił ostatecznie stanowisko, odkrywając w myśli Tomasza z Akwinu pogłębienie nauki moralności prezentowanej przez Stagirytę:

⁴ Zob. np. J. Pieper, *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano, K. Michalski, Poznań 2000; tenże, *Über die Hoffnung*, Lipsk 1935; tenże, *Traktat über die Klugheit*, Lipsk 1937; tenże, *Zucht und Maß. Über die vierte Kardinaltugend*, Lipsk 1939; tenże, *Über die Gerechtigkeit*, Monachium 1953; tenże, *Über den Glauben. Ein philosophischer Traktat*, Monachium 1962; tenże, *Über die Liebe*, Monachium 1972; tenże, *Thomas von Aquin. Leben und Werk*, Monachium 1981; tenże, *Philosophie – Kontemplation – Weisheit*, Freiburg im Breisgau 1991.

⁵ Zob. M. Mróz, *Zapomniana etyka cnót*, w: *U źródeł pamięci: o „zapominaniu” w historii, teologii i literaturze*, red. P. Roszak, Toruń 2013, s. 101–123.

⁶ A. MacIntyre, *Prologue*, w: A. MacIntyre, *After virtue: A Study in Moral Theory*, ed. IV, Notre Dame 2007, s. X.

When I wrote *After Virtue*, I was already an Aristotelian, but not yet a Thomist, something made plain in my account of Aquinas at the end of chapter 13. I became a Thomist after writing *After Virtue* in part because I became convinced that Aquinas was in some respects a better Aristotelian than Aristotle, that not only was he an excellent interpreter of Aristotle's texts, but that he had been able to extend and deepen both Aristotle's metaphysical and his moral enquiries⁷.

Polskim badaczem, który w ten sposób zinterpretował myśli Akwinaty był właśnie prof. Mróz. I odnosi się to zarówno do poruszanych materii (temat aretologii z drugiej części *Summa Theologiae* czy z innych jego dzieł, jak już wspominałem we wprowadzeniu, został praktycznie zapoznany przez współczesnych tomistów nie tylko w Polsce – wyjątkiem były międzywojenne badania ojca Jacka Woronieckiego⁸), jak i źródeł, ponieważ stosunkowo niedawno, także z inspiracji i przy udziale prof. Mroza, rozpoczęto badania komentarzy biblijnych Tomasza z Akwinu, tłumaczonych po raz pierwszy na języki nowożytny, w tym język polski.

W ten sposób Profesor stworzył podstawy toruńskiej szkoły tomizmu biblijnego prowadzącej badania nad egzegezą Tomasza oraz przekładami komentarzy

⁷ Tamże.

⁸ Zob. np. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2, Lublin 1986; tenże, *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922; tenże, *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1923, nr 1 (2), s. 226–247; tenże, „*Pedagogia perennis*” (*Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*), „Przegląd Teologiczny” 1924, nr 5 (3–4), s. 143–160; tenże, *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1924, nr 13 (5–7), s. 65–82; tenże, *Cnota kardynalna umiarkowania*, „Szkoła Chrystusowa” 1930, t. 1 (5), s. 227–237; tenże, *Długomyślność jako cnota właściwa wychowawcy*, „Szkoła Chrystusowa” 1930, t. 1 (4), s. 178–195; tenże, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu*, „Szkoła Chrystusowa” 1935, t. 10 (2), s. 49–59; tenże, *Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu* 1935, t. 10 (3), s. 128–139; tenże, *Cnota kardynalna męstwa*, „Szkoła Chrystusowa” 1938, t. 16 (4), s. 233–243; tenże, *Czynnik umysłowy w cnotach i wadach*, „Szkoła Chrystusowa” 1939, t. 19 (7), s. 3–14; tenże, *Nauyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom” 1939, nr 2 (4–5), s. 319–347.

biblijnych Akwinaty⁹. Odkrycie to jest o tyle ważne, ponieważ Tomasz z Akwinu, pracując na uniwersytecie, zajmował się głównie wykładaniem i komentowaniem Pisma św. Nieuwzględnienie twórczości egzegetycznej Akwinaty było pewnie jednym z powodów skrzywionego spojrzenia na jego doktrynę. Dopiero po wypełnieniu tej luki możemy w sposób właściwy ocenić myśl średniowiecznego dominikanina, także jego rozważania na temat ludzkiej moralności i aretologii.

Ukierunkowanie toruńskiego środowiska naukowego na pracę nad źródłami było niewątpliwie wielką zasługą ks. Mroza i jego wkładem w rozwój współczesnego tomizmu. Ostatnio, pod koniec życia prof. Mroza i już po jego śmierci, zaowocowało to projektem przetłumaczenia na język polski wszystkich dzieł Tomasza z Akwinu *Opera omnia*, w którym aktywnie uczestniczą toruńscy badacze¹⁰. Profesor Mróz rozpoczął w Toruniu prace translatorskie (jeszcze przed projektem *Opera omnia*), inspirując do tego typu działań innych i dokładając malutkie cegiełki (o tyle ważne, że pierwsze) do tego monumentalnego dzieła¹¹.

Odkrycie dorobku biblijnego Akwinaty niesamowicie ubogacało studia nad jego myślą pedagogiczną. Okazało się bowiem, że w komentarzach do Pisma św. odkrywać możemy wychowawcze inspiracje do kształtowania moralnego życia

⁹ Zob. M. Mróz, *Czas wiary biblijnej: św. Tomasz z Akwinu mistrzostwo in „sacra pagina”*, „Theologica Thoruniensia” 2000, nr 1, s. 133–151; M. Mróz, P. Roszak, *Tomasz z Akwinu ideal egzegety i podstawy jego pracy „in sacra pagina”*, „Teologia i Człowiek” 2007, nr 10, s. 113–130; W. Chrostowski, M. Mróz, *Oblicza kryzysu w Biblii*, Toruń 2004; M. Czajkowski, M. Mróz, *Żydzi i chrześcijanie: wspólne dziedzictwo wiary*, Toruń 2004; *Słowa nadziei: prośby Modlitwy Pańskiej*, red. M. Mróz, Toruń 2005; M. Mróz, *Virtue epistemology and Aquinas’s biblical commentary to the “Corpus Paulinum”*, w: *Reading sacred scripture with Thomas Aquinas: hermeneutical tools, theological questions and new perspectives*, red. P. Roszak, J. Vijgen, Turnhout 2015, s. 435–456.

¹⁰ Zob. <http://www.akwinata.net/pl>.

¹¹ *Miserere mei, Deus: Psalm 50 (51) w interpretacji św. Tomasza z Akwinu*, tekst w języku łacińskim i tłumaczenie na język polski z komentarzami, red. M. Mróz, Toruń 2010; Tomasz z Akwinu, *Orzędach władców. Ks. 2, rozdz. 1–4*, red. M. Mróz, I. Mikołajczyk, Toruń 1997; M. Mróz, „*Nova vita in Christo*”: elementy chrystianologii moralnej św. Tomasza z Akwinu w świetle „Wykładu Listu do Kolosan”, w: Tomasz z Akwinu, *Wykład Listu do Kolosan. Super Epistolam B. Pauli ad Colossenses lectura*, red. P. Roszak, Toruń 2012, s. 321–356, tenże, *La esperanza en la remisión de los pecados: análisis del “Comentario de Santo Tomás de Aquino al salmo 50 (51)”*, w: *El comentario de Santo Tomás de Aquino al salmo 50 (51). Traducción y estudios*, red. P. Roszak, Pampeluna 2011, s. 67–94.

człowieka¹². A prace biblijne Tomasza z Akwinu, które zresztą powstawały równoległe do jego prac systematycznych z zakresu teologii i filozofii, pozwalają właściwie zinterpretować myśl moralną zawartą w części drugiej *Sumy teologicznej*.

Dynamizm i wieloaspektowość aretologii

Dostrzeżenie wagi działania wychowawczego przez budowanie sprawności moralnych, czyli cnót, było głównym odkryciem ks. prof. przy analizie aretologii Tomasza z Akwinu. Przekonanie to wyraził między innymi w artykule z 2017 roku – *Od nich nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu* (Mdr 8,7): św. Tomasza z Akwinu *promocja wychowawczej roli cnót*¹³ (ten cytat biblijny wykorzystałem w tytule mojej próby podsumowania dorobku naukowego prof. Mroza). Posługując się tym kluczem toruński tomista badał doktrynę moralną Akwinaty, o czym świadczą także inne jego opracowania. Sprawności moralne okazują się być osią problematyki wychowawczej, której celem jest samo ukształtowanie się dojrzałego człowieczeństwa. Oczywiście środowisko wychowawcze może i powinno to budowanie siebie za pomocą cnót jak najwydatniej wspomagać¹⁴.

¹² Zob. np. M. Mróz, „Boże mój, Boże mój, czemuś mnie opuścił?” (Mt 27, 45): samotność i lęk człowieka cierpiącego odczytane w świetle niektórych intuicji teologicznych św. Tomasza z Akwinu, w: *Wielowymiarowość cierpienia*, red. J. Binnebesel, J. Błeszyński, Z. Domżała, Łódź 2010, s. 209–229; tenże, Pawłowe „Prawo Ducha” (Rz 8, 2) kluczem do zrozumienia myśli św. Tomasza z Akwinu o istocie Ewangelii, „Teologia i Człowiek” 2011, nr 17, s. 29–41.

¹³ Zob. M. Mróz, „Od nich nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu” (Mdr 8,7): św. Tomasza z Akwinu *promocja wychowawczej roli cnót*, w: *Sprawności moralne a wiara*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017, s. 13–59.

¹⁴ Ten temat poruszał ks. prof. między innymi w następujących opracowaniach – zob. M. Mróz, *Filozofia wychowania: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012, s. 13–47; tenże, *Cnota jako kategoria pedagogiczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 74–79; tenże, *Teologia i uniwersytet: o zadaniu teologii na uniwersytecie w kontekście poszukiwania cnoty w studiach*, „Soter” 2005, nr 16, s. 227–241; tenże, *Physiological and psychological foundation of virtues: Thomas Aquinas and modern challenges of neurobiology*, „Scientia et Fides” 2018, nr 2, s. 115–128; tenże, *Etyka wzrastania dziecka: interpretacja pedagogiczno-moralna Puer Jesus św. Tomasza z Akwinu*, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 19, s. 33–50.

Tematyka wychowania przez cnotę była też trzonem głównych aretologicznych prac ks. Mroza – *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*¹⁵ i *Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich*¹⁶. Obie monografie są źródłem materiałów pedagogicznych, które mogą wspierać kształtowanie się charakterów i postaw moralnych.

Profesor Mróz zwracał również uwagę na swoistą dynamikę cnót w całości kształcie życia moralnego człowieka, ich wieloaspektowość i wzajemne przenikanie się naturalnych zdolności człowieka oraz darów Bożej łaski, także w formie sprawności, tyle że nadprzyrodzonych. W ten sposób człowiek może współdziałać z aktywnością samego Boga i wielokrotnie zwiększyć swoje naturalne wysiłki, wykorzystując oferowane różne dary Boże¹⁷.

Wieloaspektowość rzeczywistości ludzkich sprawności pozwalała odkryć wymiar teologiczny i duchowy życia moralnego. Zagadnienie to można odnaleźć w pracach prof. Mroza poświęconych cnotom teologicznym, a więc wierze, nadziei i miłości. Co charakterystyczne, Profesor potrafił zawsze umiejętnie łączyć narrację o sprawnościach nadprzyrodzonych z opisem rzeczywistości ziemskiej i ukazywać, jak poszczególne dary Boże mogą przemieniać i uwznioślać naturalne dążenia ludzkiego bytu¹⁸.

¹⁵ M. Mróz, *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*, Toruń, 2001.

¹⁶ M. Mróz, *Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich*, Toruń 2003.

¹⁷ M. Mróz, *Naturaliter anima est gratiae capax: heterodoksalne interpretacje moralności w kontekście nauki św. Tomasza z Akwinu o pierwszeństwie łaski*, „Teologia i Człowiek” 2003, nr 1, s. 83–104; tenże, *Męczeństwo jako akt cnoty męstwa: nauka św. Tomasza z Akwinu narzędziem interpretacji czynu miłości dr Lisamarii Meirowskiej*, w: *Królewski trakt cierpienia: rzecz o Lisamarii Meirowskiej z Grudziądza towarzyszące męczeńskiej drogi św. Edyty Stein*, red. M. Mróz, Toruń 2007, s. 129–148; tenże, *Fides et ratio – w służbie jedności wiary i rozumu*, w: *Jan Paweł II: związki z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu: z okazji beatyfikacji*, red. J. Bagrowicz, W. Karaszewski, Toruń 2011, s. 97–123.

¹⁸ Zob. np. M. Mróz, *Być i miłować: studia nad myślą św. Tomasza z Akwinu o miłości*, Toruń 1999; tenże, *Cnota wiary a godność i tożsamość człowieka: na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Veritas cum Caritate – Intellegentia cum Amore*, red. C. Rychlicki, I. Wer-

Inspiracja nauczaniem moralnym Akwinaty pozwalała dostrzec bogactwo sprawności będących działaniem cnót nadprzyrodzonych (i generalnie Bożej łaski – zob. cnoty wlane) w życiu człowieka. Pośród nich jest cnota miłosierdzia, której prof. Mróz poświęcił osobne opracowanie – *O konieczności zrozumienia miłosierdzia jako cnoty: kilka uwag w oparciu o myśl św. Tomasza z Akwinu*¹⁹.

Innym wielkim tematem dotyczącym nadprzyrodzonego działania łaski w życiu moralnym człowieka była kwestia darów Ducha Świętego. Ksiądz Mróz wiązał nauczanie tego zagadnienia z nauką Chrystusową o błogosławieństwach i Tomaszowym wykładem Modlitwy Pańskiej. Wskazywał też na ich łączność z cnotami teologicznymi wspominanymi wcześniej²⁰.

W dorobku Profesora nie mogło, rzecz jasna, zabraknąć analizy naturalnych zdolności człowieka do budowania swego życia moralnego. Jak koresponduje to z rzeczywistością łaski? – było to ostatnie zagadnienie badawcze rozpatrywane przez ks. Mroza. Czy jest możliwe jedynie naturalne tworzenie sprawności moralnych, czy łaska jest tu bezwzględnie konieczna? Te pytania zajmowały żywo

biński, Toruń 2011, s. 317–346; tenże, *Transzendenz-Immanenz und Entfernung-Gottesnähe im Zusammenhang mit Thomas von Aquins Auffassung von der Tugend der Hoffnung*, w: *Divine transcendence and immanence in the work of Thomas Aquinas: a collection of studies presented at the Third Conference of the Thomas Instituut te Utrecht*, red. H. Goris, H. Rikhof, H. Schoot, Utrecht 2009, s. 231–254; tenże, *Cnota nadziei – droga ludzkiego oczekiwania*, „Ateneum Kapłańskie” 2016, nr 3, s. 439–455; tenże, *Upadek idei postępu a cnota nadziei: poszukiwania w obrębie prawdziwego rozwoju człowieka i społeczeństwa*, „Studia Włocławskie” 2012, nr 14, s. 274–287; tenże, *Między zuchwalstwem a rozpaczą: odpowiedź etyki nadziei na pytanie o przyszłość katolicyzmu polskiego i wiary w Europie*, „Sociologia Religii” 2004, nr 2, s. 27–50; tenże, *Etyka tolerancji a niezbywalność ewangelizacyjnej misji Kościoła dzisiaj: kilka uwag na kanwie myśli św. Tomasza z Akwinu o cnotie wiary*, „Soter” 2011, nr 40, s. 135–148.

¹⁹ Zob. M. Mróz, *O konieczności zrozumienia miłosierdzia jako cnoty: kilka uwag w oparciu o myśl św. Tomasza z Akwinu*, w: *Miłosierdzie jako wartość w języku współczesnej edukacji*, red. R. Niparko, J. Skrzypczak, Poznań 2004, s. 119–130.

²⁰ Zob. np. M. Mróz, *Rola darów Ducha Świętego w życiu błogosławionej Doroty z Mątów*, w: *Kwidzińska rekluza: uniwersalne i regionalne przejawy kultu błogosławionej Doroty z Mątów Wielkich*, red. J. Hochleitner, Kwidzyn 2014, s. 133–164; tenże, *Il dono dello Spirito fu nascere una vita nuova*, „Totus Tuus” 2010, nr 2, s. 5–7; tenże, *Nowe życie i obfitość darów Ducha Świętego w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Dary Ducha Świętego. Materiały z ćwiczeń*, red. M. Mróz, Toruń 2001, s. 7–29.

umysł Profesora w ostatnich latach życia, zwłaszcza po konferencji w Utrechcie. Chociaż już wcześniej ta tematyka i swego rodzaju odpowiedź była obecna w jego pismach.

Pośród sprawności nabywanych przez człowieka naturalnymi siłami warto najpierw wyróżnić cnoty intelektualne, które stanowiły oczywisty przedmiot badań toruńskiego naukowca (służyło to także doskonaleniu własnego warsztatu naukowego). Wieloletnia aktywność naukowa na wielu uniwersytetach i udział w projektach badawczych pozwalały księdzu Profesorowi na dogłębną analizę tego, co odpowiada za jakość naszego myślenia nie tylko w sprawach naukowych – także w codziennym funkcjonowaniu – do czego również trzeba cnót intelektualnych. Sprawnościom tym poświęcił ks. Mróz wiele opracowań badawczych²¹.

Oczywiście, w jego dorobku nie mogło zabraknąć analizy fenomenu sprawności moralnych jako tych cnót, które uzdalniają nas do dobrego działania według nakazów rozumu. W tym punkcie toruński naukowiec pozostał wierny projektowi arystotelesowsko-tomistycznej antropologii moralnej uwzględniającej nie tylko sferę intelektualną funkcjonowania człowieka, ale także jego cielesną i biologiczną strukturę. W ten sposób prof. Mróz próbował znaleźć odpowiedzi na poszczególne pytania moralne w sposób holistyczny, wskazując na całość życia moralnego, wbrew współczesnym tendencjom do jego sekwencjonowania. Zgadzał się z interpretacją autorów klasycznych, którzy próbowali odpowiedzieć

²¹ Zob. np. M. Mróz, *Cnoty rozumu w obronie kultury i wiary: wokół myśli św. Tomasa z Akwinu*, „Studia Pelplińskie” 2014, nr 47, s. 243–259; tenże, *Etyka słusznego osądu rozumu i cnoty w obronie ludzkiego życia i jego godności*, „Theologica Thoruniensia” 2000, nr 1, s. 273–287; tenże, „Miej kulę ołowianą u nogi”: w obronie racjonalności i cnoty roztropności, czyli o znaczeniu prudentia w pracy wychowawczej, w: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 13–41; tenże, „Bądźcie roztropni jak węże” (Mt 10,16): roztropność – doświadczenie tego, który poszukuje mądrości, w: *Mądrość życia: w szkole cnót chrześcijańskich*, red. M. Mróz, Toruń 2003, s. 139–170; tenże, *Sobór Watykański II w obronie godności rozumu, prawdy i mądrości*, w: *Studia Soborowe: historia i nauczanie Vaticanum II*, red. M. Białkowski, Gdańsk 2013, s. 405–427; tenże, *Wychowanie jako mądrość miłości: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 61–93.

przede wszystkim na pytania dotyczące całego ludzkiego życia w jego doczesnej (Arystoteles) czy nadprzyrodzonej perspektywie (Tomasz z Akwinu)²².

Mysterium iniquitatis i jego skutki dla współczesnego człowieka

Problematyka moralna poruszana przez ks. Mroza nie ograniczała się jedynie do kwestii dobra moralnego realizowanego przez wychowawczą rolę cnót. Wszak etyka zajmuje się także fenomenem zła, który analizował Akwinata w osobnym dziele – *De Malo*, ale w swych tekstach poświęconych poszczególnym cnotom w części moralnej *Sumy teologicznej*. Temat ten jest szczególnie ważny w dobie pesymistycznych interpretacji postmodernistycznych odnoszących się do możliwości dobra oraz z podświadomym, przynajmniej w potocznym rozumieniu, redukowaniem zagadnień etycznych do analizy zjawisk jedynie dobrych (kiedy mówi się o kimś, że jest człowiekiem etycznym – rozumie się przez to, że jest człowiekiem dobrym, podczas gdy w klasycznej myśli moralnej analizowany jest też fenomen człowieka etycznie złego).

Fenomen zła moralnego dogłębnie omówił ks. Mróz w swej pracy – *Tajemnica ludzkiej nieprawości. Aktualność nauki św. Tomasza z Akwinu o złu moralnym i wadach głównych*²³ i w charakterystyczny dla siebie sposób dokonał próby ak-

²² Pośród prac poświęconych *stricto* cnotom moralnym wymienić można między innymi: M. Mróz, *Cnota męstwa: między lękiem a zaufaniem: implikacje filozoficzno-pedagogiczne*, w: *Męstwo i długomyślność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 17–38; tenże, *Celibat-dziewiczość a etos ciała w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o cnocie czystości*, w: *Celibat znakiem płodności duchowej w Chrystusie: w 40-lecie encykliki „Sacerdotalis caelibatus”*, red. I. Werbiński, Toruń 2009, s. 293–309; tenże, *Cnota patriotyzmu: znaczenie pojęcia cnoty dla budowania postaw obywatelskich*, w: *Wymiary patriotyzmu i nacjonalizmu: studia interdyscyplinarne*, red. J. Miluska, Koszalin 2009, s. 29–45; tenże, „*De verecundia*”, czyli o kwestii wstydu widzianej oczyma św. Tomasza z Akwinu, w: *Wstyd i nagość*, red. M. Grabowski, Toruń 2003; tenże, „*Be strong in the Lord*” (Eph 6:10): *the role of the virtue of fortitude in Christian life in the light of the commentary on the Epistle to the Ephesians by St. Thomas Aquinas*, „*Biblica et Patristica Thoruniensia*” 2018, nr 3, s. 315–330.

²³ Zob. M. Mróz, *Tajemnica ludzkiej nieprawości. Aktualność nauki św. Tomasza z Akwinu o złu moralnym i wadach głównych*, Toruń 2010.

tualizacji myśli Akwinaty. Dostrzeżenie wagi tego problemu świadczy o zmyśle obserwacji świata współczesnego i jego podstawowych problemów. Tak to podsumował jeden z recenzentów książki: „Zagadnienie zła, a szczególnie zła moralnego, zostało przez Autora potraktowane jako kwestia funkcjonująca w kontekście pytań podstawowych i domagających się wyjaśnienia ostatecznego”²⁴.

Charakterystyczne dla całokształtu poszukiwań naukowych prof. Mroza było umiejętne łączenie analizy teologicznej z próbą badania filozoficznego i refleksji nad naturą rzeczywistości zła moralnego istniejącego wokół nas. Temu zagadnieniu poświęcił pierwszą część *Tajemnicy ludzkiej nieprawości*. Według Michała Zembrzuskiego: „W pierwszej części znajduje się próba odpowiedzi na pytanie o funkcjonowanie zła w człowieku, jak zmniejsza się dobroć ludzka, w jaki sposób człowiek wchodzi w stan nieprawości. Kwestia ta zostaje w pełni zaprezentowana zarówno w aspekcie naturalnym, jak i teologicznym”²⁵.

W drugiej części książki ks. Mróz poddał analizie siedem wad głównych, akcentując ich przyczynowy charakter w relacji do całego organizmu moralnego człowieka. Tematyką tą zajmował się już wcześniej, redagując książkę poświęconą temu zagadnieniu²⁶. Z kolei w pracy – *Czy głupota jest moralna? Braki w procesie dojrzewania do pełni mądrości na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o ludzkim poznaniu*²⁷ wskazywał na nieracjonalny charakter zła i jego skutki dla procesu wychowawczego człowieka. Natomiast problematyka zła duchowego została wnikliwie omówiona w pracy poświęconej analizie cnoty religijności – *Przepowiadanie przyszłości ludzkiego losu i praktyki zabobonne w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o cnotie religijności*²⁸.

²⁴ M. Zembrzusi, *Recenzja*, „Rocznik Tomistyczny” 2012, nr 1, s. 264, 261–265.

²⁵ Tamże, s. 262.

²⁶ Zob. *Grzechy główne*, red. M. Mróz, Toruń 1998.

²⁷ Zob. M. Mróz, *Czy głupota jest moralna? Braki w procesie dojrzewania do pełni mądrości na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o ludzkim poznaniu*, „Teologia i Człowiek” 2017, nr 37, s. 91–108.

²⁸ Zob. M. Mróz, *Przepowiadanie przyszłości ludzkiego losu i praktyki zabobonne w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o cnotie religijności*, w: *Między wiarą a zabobonem*, red. J. Chapska,

Podsumowanie

Wkład księdza Mroza w przypomnienie i zaktualizowanie klasycznej koncepcji aretologii jest nie do przecenienia. W tekście tym próbowałem przedstawić część Jego wieloletniej pracy w tej dziedzinie i to w sposób bardzo ogólny, mając nadzieję, że będzie to zachętą do dalszych prac nad pozostawionym przez Profesora dziedzictwem, a szczególnie nad sprawnościami moralnymi.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Człowiek i decyzja*, Warszawa 2007.
- Andrzejuk A., *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002.
- Andrzejuk A., *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999.
- Andrzejuk A., *Prawda o dobru: problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Warszawa 2000.
- Andrzejuk A., *Tomasz z Akwinu jako psycholog*, Warszawa 2020.
- Andrzejuk A., *Uczucia i sprawności. Związek uczuć i sprawności w „Summa Theologiae” św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2006.
- Andrzejuk I., *Komplementarność mądrości i roztropności w ludzkim postępowaniu. Ujęcie św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny” 2012, nr 1, s. 85–107.
- Andrzejuk I., *Od etyki Arystotelesa do filozofii moralnej Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2021.
- Andrzejuk I., *Patriotyzm w etyce tomistycznej*, „Rocznik Tomistyczny” 2019, nr 8, s. 229–239.
- Chrostowski W., Mróz M., *Oblicza kryzysu w Biblii*, Toruń 2004.
- Czajkowski M., Mróz M., *Żydzi i chrześcijanie: wspólne dziedzictwo wiary*, Toruń 2004.
- Grzechy główne, red. M. Mróz, Toruń 1998.
- Kalka K., *Dialog a tolerancja*, w: *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, W.M. Wołoszyn-Spirka, Bydgoszcz 1999, s. 270–281.
- Kalka K., *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Bydgoszcz 2020.

- Kalka K., *Idea czy realność w wychowaniu podmiotowym?*, w: *Podmiotowość w wychowaniu: między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999, s. 133–140.
- Kalka K., *Mądrość podstawą światopoglądu w funkcjonowaniu człowieka wobec współczesnych wyzwań i zagrożeń*, w: *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia: zagrożenia i wyzwania*, t. 1, red. M. Plopa, Elbląg–Kraków 2005, s. 71–83.
- Kalka K., *Sprawiedliwość i cnoty społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994.
- MacIntyre A., *After virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame 2007.
- Miserere mei, Deus: Psalm 50 (51) w interpretacji św. Tomasza z Akwinu*, tekst w języku łacińskim i tłumaczenie na język polski z komentarzami, red. M. Mróz, Toruń 2010.
- Mróz M., „Bądźcie roztropni jak węże” (Mt 10,16): roztropność – doświadczenie tego, który poszukuje mądrości, w: *Mądrość życia: w szkole cnót chrześcijańskich*, red. M. Mróz, Toruń 2003, s. 139–170.
- Mróz M., “Be strong in the Lord” (Eph 6:10): the role of the virtue of fortitude in Christian life in the light of the commentary on the Epistle to the Ephesians by St. Thomas Aquinas, “Biblica et Patristica Thoruniensia” 2018, nr 3, s. 315–330.
- Mróz M., „Boże mój, Boże mój, czemuś mnie opuścił?” (Mt 27, 45): samotność i lęk człowieka cierpiącego odczytane w świetle niektórych intuicji teologicznych św. Tomasza z Akwinu, w: *Wielowymiarowość cierpienia*, red. J. Binnebesel, J. Błeszyński, Z. Domżała, Łódź 2010, s. 209–229.
- Mróz M., *Być i miłować: studia nad myślą św. Tomasza z Akwinu o miłości*, Toruń 1999.
- Mróz M., *Celibat-dziewiczość a etos ciała w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o cnocie czystości*, w: *Celibat znakiem płodności duchowej w Chrystusie: w 40 lecie encykliki „Sacerdotalis caelibatus”*, red. I. Werbiński, Toruń 2009, s. 293–309.
- Mróz M., *Cnota jako kategoria pedagogiczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 74–79.
- Mróz M., *Cnota męstwa: między lękiem a zaufaniem: implikacje filozoficzno-pedagogiczne*, w: *Męstwo i długomyślność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 17–38.
- Mróz M., *Cnota nadziei – droga ludzkiego oczekiwania*, „Ateneum Kapłańskie” 2016, nr 3, s. 439–455.
- Mróz M., *Cnota patriotyzmu: znaczenie pojęcia cnoty dla budowania postaw obywatelskich*, w: *Wymiary patriotyzmu i nacjonalizmu: studia interdyscyplinarne*, red. J. Miluska, Koszalin 2009, s. 29–45.

- Mróz M., *Cnoty rozumu w obronie kultury i wiary: wokół myśli św. Tomasz z Akwinu*, „Studia Pelplińskie” 2014, nr 47, s. 243–259.
- Mróz M., *Cnota wiary a godność i tożsamość człowieka: na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Veritas cum Caritate – Intellegentia cum Amore*, red. C. Rychlicki, I. Werbiński, Toruń 2011, s. 317–346.
- Mróz M., *Czas wiary biblijnej: św. Tomasza z Akwinu mistrzostwo in „sacra pagina”*, „Theologica Thoruniensia” 2000, nr 1, s. 133–151.
- Mróz M., *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*, Toruń 2001.
- Mróz M., *Czy głupota jest moralna? Braki w procesie dojrzewania do pełni mądrości na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o ludzkim poznaniu*, „Teologia i Człowiek” 2017, nr 37, s. 91–108.
- Mróz M., *„De verecundia”, czyli o kwestii wstydu widzianej oczyma św. Tomasza z Akwinu*, w: *Wstyd i nagość*, red. M. Grabowski, Toruń 2003.
- Mróz M., *Etyka słusznego osądu rozumu i cnoty w obronie ludzkiego życia i jego godności*, „Theologica Thoruniensia” 2000, nr 1, s. 273–287.
- Mróz M., *Etyka tolerancji a niezbywalność ewangelizacyjnej misji Kościoła dzisiaj: kilka uwag na kanwie myśli św. Tomasza z Akwinu o cnocie wiary*, „Soter” 2011, nr 40, s. 135–148.
- Mróz M., *Etyka wzrastania dziecka: interpretacja pedagogiczno-moralna „Puer Jesus” św. Tomasza z Akwinu*, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 19, s. 33–50.
- Mróz M., *Fides et ratio – w służbie jedności wiary i rozumu*, w: *Jan Paweł II: związki z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu: z okazji beatyfikacji*, red. J. Bagrowicz, W. Karaszewski, Toruń 2011, s. 97–123.
- Mróz M., *Filozofia wychowania: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012, s. 13–47.
- Mróz M., *Il dono dello Spirito fa nascere una vita nuova*, „Totus Tuus” 2010, nr 2, s. 5–7.
- Mróz M., *La esperanza en la remisión de los pecados: análisis del “Comentario de Santo Tomás de Aquino al salmo 50 (51)”*, w: *El comentario de Santo Tomás de Aquino al salmo 50 (51): traducción y estudios*, red. P. Roszak, Pampeluna 2011, s. 67–94.
- Mróz M., *Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich*, Toruń 2003.
- Mróz M., *Męczeństwo jako akt cnoty męstwa: nauka św. Tomasza z Akwinu narzędziem interpretacji czynu miłości dr Lisamarii Meirowsky*, w: *Królewski trakt cierpienia: rzecz*

- o Lisamarii Meirowsky z Grudziądza towarzysze męczeńskiej drogi św. Edyty Stein*, red. M. Mróz, Toruń 2007, s. 129–148.
- Mróz M., „Miej kulę ołowianą u nogi”: w obronie racjonalności i cnoty roztropności, czyli o znaczeniu prudentia w pracy wychowawczej, w: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 13–41.
- Mróz M., *Między zuchwalstwem a rozpaczą: odpowiedź etyki nadziei na pytanie o przyszłość katolicyzmu polskiego i wiary w Europie*, „Socjologia Religii” 2004, nr 2, s. 27–50.
- Mróz M., *Naturaliter anima est gratiae capax: heterodoksalne interpretacje moralności w kontekście nauki św. Tomasza z Akwinu o pierwszeństwie łaski*, „Teologia i Człowiek” 2003, nr 1, s. 83–104.
- Mróz M., *Nowe życie i obfitość darów Ducha Świętego w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Dary Ducha Świętego. Materiały z ćwiczeń*, red. M. Mróz, Toruń 2001, s. 7–29.
- Mróz M., „Nova vita in Christo”: elementy chrystianologii moralnej św. Tomasza z Akwinu w świetle „Wykładu Listu do Kolosan”, w: *Tomasz z Akwinu, Wykład Listu do Kolosan. Super Epistolam B. Pauli ad Colossenses lectura*, red. P. Roszak, Toruń 2012, s. 321–356.
- Mróz M., „Od nich nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu” (Mdr 8,7): św. Tomasza z Akwinu *promocja wychowawczej roli cnót*, w: *Sprawności moralne a wiara*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017, s. 13–59.
- Mróz M., *O konieczności zrozumienia miłosierdzia jako cnoty: kilka uwag w oparciu o myśl św. Tomasza z Akwinu*, w: *Miłosierdzie jako wartość w języku współczesnej edukacji*, red. R. Niparko, J. Skrzypczak, Poznań 2004, s. 119–130.
- Mróz M., *Pawłowe „Prawo Ducha” (Rz 8, 2) kluczem do zrozumienia myśli św. Tomasza z Akwinu o istocie Ewangelii*, „Teologia i Człowiek” 2011, nr 17, s. 29–41.
- Mróz M., *Physiological and psychological foundation of virtues: Thomas Aquinas and modern challenges of neurobiology*, “Scientia et Fides” 2018, nr 2, s. 115–128.
- Mróz M., *Przepowiadanie przyszłości ludzkiego losu i praktyki zabobonne w świetle nauki św. Tomasza z Akwinu o cnotie religijności*, w: *Między wiarą a zabobonem*, red. J. Chapska, C. Korc, Szczecin 2010, s. 175–196.
- Mróz M., *Rola darów Ducha Świętego w życiu błogosławionej Doroty z Mąków*, w: *Kwidzyńska rekluza: uniwersalne i regionalne przejawy kultu błogosławionej Doroty z Mąków Wielkich*, red. J. Hochleitner, Kwidzyń 2014, s. 133–164.

- Mróz M., *Sobór Watykański II w obronie godności rozumu, prawdy i mądrości*, w: *Studia Soborowe: historia i nauczanie Vaticanum II*, red. M. Białkowski, Gdańsk 2013, s. 405–427.
- Mróz M., *Tajemnica ludzkiej nieprawości. Aktualność nauki św. Tomasza z Akwinu o złu moralnym i wadach głównych*, Toruń 2010.
- Mróz M., *Transzendenz-Immanenz und Entfernung-Gottesnähe im Zusammenhang mit Thomas von Aquins Auffassung von der Tugend der Hoffnung*, w: *Divine transcendence and immanence in the work of Thomas Aquinas: a collection of studies presented at the Third Conference of the Thomas Instituut te Utrecht*, red. H. Goris, H. Rikhof i H. Schoot, Utrecht 2009, s. 231–254.
- Mróz M., *Upadek idei postępu a cnota nadziei: poszukiwania w obrębie prawdziwego rozwoju człowieka i społeczeństwa*, „Studia Włocławskie” 2012, nr 14, s. 274–287.
- Mróz M., *Wychowanie jako mądrość miłości: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 61–93.
- Mróz M., *Virtue epistemology and Aquinas's biblical commentary to the "Corpus Paulinum"*, w: *Reading sacred scripture with Thomas Aquinas: hermeneutical tools, theological questions and new perspectives*, red. P. Roszak, J. Vijgen, Turnhout 2015, s. 435–456.
- Mróz M., *Zapomniana etyka cnót*, w: *U źródeł pamięci: o „zapominaniu” w historii, teologii i literaturze*, red. P. Roszak, Toruń 2013, s. 101–123.
- Mróz M., Roszak P., *Tomasza z Akwinu ideał egzegety i podstawy jego pracy „in sacra pagina”*, „Teologia i Człowiek” 2007, nr 10, s. 113–130.
- Mróz M., *Teologia i uniwersytet: o zadaniu teologii na uniwersytecie w kontekście poszukiwania cnoty w studiach*, „Soter” 2005, nr 16, s. 227–241.
- Pieper J., *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano, K. Michalski, Poznań 2000.
- Pieper J., *Traktat über die Klugheit*, Lipsk 1937.
- Pieper J., *Über den Glauben. Ein philosophischer Traktat*, Monachium 1962.
- Pieper J., *Über die Gerechtigkeit*, Monachium 1953.
- Pieper J., *Über die Hoffnung*, Lipsk 1935.
- Pieper J., *Über die Liebe*, Monachium 1972.
- Pieper J., *Zucht und Maß. Über die vierte Kardinaltugend*, Lipsk 1939.
- Słowa nadziei: prośby Modlitwy Pańskiej*, red. M. Mróz, Toruń 2005.
- Tomasz z Akwinu, *O rządach władców. Ks. 2, rozdz. 1–4*, red. M. Mróz, I. Mikołajczyk, Toruń 1997.

- Woroniecki J., *Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu*, „Szkola Chrystusowa” 1935, t. 10 (2), s. 49–59.
- Woroniecki J., *Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu*, „Szkola Chrystusowa” 1935, t. 10 (3), s. 128–139.
- Woroniecki J., *Cnota kardynalna męstwa*, „Szkola Chrystusowa” 1938, t. 16 (4), s. 233–243.
- Woroniecki J., *Cnota kardynalna umiarkowania*, „Szkola Chrystusowa” 1930, t. 1 (5), s. 227–237.
- Woroniecki J., *Czynnik umysłowy w cnotach i wadach*, „Szkola Chrystusowa” 1939, t. 19 (7), s. 3–14.
- Woroniecki J., *Długomyślność jako cnota właściwa wychowawcy*, „Szkola Chrystusowa” 1930, t. 1 (4), s. 178–195.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, 2, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922.
- Woroniecki J., *Nauyk czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom” 1939, nr 2 (4–5), s. 319–347.
- Woroniecki J., „*Pedagogia perennis*” (*Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*), „Przegląd Teologiczny” 1924, nr 5 (3–4), s. 143–160.
- Woroniecki J., *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1923, nr 1 (2), s. 226–247.
- Woroniecki J., *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1924, nr 13 (5–7), s. 65–82.
- Zembrzusi M., *Recenzja*, „Rocznik Tomistyczny” 2012, nr 1, s. 264, 261–265.

Nota o autorze

ks. Adam Machowski – doktor, adiunkt na Wydziale Pedagogiki Akademii Jagiellońskiej w Toruniu. Zainteresowania badawcze obejmują filozofię i teologię moralną Tomasa z Akwinu oraz studia porównawcze nad myślą Akwinaty i Konfucjusza.

Bez autorytetu nie ma wychowania

Janusz Mółka

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, ORCID: 0000-0002-1488-6100

Miłosz Mółka

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, ORCID: 0000-0002-2929-9881

PROFESOR ZBIGNIEW MAREK SJ (1947–2024) – AUTORYTET PEDAGOGICZNEGO TOWARZYSZENIA

Streszczenie

W tekście tym skoncentrowano się na zagadnieniu autorytetu pedagogicznego towarzyszenia w świetle postawy życiowej i poglądów na edukację księdza katolickiego, jezuitę – Zbigniewa Marka (1947–2024). Autorzy podjęli próbę odpowiedzi na pytania: Jak należy rozumieć autorytet? Co może stanowić fundament do budowania autorytetu? Zwrócili przy tym uwagę na funkcję autorytetu w pedagogice, który za pośrednictwem wychowawczego towarzyszenia powinien w sposób twórczy stymulować integralny rozwój drugiego człowieka. Spojrzenie na życie i twórczość profesora Zbigniewa Marka z perspektywy pedagogiki towarzyszenia prowadzi do wniosku, że był on nie tylko przewodnikiem po świecie wiedzy, lecz autentycznym autorytetem. Wyznawane przez niego zasady, takie jak wierność Bogu i wierność człowiekowi, były zarazem podstawowymi ramami każdej jego działalności, co pozwala w szeroko pojmowanej duchowości upatrywać inspirację do budowania autorytetu. Pozostawiony dorobek naukowy i jego duchowe dziedzictwo wymagają odrębnych i obszerniejszych analiz. Punktem wyjścia do nich może być konstatacja, że potrafił rozbudzać chęć do nowych poszukiwań i podejmowania re-

fleksji w taki sposób, aby czerpać radość z uczenia się, a nade wszystko świadomie dążyć do stawania się lepszym człowiekiem oraz bardziej być z innymi, być kimś więcej dla innych – być magis.

Słowa kluczowe: autorytet, pedagogika towarzyszenia, katechetyka, magis, wychowanie moralne, Zbigniew Marek SJ

PROFESSOR ZBIGNIEW MAREK SJ (1947–2024)
– THE AUTHORITY OF A PEDAGOGICAL ASSOCIATION

Summary

The article focuses on the authority of pedagogical accompaniment in the light of the life attitude and views on education of the Catholic priest, Jesuit – Zbigniew Marek (1947–2024). The authors attempt to answer the questions: How should authority be understood? What can be the foundation for building authority? At the same time, they draw attention to the function of authority in pedagogy, which, through educational accompaniment, should creatively stimulate the integral development of other people. A look at the life and work of Professor Zbigniew Marek from the perspective of accompaniment pedagogy leads them to the conclusion that he was not only a guide to the world of knowledge, but a witness of the proposed values, as well as an authentic authority. The principles he professed, such as fidelity to God and fidelity to man, were also the basic framework for all his activities, which allows him to see broadly understood spirituality as an inspiration to build authority. The remaining scientific achievements and their spiritual heritage require separate and more extensive analyses. The starting point for them may be the observation that he was able to arouse the desire for new explorations and reflections in such a way as to derive joy from learning and, above all, consciously strive to become a better person and to be more with others, to be someone more for others – to be magis.

Keywords: authority, accompaniment pedagogy, catechetics, magis, moral education, Zbigniew Marek SJ

Wprowadzenie

Na temat autorytetu w procesie wychowawczym ukazało się dotąd wiele opracowań, mimo to, temat ten jest ciągle aktualny. Jak zauważył Zygmunt Bauman, żyjemy w płynnej nowoczesności, którą charakteryzuje przede wszystkim niestałość¹. Można wobec tego powiedzieć, że wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi dokonuje się również modyfikacja rozumienia i znaczenia autorytetu. Inna rzecz, że wielu młodych ludzi zupełnie odrzuca instytucję autorytetu². Jakie skutki wiąże się z taką postawą? Co do procesu wychowania wnosi autorytet? Jak budować autorytet? To tylko niektóre z pytań, jakie nasuwają się w kontekście podjętej problematyki.

W tekście tym zajmimy się zagadnieniem autorytetu w świetle postawy życiowej profesora Zbigniewa Marka, księdza i jezuitę. Podejmiemy próbę ujęcia jego naukowego dorobku³, który można pokazać pod względem treści w następujące kontinuum: teologia, katechetyka, aksjologia i pedagogika. Podjęcie

¹ Z. Bauman, *Płynna ponowoczesność*, Kraków 2006.

² Por. Badania UCE RESEARCH na reprezentatywnej grupie 1005 Polaków w wieku 18–25 lat, w ramach których sprawdzono, co dokładnie rozumieją oni przez bycie autorytetem i jakie osoby traktują właśnie w taki sposób. Sondaż pokazał, że większość młodych w wieku 18–25 lat ma swoje autorytety. Zadeklarowało to łącznie 72,9% respondentów, jakkolwiek 17,7% badanych było odmiennego zdania. Niecałe 10% respondentów nie miało opinii w tej kwestii. Na potrzeby sondażu wyselekcjonowane zostały trzy kategorie potencjalnych autorytetów – postaci historyczne, osoby publiczne (obecnie żyjące) i osoby z najbliższego otoczenia. Respondenci najczęściej wskazywali, że autorytetem jest dla nich żyjąca obecnie osoba publiczna (46,1%). Drugą najczęściej wskazywaną grupą były osoby z najbliższego otoczenia – tę odpowiedź wskazało 38,5% respondentów. Najrzadziej za autorytet młodzi ludzie uznają postaci historyczne (zaledwie 18,8%). Źródło: <https://noizz.pl/spoleczenstwo/mlodzi-nie-maja-autorytetow-maja-i-to-zaskakujace-sondaz/bqq70qb> (dostęp: 4.04.2024).

³ Na dorobek naukowy Zbigniewa Marka składa się ponad trzysta opracowań, m.in.: *Wychować do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 1996; *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2000; *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005; *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków 2007; *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014; *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017; *Podstawy pedagogiki religii*, Kraków 2022.

rozważań na temat autorytetu wychowawczego profesora Zbigniewa Marka jest ważne z wielu powodów. Wyartykułujemy jedynie kilka z nich. Zwrócimy uwagę przede wszystkim na sposób budowania przez niego autorytetu, który pozwala lepiej zrozumieć logikę dokonywanych wyborów życiowych oraz myśli i poglądy na edukację. Będziemy tym samym zmierzać do zrozumienia i interpretacji opracowanej przez niego pedagogiki towarzyszenia, która wpisała się w polską myśl pedagogiczną. Ponadto „wzięcie pod lupę” aspektu związanego z dawaniem przykładu własną osobą – przez pryzmat życia profesora Zbigniewa Marka – może stanowić inspirację do podejmowania dalszej refleksji oraz stać się tym samym przyczynkiem do docenienia roli autorytetu. Przedstawione obszary sprrowadzą się w niniejszym opracowaniu do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które były ważne w życiu i działalności profesora Zbigniewa Marka: jak rozumiał autorytet? Co stanowi fundament i inspirację do budowania autorytetu? Jakie doświadczenia ukształtowały wypracowany przez niego autorytet?

Autorytet w wychowaniu

Termin „autorytet” wywodzi się z języka łacińskiego (*auctoritas*)⁴. Źródło słów tego terminu zawiera się w rzeczowniku *auctor*, co znaczy: pomnożyciel, twórca, doradca, autor, jednak nie wszędzie ten sam sens wybija się na plan pierwszy. Władysław Stróżewski zauważył, że we francuskich słownikach pierwszeństwo mają: władza, prawo, urząd, moc prawna (np. władza ojcowska – *autorite paternelle*, moc prawa – *autorite de la loi*)⁵. We Francji zatem pierwotnie przyjęło się używać terminu autorytet w odniesieniu do różnorodnych kwestii prawnych, podkreślając tym samym powagę lub władzę, np. instytucji lub ro-

⁴ Z łac. *auctoritas* oznacza m.in. wpływ wspierający, gwarancję, pewność, spolegliwość, wiarygodność. Bliskoznaczne słowo *auctor* tłumaczy się natomiast jako pomocnik, wzór, przykład, model, zaś rdzeń obu pojęć – *augo* – oznacza wspieranie w rozwoju, zwiększanie, pomnażanie, wzbogacanie i obdarzanie. Por. A. Karłyk-Ćwik, *Autorytet w wychowaniu i resocjalizacji w refleksji przyszłych pedagogów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 33, s. 45.

⁵ W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos” 1997, t. 37, s. 32.

dzicielską. W następnej kolejności francuskie *autorité* oznacza dopiero autorytet w sensie powagi przysługującej jakiemuś człowiekowi.

Z odmienną sytuacją natury filologicznej, w odniesieniu do definiowania autorytetu, mamy do czynienia w Niemczech. Niemieckie słowo *Autorität* ma bowiem wyraźnie personalistyczne skojarzenie, gdyż oznacza w pierwszym rzędzie powagę umysłową lub moralną, znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy czy działalności.

W świetle przytoczonych wyjaśnień terminologicznych możemy przyjąć dwa znaczenia autorytetu we współczesnym świecie. Pierwsze z nich oznacza prawo własności i związany z nią obowiązek dawania rękojmi lub prawa ojca wobec dzieci, opiekuna wobec małoletniego bądź kuratora wobec podopiecznego. Tak rozumiany autorytet wyraża rzeczowo rozumianą powagę prawa, moc prawa, przepis prawny⁶. Drugie jego znaczenie akcentuje z kolei związek z osobą. Chodzi o doniosły wpływ wywierany przez osobę lub instytucję na rozwój umysłowości lub stosunki między ludźmi przyjmującymi uległe twierdzenia lub normy, odczuwając przy tym respekt i uznając jej powagę, zwierzchność lub kompetencję⁷. W tym znaczeniu zdecydowanie częściej używamy słowa autorytet w języku polskim. Robimy to na ogół, opisując stan danej osoby w relacji między dwiema lub więcej osobami, charakteryzujący się możliwością wpływu na przekonania, oceny, decyzje i zachowania partnerów.

Istotne dla czynionych rozważań wydaje się również rozróżnienie dwóch formuł wyrażających istnienie autorytetu, ponieważ odzwierciedlają one różne stopnie zespolenia umiejętności z wartościami osobowymi – „mieć autorytet” i „być autorytetem”. Jak tłumaczy Krzysztof Wolski, jeśli mówimy, że ktoś „ma autorytet”, to przypisujemy mu go z pewną ostrożnością, obawiając się niejako, że nie jest to jego cecha bezwzględna i trwała, a więc, że może ją nawet utracić. „Być autorytetem” znaczy natomiast być nim bezwzględnie, czyli tak zespolić

⁶ *Słownik łacińsko-polski*, red. M. Plezia, t. 1, Warszawa 1959, s. 309.

⁷ *Autorytet*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autorytet;3872622.html> (dostęp: 4.04.2024).

sprawność w uprawianiu swej dziedziny wiedzy czy sztuki ze swą osobowością, że jedna nie może istnieć bez drugiej⁸.

To drugie rozumienie autorytetu wydaje się bliskie Andrzejowi M. de Tchorzewskiemu, według którego autorytet powinien wyróżniać się przede wszystkim wiedzą (autorytet intelektualny) oraz postawą moralną (autorytet moralny)⁹. W pierwszym przypadku chodzi o wpływ wiedzy na rozwój współczesnego człowieka, co jest także czynnikiem budującym autorytet w postaci osoby bądź instytucji. Jakkolwiek posiadanie wiedzy wydaje się być atrybutem w jakimś stopniu mniej bliskim i nieprzystającym do aktualnego świata, który charakteryzuje się pewną powierzchownością życia intelektualnego współczesnego człowieka. Powodowane jest to przyrostem wiedzy naukowej na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, za którą współczesny człowiek nie jest w stanie podążać, mimo dobrze zorganizowanych procesów edukacyjnych. Dlatego też czasami ważniejszą rolę w budowaniu autorytetu odgrywać może przyznanie się do niewiedzy. W drugim przypadku mowa o wpływie na postawę moralną osób i instytucji. Autorytet moralny – w świetle badań własnych autora – powinien być wrażliwy na prawdę, dobro i piękno, a nadto „budować prawidłowe relacje międzyludzkie”. W tym też znaczeniu autorytet stanowi swoistą orientację etycznoaksjologiczną.

W pedagogice realizacja autorytetu następuje poprzez przekaz wiedzy społeczno-kulturowej za pośrednictwem osobistych relacji wychowanka i wychowawcy. Oddziaływanie to powoduje upodabnianie się wychowanków do osób będących nosicielami autorytetu, inicjując w ten sposób podstawowe procesy uczenia się. Dokonuje się to na ogół w procesach modelowania, identyfikacji i imitacji¹⁰. Inicjując te procesy autorytety winny być świadome tego, że są dla

⁸ K. Wolski, *Autorytet wychowawcy a prawo dziecka do wolności*, „Studia nad Rodziną” 1998, t. 3 (2), s. 43.

⁹ A.M. de Tchorzewski, *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20 (5), s. 198–199.

¹⁰ A. Tomkiewicz, T. Zegzuła, *Autorytet w procesie wychowania*, „Studia Teologiczne” 1993, t. 11, s. 257.

swoich wychowanków oparciem – w rozumieniu służenia, pomagania i wsparcia. W świetle zasygnalizowanego zagadnienia przyjrzymy się drodze życiowej Zbigniewa Marka w budowaniu autorytetu.

W kierunku budowania autorytetu – droga Zbigniewa Marka

Zbigniew Jan Marek urodził się w 23 stycznia 1947 roku w Wilkowicach¹¹. Wychowywał się w rodzinie katolickiej, dzięki temu już od najmłodszych lat miał okazję zgłębiać tajemnicę wiary. Następstwem tego, a zarazem pierwszym owocem, było zaangażowanie się w służbę liturgiczną przy ołtarzu podczas nabożeństw u Sióstr Córek Bożej Miłości¹². W wieku czternastu lat podjął fundamentalną decyzję, która zaważyła na jego dalszym rozwoju – wstąpił do nowicjatu jezuitów w Starej Wsi. Po dwuletnim nowicjacie i ukończeniu szkoły średniej podjął studia filozoficzne na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (1967–1969) oraz studia teologiczne w Warszawie (1969–1972). Świecenia kapłańskie przyjął w roku 1972 w Częstochowie. W pierwszych latach swojej posługi kapłańskiej koncentrował się głównie na pracy duszpasterskiej i szybko dał się poznać jako gorliwy i inspirujący kaznodzieja. Dość wspomnieć, że jego współbracia do dziś wspominają, że głosił kazania z werwą, z pasją¹³.

W Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecny Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego) uzyskał tytuł magistra teologii w roku 1973, a w roku 1976 tytuł magistra w zakresie katechetyki. Umożliwiło mu to włączenie się do zespołu krakowskich katechetów – w ten oto sposób zapisał kolejną kartę w swoim życiorysie. Poza nauczaniem religii i posługą w Bazylice Serca Pana Jezusa podjął się również pracy w ramach tzw. Kerygmy, przygotowując kate-

¹¹ Por. M. Mółka, *Marek Zbigniew Jan*, w: *Słownik biograficzny pedagogów polskich*, red. J. Kamińska, Wydawnictwo PAU (w druku).

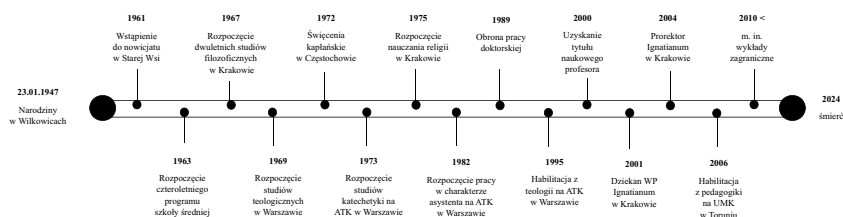
¹² B. Steczek, *O Zbigniewie Marku słów kilka...*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Wąlułik CSFN, J. Mółka SJ, Kraków 2017, s. 22.

¹³ Tamże, s. 23.

chizmy. Jednocześnie kontynuował studia i w roku 1988 w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie uzyskał stopień doktora teologii na podstawie dysertacji – *Teoria wychowania religijnego według Planu Trewirskiego w świetle nurtów katechetycznych lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych*, opracowanej pod kierunkiem o. prof. Jana Charytańskiego. W tej samej uczelni w roku 1994, na podstawie rozprawy – *Rozwój teorii wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990*, uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego nauk teologicznych. Warto odnotować, że na rok przed tym wydarzeniem podjął się organizacji „Korespondencyjnego Kursu Biblijnego”, mającego na celu umożliwienie dostępu i ułatwienie zrozumienia treści ksiąg Starego i Nowego Testamentu¹⁴.

Tytuł profesora zwyczajnego nauk teologicznych Zbigniew Marek uzyskał w jubileuszowym roku 2000. Odpowiadając na zapotrzebowanie kadry pedagogicznej w dobie zmieniających się wymagań, poszerzył swoje kwalifikacje poprzez dorobek poświęcony „wychowaniu moralnemu dzieci i młodzieży we współczesnej edukacji religijnej”. Osiągnięcia te zostały docenione przez Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, która w roku 2008 nadała mu stopień naukowy doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki. Jego aktywność dydaktyczna – obok posługi kapłańskiej, rekolekcyjnej – charakteryzowała się cennymi doświadczeniami akademickimi. Był nauczycielem religii, kierownikiem Katedry Katechetyki Materialnej na Wydziale Teologicznym Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, dziekanem Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie – późniejszej Akademii a obecnie Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (dwie kadencje w latach 2001–2004 i 2007–2010) oraz prorektorem tej uczelni (2004–2007).

¹⁴ Por. Witryna internetowa Korespondencyjnego Kursu Biblijnego, <https://kursbiblijny.jezuici.pl/> (dostęp: 4.04.2024); J. Krysztofik, A. Walulik, *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Częstochowa 2016.



Schemat 1. Dane biograficzne księdza profesora Zbigniewa Marka SJ na osi czasu

Źródło: opracowanie własne.

Jako dziekan i prorektor Ignatianum włożył wiele wysiłku w organizację Wydziału Pedagogicznego, który bardzo poszerzył w tym czasie zakres swojej działalności¹⁵. Wiązało się to z wprowadzeniem nowych kierunków kształcenia, takich jak praca socjalna, politologia i nowych specjalności na kierunku pedagogika. Wychodząc naprzeciw potrzebom służb mundurowych, uzyskał uprawnienia do prowadzenia studiów o specjalności pedagogika resocjalizacyjna, które zyskały uznanie w środowisku akademickim. Jednym ze znaczących osiągnięć organizacyjnych w czasie, kiedy profesor Zbigniew Marek pełnił funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego Ignatianum było również uzyskanie, w roku 2010, uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika.

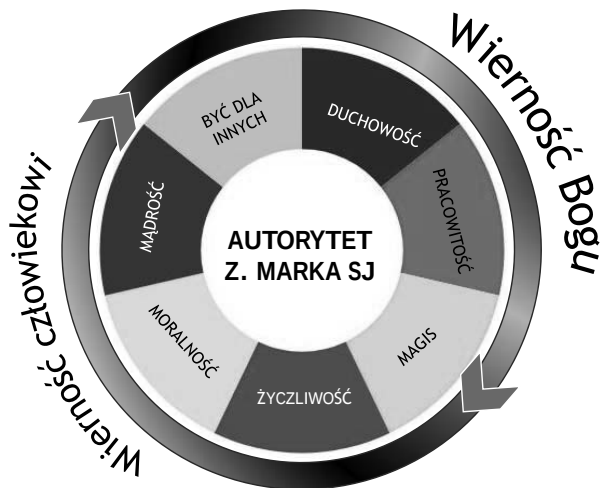
Poza wspomnianymi funkcjami ksiądz profesor Zbigniew Marek pełnił funkcję konsultora Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski oraz rzeczoznawcy do spraw oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Był członkiem Zespołu ds. nowych programów katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski oraz Centrum Katechetycznego i Komitetu Nauk Teologicznych PAN. Należał do

¹⁵ Por. W. Kubik, *Początki i rozwój Akademii Ignatianum w Krakowie*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2014, t. 17, s. 24.

Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN oraz Stowarzyszenia Katechetów Polskich, któremu w latach 2012–2016 przewodniczył. Od 2001 roku był też uczestnikiem Europäische Arbeitsgemeinschaft fuer Katechese, a także tłumaczem tekstów z zakresu pedagogiki i teologii. Zorganizował i przewodniczył zespołom przygotowującym nowe podręczniki do nauczania religii dla uczniów i nauczycieli, m.in. serii: „Drogi Przymierza”, „W drodze do Emaus”, „Drogi świadków Chrystusa”. Był również redaktorem czasopisma „Horyzonty Wiary”, które na przestrzeni lat ewoluowało i współcześnie funkcjonuje pod nazwą „Horyzonty Wychowania”.

Przedmiotem zainteresowań badawczych uczynił przede wszystkim teologię edukacji oraz pedagogikę religii, podejmując próbę godzenia badań prowadzonych na podstawie poznania religijnego i naturalnego. Szczególne miejsce w jego życiu zajmowała katechetyka i troska o nauczanie oraz wychowanie moralne a także religijne. Kierując się zasadą wierności Bogu i wierności człowiekowi, w osobistych relacjach oraz w przestrzeni naukowej dowodził, że korzystanie z refleksji teologicznej nad człowiekiem i światem może być ubogaceniem wsparcia, którego udziela edukacja (na schemacie nr 2 zostały przedstawione jedynie niektóre z cech konstytuujących autorytet ks. prof. Zbigniewa Marka w świetle tej zasady)¹⁶. W ostatnich latach życia wiele uwagi poświęcał interpretowaniu znaczenia towarzyszenia pedagogicznego w inicjowaniu procesów integralnego rozwoju człowieka. Tym samym przyczynił się do wzbogacenia teorii pedagogiki towarzyszenia. Zmarł 18 lutego 2024 w Krakowie.

¹⁶ A. Hajduk, Z. Marek, *Zasada wierności Bogu i wierności człowiekowi w polskiej katechezie*, „Seminare” 2001, t. 17, s. 33–46.



Schemat 2. Cechy konstytuujące autorytet księdza profesora Zbigniewa Marka SJ w świetle zasady wierności Bogu i wierności człowiekowi

Źródło: opracowanie własne.

Droga ks. prof. Zbigniewa Marka do budowania autorytetu prowadzi przez pracę, w tym osiągnięcia naukowe, publikacje, wygłoszone referaty, udział w konferencjach i projektach naukowych oraz działalność dydaktyczną, organizacyjną, administracyjną – w pewnym zakresie wszystkie te aktywności są świadectwem tego co w jego życiu można określić jako wzniosłe, cenne, doskonałe, perfekcyjne. Równocześnie wskazują one, że realizacja życiowych i zawodowych sukcesów wymaga trudu, poświęcenia, godzin żmudnej pracy i zaangażowania.

Ignacjański fundament autorytetu

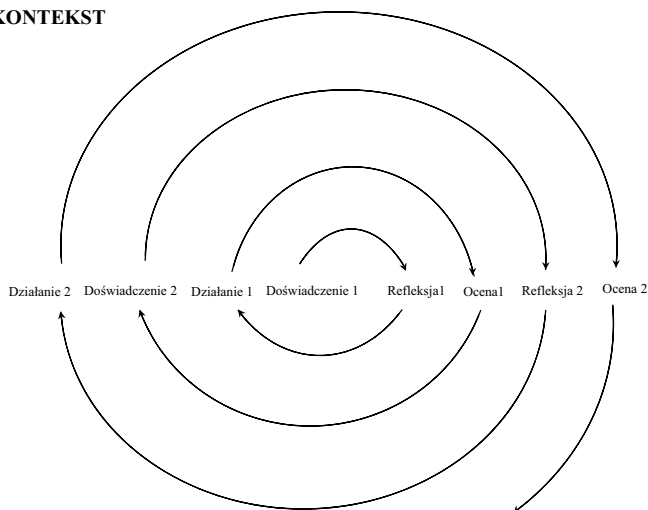
Jednym z aspektów badań nad autorytetem jest próba rozpoznania tego, co może stanowić jego fundament. Dla Zbigniewa Marka takim fundamentem było zanurzenie się w szkole formacji, w której znaczące miejsce pełnią miesięczne ćwiczenia duchowe, studium konstytucji oraz wieloletni okres studiów filozoficznych i teologicznych. Wiązało się to z podjęciem przez niego już w młodzieńczym wieku decyzji związanej z wyborem powołania w zakonie jezuitów jako drogi życia. Poczynania te przyczyniły się do ukształtowania odpowiednich warunków do nabycia określonego stylu życia i spojrzenia na otaczającą rzeczywistość. Z upływem lat ważne miejsce w jego myśleniu i działaniu zaczęła odgrywać pedagogika ignacjańska. Nurt ten zakorzeniony jest w wielowiekowej tradycji edukacyjnej zakonu jezuitów. Wychowawcza działalność zakonu w XX wieku znalazła wyraz w dwóch opracowanych przez międzynarodową komisję dokumentach: *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* (1986) oraz *Pedagogia ignacjańska – podejście praktyczne* (1993)¹⁷. W opracowaniach tych zaprezentowano sposób wychowania i nauczania, inspirowany życiem i duchowością św. Ignacego Loyoli¹⁸, jego doświadczeniem osobistym (mistycznym) i wychowawczym. Przedstawiają pewną wizję ideału osoby, a zarazem wyznaczają cel, któremu podporządkowane są wszystkie aspekty tradycji wychowania oraz dostarczają kryteriów do wyboru środków mających zastosowanie w procesach edukacyjnych. Zaprezentowany na schemacie nr 3 ignacjański model wychowania składa się ściśle ze sobą powiązanych i dopeł-

¹⁷ Polskie tłumaczenie: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, red. J. Kołacz, Kraków 2006.

¹⁸ Ignacy Loyola (1491–1556) założyciel zakonu jezuitów, którego dewizą jest sentencja *Ad Maiorem Dei Gloriam* (Na Większą Chwałę Boga), autor ćwiczeń duchownych. Por. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, Kraków 2013.

niających się pięciu elementów: kontekstu, doświadczenia, refleksji, działania i oceny (ewaluacja)¹⁹.

KONTEKST



Schemat 3. Ignacjański model wychowania

Źródło: opracowanie własne.

Warto dodać, że w pedagogice ignacjańskiej proces integralnego wychowania został ujęty w trzech wymiarach: osobowym, relacyjnym i transcendentnym²⁰. Wymiar osobowy uwzględnia specyficzność, niepowtarzalność osoby/ wychowanka, czyli uwzględnia inteligencję, aspekt uczuciowy, emocjonalny, wolę, pamięć, wrażliwość. Wszystkie te aspekty odwołują się do posiadanej przez

¹⁹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, s. 42–56; J. Mółka, *Personalistyczny paradygmat pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Kraków 2010, s. 222–225.

²⁰ A. Królikowska, *Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej. Interpretacja w świetle wybranej literatury*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia. Teoria. Praktyka*, red. A. Królikowska, Kraków 2010, s. 193–197.

człowieka wolności. Wymiar relacyjny z kolei oparty jest na wartościach. Staje się koniecznym elementem, dzięki któremu rozwój osoby dokonuje się w relacji z drugim człowiekiem. Stwarza przestrzeń i umożliwia otwarcie się na drugiego człowieka, pozwala być z drugim i być dla niego. Wymiar transcendentny jest natomiast celem ostatecznym edukacji. Poprzez rozwój oraz relację z drugim człowiekiem uwzględniamy i dostrzegamy to, co jest ponad, co jest poza wymiarem materialnym i fizycznym. Otwieramy się na to, co duchowe i immanentne. Dochodzimy do Boga. Następuje tu przejście od intuicji do zrozumienia, od rozumienia naturalnego do rozumienia religijnego²¹. Człowiek dochodzi do możliwości dokonania bądź niedokonania fundamentalnego wolnego wyboru.

Takie spojrzenie na człowieka i interpretacja otaczającej rzeczywistości pozwoliły profesorowi Zbigniewowi Markowi wypracować oryginalne refleksje na temat wychowawczego towarzyszenia w procesach rozwojowych człowieka. Wydaje się, że inspirował się spostrzeżeniem wypowiedzianym przez Petera Hansa Kolvenbacha²²: „Druga osoba potrzebuje darmowej i towarzyszącej pomocy, aby mogła przejść ze statusu dziecka do statusu osoby wolnej i solidarnej”²³. Z tego względu wymaga zaangażowania i poświęcenia się dla drugich, czyli życia dla innych²⁴. Profesor Zbigniew Marek był głęboko przekonany, że edukacji nie należy kojarzyć z tresurą ani z dominacją, ale odbierać ją jako pedagogię czynną i otwartą na drugiego człowieka i na Pana Boga. Podkreślał, że dzięki podmiotowemu postrzeganiu wychowanka nawiązywane przez niego relacje umożliwiają dokonywanie wyborów inspirowanych wiedzą, wolnością oraz rozwijaną odpowiedzialnością²⁵. Dlatego też uważał, że podmiotowość, na której winno być oparte

²¹ Z. Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia...*, s. 90–94.

²² Holender, przełożony generalny zakonu jezuitów w latach 1983–2008, zmarł w 2016 roku w Bejrucie.

²³ P.-H. Kolvenbach SJ, *Wychowanie w duchu św. Ignacego*, „Przegląd Powszechny” 1998, t. 920 (4), s. 40.

²⁴ Por. *Podstawy edukacji ignacjańskiej...*, s. 65.

²⁵ Z. Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia...*, s. 112–126.

integralne wychowanie, zakłada szeroko rozumiane „być z osobą”. Chodzi wówczas o towarzyszenie wychowawcze, o dyskretną obecność, troskę o wspieranie i towarzyszenie w rozwoju człowieka/wychowanka²⁶.

Zapoznając się z osiągnięciami i dokonaniem profesora Zbigniewa Marka można dostrzec, że zbudowany przez niego autorytet opierał się na życiowym osobistym doświadczeniu oraz podejmowaniu wnikliwej intelektualnej refleksji. Korzystał z dorobku pedagogiki ignacjańskiej, którą postrzegał jako drogę wychowania i nauczania oraz towarzyszenia innym w niesieniu im pomocy w odkrywaniu prawdy o sobie oraz w osiąganiu pełni człowieczeństwa. Argumentem przemawiającym za koniecznością kształtowania autorytetu dla Profesora Zbigniewa Marka bez wątpienia było stwierdzenie: „Naszym ideałem jest osoba harmonijnie uformowana, która jest kompetentna pod względem intelektualnym, otwarta na wzrastanie, religijna, kierująca się miłością, zaangażowana w czynienie sprawiedliwości w ofiarnej służbie ludowi Bożemu”²⁷. Perspektywa ta posłużyła mu w życiu osobistym, i w spotkaniach z drugim człowiekiem, do rozwijania własnych, indywidualnych, niepowtarzalnych kompetencji w dążeniu i osiąganiu pełni człowieczeństwa. W odniesieniu do procesów nauczania i wychowywania, jak również oddziaływania duszpasterskiego, pozwalała mu w tym, aby być obecnym, być tuż obok, podążać za wychowankami/uczniami/studentami oraz dostosowywać się do ich tempa rozwoju, a jednocześnie posiadać umiejętność dzielenia się z innymi doświadczeniem oraz wskazywać na to, co jest prawdziwe, wartościowe, życiodajne, twórcze, nieprzemijające.

²⁶ Z. Marek SJ, *Podstawy pedagogiki religii...*, s. 179–186.

²⁷ *Przemówienie o. Generała Petera-Hansa Kolvenbach SJ w Winnipeg*, Kanada, 14 maja 1986, opublikowane w „Newsletter of the Upper Canadian Jesuit Province”, czerwiec 1986, s. 7–8. Por. *Podstawy edukacji...*, s. 65.

Autorytet według założeń pedagogiki towarzyszenia Zbigniewa Marka

Każda osoba postrzegana jako autorytet stymuluje integralny rozwój wychowanka poprzez uczenie go nawiązywania wielorakich relacji. Dzięki nim może – posługując się określeniem Janusza Tarnowskiego – urzeczywistniać swoje człowieczeństwo²⁸. Wielokrotnie zwracał na to uwagę ksiądz profesor Zbigniew Marek, tłumacząc, że „autorytet wychowawcy powinien być oparty na gotowości stawiania przy wychowanku, zezwalania mu na podejmowanie własnych inicjatyw, a jednocześnie czuwanie, by jego poszukiwania drogi własnego rozwoju nie sprowadziły go na bezdroża”²⁹. Ponadto powinien:

- pomagać w odkrywaniu duchowej struktury człowieka,
- pomagać w formułowaniu ocen moralnych,
- uwrażliwiać na potrzeby drugiego człowieka,
- ułatwiać doświadczenie szczególnego rodzaju uczestnictwa, obecności i zaangażowania w sprawy kogoś innego³⁰.

Założenia pedagogiki towarzyszenia wskazują możliwości korzystania z tak rozumianej roli autorytetu wychowawczego. Jak doprecyzował to Zbigniew Marek:

Rola autorytetu promowanego w pedagogice towarzyszenia nie polega zatem na przywiązywaniu osoby wychowanka do siebie, swoich poglądów i przekonań, ale na umożliwianiu mu nawiązywania relacji z innymi, bez których niemożliwe jest harmonijne kształtowanie zasad życia społecznego, jak też porządkowanie i scalanie życiowych doznań. Istotę autorytetu pedagogicznego wyraża też osobista troska o wychowanka, o jego rozwój oraz o udzielanie mu niezbędnego wsparcia wychowawczego. Chodzi o to, by osoba wychowawcy stawiała się dla wychowanka autorytetem moralnym, co oczywiście nie wyklucza bycia także auto-

²⁸ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 66.

²⁹ Z. Marek, *Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20 (5), s. 238.

³⁰ Tamże, s. 244.

rytetem naukowym, społecznym, religijnym, itd. Pytaniem otwartym pozostaje natomiast to, kiedy wychowawca staje się takim autorytetem. Mówiąc o autorytecie moralnym mamy na myśli sposób jego życia i postępowania, który nie tylko będzie podziwiany, ale stanie się przedmiotem pożądań. Ten model stawiania się autorytetem może dostarczać wychowankowi inspiracji do rozbudzania w sobie pragnień osiągania czegoś więcej (*magis*), wyższego poziomu moralności³¹.

W dążeniu do pełni człowieczeństwa w myśl założeń pedagogiki towarzyszenia, zdaniem profesora Zbigniewa Marka, mamy uwzględniać holistyczny i integralny rozwój każdego człowieka. Dlatego zdobywając kompetencje intelektualne należy zadbać nie tylko o zdobywanie wiedzy, ale także o umiejętność krytycznego myślenia oraz kształtowania własnego stylu myślenia i wyrażania swoich myśli. W tych procesach szczególne miejsce zajmuje otwartość na rozwój. Chodzi o rozwój osoby prawidłowo ukształtowanej zarówno intelektualnie, jak i emocjonalnie, fizycznie, społecznie, religijnie, duchowo. W konsekwencji ma to być osoba dojrzała do tego, aby podjąć świadomą odpowiedzialność za swój własny rozwój, podejmowane obowiązki i zadania. Ważne miejsce w dążeniu do pełni człowieczeństwa zajmuje życie religijne. Osoba religijna będzie potrafiła rozważać i analizować własne uczucia, swoją wiarę według fundamentalnej orientacji na Boga oraz doceniać tradycję i więzi powstające i utrwalające się we wspólnocie religijnej.

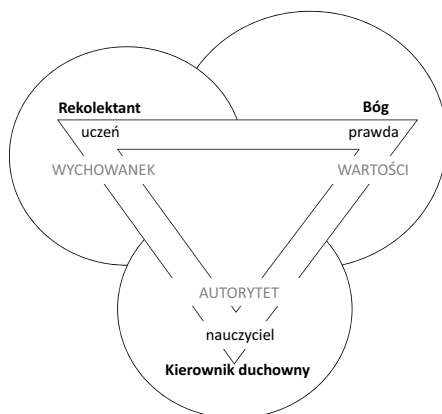
Zarówno w relacji z innymi, jak również w procesach wychowawczych fundamentalną rolę pełni zasadnicza wartość, jaką jest miłość. Osoba kierująca się miłością będzie zdolna do podejmowania ryzyka budowania coraz głębszych relacji, akceptując drugich, takimi jakimi są. Miłość ma być podstawą życia i działania. Ważne też miejsce w dążeniu do bycia w pełni człowiekiem ma poczucie sprawiedliwości. Osoba postępująca i czyniąca sprawiedliwość potrafi zauważać przejawy niesprawiedliwości i jej ofiary. Jest gotowa do podejmowania

³¹ Tamże, s. 245.

takich działań, które przyczynią się do budowania społeczeństwa obywatelskiego, w którym ludzka godność i szacunek są wartościami zasadniczymi. Należy jeszcze podkreślić to, co stanowi jedno z ważniejszych odniesień do osiągania sukcesów w życiu osobistym, do bycia autorytetem, jak również świadczy o prawidłowych procesach formacyjnych i edukacyjnych. Tym odniesieniem, a jednocześnie imperatywem pedagogicznym, na który zwracał uwagę i kierował się nim ksiądz profesor Zbigniew Marek, jest dobry przykład: „Nikt nie wyruszy w drogę ku pełniejszemu człowieczeństwu, jeśli nie spotkał innych, którzy są szczęśliwi i w ten sposób potrafią «być dla innych», aby pomagać i służyć drugiemu człowiekowi”³². W tym sensie można powiedzieć, że tak jak nie ma identyfikacji bez przykładu, tak też nie ma efektywnego wychowania bez wskazania na ideały i bez urzeczywistniania ich przez autorytety.

Nakreślona wizja wychowania ma swe źródło w chrześcijaństwie, a nie bez znaczenia dla pełniejszego jej zrozumienia pozostaje promowana w pedagogice towarzyszenia relacja nauczyciel–uczeń. Przedstawia się ją zarówno w aspekcie hierarchicznym, jak i partnerskim (schemat 4). Jest to o tyle istotne, że we współczesnych trendach wychowawczych całkowicie pomijane bądź rzadko podejmowane są kwestie hierarchicznych relacji między nauczycielem i uczniem. Zamiast tego propaguje się eksponowanie bliżej nieokreślonego partnerstwa. Tymczasem nauczyciel powinien być towarzyszem drogi ucznia do osiągania życiowych celów. I choć przyjmowanie takiej postawy nie wiąże się w żadnym wypadku z autorytaryzmem, to jednak nie może być mowy o zbytnej pobłażliwości czy kumplostwie. Towarzysz, niczym dobry przewodnik, musi się bowiem cieszyć zaufaniem i mieć poważanie. Dopiero przyjęcie tak rozumianej postawy towarzyszenia zwiększa szanse na przybliżenie ucznia do prawdy.

³² P.-H. Kolvenbach, *Właściwości pedagogiki proponowanej przez Towarzystwo Jezusowe*, „Horyzonty Wiary” 1992, t. 14, s. 10.



Schemat 4. Wzajemna relacja autorytet – wychowanek – wartości w świetle pedagogiki towarzyszenia

Źródło: opracowanie własne.

Modyfikując nieco schemat relacji między nauczycielem a uczniem można powiedzieć, że dla osoby (wychowanka) autorytetem winny stać się przede wszystkim uniwersalne wartości, a nadto osoba, która te wartości pomaga odkryć i przyjąć. Ten tok rozumowania pokazuje, że w pedagogice towarzyszenia autorytet nie jest wartością nadrzędną. Staje się nią wówczas, gdy umożliwia, czy też ułatwia młodemu człowiekowi dochodzenie do wspomnianych wartości. Autorytet pedagogiczny może zatem oznaczać docieranie do wartości, życie według wartości, a także drogę do nich. To z kolei pokazuje, że autorytet pedagogiczny należy postrzegać jako wartość służebną, umożliwiającą danej osobie integralny rozwój³³.

Podsumowanie

Reasumując można powiedzieć, że dzięki przyjętym założeniom filozoficzno-teologicznym, wyrastającym z personalizmu chrześcijańskiego, profesor Zbigniew

³³ Z. Marek, *Autorytet w teorii i praktyce...*, s. 244.

Marek był przede wszystkim otwarty na transcendencję – Boga. W opracowanej pedagogice towarzyszenia postrzegał autorytet Boga, troszczącego się o każdego człowieka jako punkt odniesienia we wszelkich procesach życiowych. Uważał przy tym, że przyjęcie i odniesienie się do wymiaru wertykalnego pozwala człowiekowi w wymiarze horyzontalnym stawać się dla innych autorytetem. Jego zdaniem możliwość taka jawi się wówczas, gdy człowiek/wychowawca nie stawia siebie w centrum działalności wychowawczej, ale proponuje wartości godne akceptacji i naśladowania. Sam natomiast jest ich orędownikiem i promotorem zachęcającym człowieka/wychowanka do wkroczenia na drogę uczącą żyć prawdą, dobrem i pięknem. Kierując się taką postawą życiową Zbigniew Marek przejawiał troskę o zachowanie zasady wierności Bogu i wierności człowiekowi. Pośród istotnych cech konstytuujących jego autorytet można wskazać na pracowitość, która przejawiała się z jednej strony w gorliwej posłudze kapłańskiej, z drugiej zaś w solidnej i rzetelnej pracy naukowej. Na drodze do realizacji tych zadań poszukiwał życiowej mądrości, a wyznacznikiem dokonywanych przez niego wyborów był personalizm moralności chrześcijańskiej. Innym wyrazem jego autorytetu była duchowość pojmowana jako osobliwy styl życia. Swoją postawą życzliwego towarzyszenia innym w codzienności inspirował ich do poszukiwania sensu życia. Kierował się przy tym zaczerpniętą z pedagogiki ignacjańskiej zasadą „magis”, która zakłada sięganie po więcej w dążeniu do realizacji życiowych celów, planów, pragnień. Podkreślał, że autorytetem staje się człowiek, który nie tyle w swym postępowaniu promuje zasadę „być przy”, ile docenia bardziej to, aby „być dla” innych. Nade wszystko jednak to właśnie swoim świadectwem życia dał wyraz tak rozumianego autorytetu.

Bibliografia

- Autorytet*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autorytet;3872622.html>.
Badania UCE RESEARCH, <https://noizz.pl/spoleczenstwo/mlodzi-nie-maja-autorytet-ow-maja-i-to-zaskakujace-sondaz/bqq70qb>.
Bauman Z., *Płynna ponowoczesność*, Kraków 2006.

- Hajduk A., Marek Z., *Zasada wierności Bogu i wierności człowiekowi w polskiej katechezie*, „Seminare” 2001, t. 17, s. 33–46.
- Karłyk-Ćwik A., *Autorytet w wychowaniu i resocjalizacji w refleksji przyszłych pedagogów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 33, s. 43–62.
- Kolvenbach P.-H., *Właściwości pedagogiki proponowanej przez Towarzystwo Jezusowe*, „Horyzonty Wiary” 1992, t. 14, s. 5–16.
- Kolvenbach P.-H., *Wychowanie w duchu św. Ignacego*, „Przegląd Powszechny” 1998, t. 920 (4), s. 31–42.
- Królikowska A., *Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej. Interpretacja w świetle wybranej literatury*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia. Teoria. Praktyka*, red. A. Królikowska, Kraków 2010, s. 185–204.
- Krysztófik J., Walulik A., *Miedzy ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Częstochowa 2016.
- Kubik W., *Jezuicka Wyższa Szkoła „Ignatianum” w Krakowie*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, Kraków 2010, s. 339–360.
- Kubik W., *Początki i rozwój Akademii Ignatianum w Krakowie*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2014, t. 17, s. 15–33.
- Loyola I., *Ćwiczenia duchowne*, Kraków 2013.
- Marek Z., *Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20 (5), s. 231–248.
- Marek Z., *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i uczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017.
- Marek Z., *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków 2007.
- Marek Z., *Podstawy pedagogiki religii*, Kraków 2022.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005.
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014.
- Marek Z., *Wychować do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 1996.
- Mółka J., *Personalistyczny paradygmat pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Kraków 2010, s. 219–227.
- Mółka M., *Marek Zbigniew Jan*, w: *Słownik biograficzny pedagogów polskich*, red. J. Kamińska, Wydawnictwo PAU (w druku).
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, red. J. Kołacz, Kraków 2006.

- Przemówienie o. generała Petera-Hansa Kolvenbach SJ w Winnipeg, Kanada, 14 maja 1986*, „Newsletter of the Upper Canadian Jesuit Province”, czerwiec 1986, s. 7–8.
- Słownik łacińsko-polski*, red. M. Plezia, t. 1, Warszawa 1959.
- Steczek B., *O Zbigniewie Marku słów kilka...*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Walulik CSFN, J. Mólka SJ, Kraków 2017, s. 21–26.
- Stróżewski W., *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos” 1997, t. 37, s. 32–35.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.
- Tchorzewski A.M. de, *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20 (5), s. 187–212.
- Tomkiewicz A., Zegzuła T., *Autorytet w procesie wychowania*, „Studia Teologiczne” 1993, t. 11, s. 243–258.
- Witryna internetowa Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, <https://kursbiblijny.jezuici.pl/>.
- Wolski K., *Autorytet wychowawcy a prawo dziecka do wolności*, „Studia nad Rodziną” 1998, t. 3 (2), s. 39–45.

Noty o autorach

ks. Janusz Mólka SJ – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt badawczo-dydaktyczny w Instytucie Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, kierownik Korespondencyjnego Kursu Biblijnego. Zainteresowania badawcze: teoria i filozofia wychowania, związki zachodzące między doświadczeniem zawodowym a rozwojem osobowym oraz sposoby osiągania życiowych sukcesów.

Miłosz Mólka – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt badawczo-dydaktyczny w Instytucie Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, wicedyrektor ds. pedagogicznych Bursy Szkół Średnich Związku Młodzieży Przemysłowej i Rzemieślniczej po wezwaniu św. Stanisława Kostki w Krakowie. Zainteresowania badawcze: metodologia badań społecznych, pedagogika resocjalizacyjna, duchowość w kontekście wychowania.

Lucyna Dziachkowska

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-6387-8609

HENRYKI KWIATKOWSKIEJ (1940–2024) POMOC NAUCZYCIEŁOM W STAWANIU SIĘ MISTRZEM

Streszczenie

Motywy przewodnim niniejszego tekstu jest twórczość pedagogiczna, a w szczególności pedeutologiczna Henryki Kwiatkowskiej.

Prezentowane rozważania są próbą odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób prace naukowe tej autorki mogą być bodźcem dla współczesnych nauczycieli do stawania się autentycznymi w swoim zawodzie oraz w relacjach z własnymi uczniami. Wskazano tu trzy zasadnicze źródła takich inspiracji (obszary twórczości naukowej Kwiatkowskiej): analiza praktyki nauczycielskiej, profesjonalizm w zawodzie nauczyciela, redagowanie naukowe prac pedagogicznych uświadamiających czytelnikom istnienie konkretnych problemów będących kontekstem pracy nauczycielskiej.

Słowa kluczowe: mistrz, pedeutologia, profesja nauczyciela

HENRYKA KWIATKOWSKA'S (1940–2024) SUPPORT TO TEACHERS ON THEIR WAY TO MASTERY

Summary

The author of this paper discusses Henryka Kwiatkowska's educational achievements, including particularly her work in the sphere of pedeutology (an academic sub-discipline dealing with the study of the teaching profession). The presented deliberations are an attempt to answer a question of how this author's research papers may inspire contemporary teachers in becoming genuine masters of their profession in relationships with their students. The author indicates three basic sources of such inspiration (spheres of Kwiatkowska's research work): the analysis of the teaching practice, teachers' professionalism, and the editorial work on educational research papers making readers aware of the significant problems of contemporary world, constituting the context of teachers' work.

Keywords: master, pedeutology, teaching profession

Wprowadzenie

4 lutego 2024 roku polska pedagogika, a w szczególności jej subdyscyplina – pedeutologia, poniosła wielką stratę. W tym dniu zmarła Henryka Kwiatkowska (ur. 2 stycznia 1940 r.). Jak napisał w swoim blogu Bogusław Śliwerski:

Zmarła Profesor była w środowisku akademickiej pedagogiki DAMĄ POLSKIEJ PEDEUTOLOGII. Jej rozprawy naukowe posiadały znakomite analizy teoretyczne, własne modele i wyniki badań, które pozwalały na poznanie i zrozumienie wyjątkowej roli nauczycieli – pedagogów – wychowawców – instruktorów – edukatorów. Genialnie łączyła najnowszą wiedzę z filozofii kształcenia, andragogiki, pedagogiki szkolnej, spo-

łecznej z pedeutologią. Referaty i wykłady H. Kwiatkowskiej pobudzały do refleksji, zastanowienia, niosły z sobą nowe impulsy badawcze¹².

Henryka Kwiatkowska uczyniła profesję nauczyciela głównym przedmiotem swoich badań, dlatego też bez wahania można stwierdzić, że współczesna polska pedeutologia wiele jej zawdzięcza. W niniejszym tekście spróbuję odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób prace naukowe tej autorki mogą stanowić impuls wspomagający współczesnych nauczycieli w stawianiu się autentycznymi mistrzami w swoim zawodzie, w relacjach z własnymi uczniami.

Odniesienia do kategorii mistrza w twórczości Henryki Kwiatkowskiej

W tym miejscu wskażę na przyjęte za Jerzym A. Kłoczowskim, znaczące dla dalszej części rozważań, rozumienie kluczowego pojęcia:

(...) mistrz to postać posiadająca wybitną sprawność działania w sferze wartości. (...) W najbardziej dokładnym sensie o mistrzu powinno się mówić (...) w sferze przysposabiania do urzeczywistniania wartości. Dotyczy to zresztą bardzo różnych wartości, od fizycznych przez intelektualne i artystyczne aż po sakralne. (...) warunkiem poznania i rozumienia wartości” [jest dla mistrza] „doświadczenie uczestniczące” [wartości nie są dla mistrza] „martwą tablicą akademickich wskazań”³.

Takie doświadczenie ma „moc otwierania” człowieka, wtajemniczania go w nowe obszary rzeczywistości, umożliwia inicjację – „zapomnianą już dzisiaj

¹ Pedeutologia – dział pedagogiki zajmujący się badaniem zawodu nauczyciela.

² B. Śliwerski, *Pożegnanie wybitnej pedagog profesor Henryki Kwiatkowskiej*, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?updated-max=2024-02-15T00:32:00%2B01:00&max-results=5&reverse-paginate=true> (dostęp: 14.02.2024).

³ J.A. Kłoczowski, *W poszukiwaniu mistrza*, <http://mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm> (dostęp: 29.02.2024).

formę wprowadzania w świat rzeczy poważnych, czyli naprawdę dorosłych”⁴. Mistrz – w ujęciu Kłoczowskiego – jest dla ucznia osobiście przez niego wybranym autorytetem, „który przekroczył próg przeciętności, przez co zdolny jest odsłonić przed uczniami (...) nowy horyzont”⁵.

Henryka Kwiatkowska rzadko posługiwała się pojęciem nauczyciela-mistrza w swojej twórczości. Daleka też była od wskazywania, wiążanego często z tą kategorią, ideału zawodu nauczycielskiego, czy katalogu cnót nauczycielskich. W swojej autorskiej monografii – *Pedeutologia*, dokonała jednak dość pozytywnej oceny takiego sposobu formowania wiedzy o nauczycielu, gdzie punkt ciężkości skoncentrowany jest na poszukiwaniu jego pożądanego wizerunku. Nazwała ten sposób „ujęciem psychologicznym” lub „osobowościowym” (nauczyciel przedstawiany jest jako „struktura idealnych cech”). Odpierała zarzuty stawiane temu nurtowi myśli peudeutologicznej z perspektywy „scjentyzmu – (...) negującego wszelką normatywność”⁶. W związku z tym pisała:

Zasadne jest pytanie, czy kanony „czystej nauki” nie są bezradne w badaniu tego, co stanowi o istocie nauczycielskiego profesjonalizmu. Przecież o nauczycielskim „rzemiośle” czy „artyzmie” nie rozstrzyga to, co stałe, wspólne, powtarzalne, to, co można naocznie stwierdzić i zmierzyć, lecz na ogół to, co w nauczycielu indywidualne, niestandardowe, często spon-taniczne, co nie poddaje się pomiarowi (...)”⁷.

Pytała:

Co wynika z powyższych rozważań dla współczesnego kształcenia nauczyciela i teorii zawodu? (...) W analizie profesji zaufania społecznego trudno się rozstać z kategoriami niepodważalnych cnót, które nauczyciel

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 33.

⁷ Tamże, s. 34.

ma urzeczywistniać, ucząc dzieci i młodzież. Wzór, ideał, skupisko cnót to kategorie, które były, są i zapewne będą obecne w opisie nauczyciela. Tak długo jak będziemy się zastanawiać nad modelem człowieka jako celem wychowania, tak długo będziemy myśleć o nauczycielu jako pewnej doskonałości, która ma sprostać realizacji tego celu. Trudno sobie wyobrazić, aby zły człowiek mógł wychować wrażliwą i pełną cnót jednostkę, chyba że na zasadzie negacji⁸.

Kwiatkowska nie deprecjonowała zatem zasadności poszukiwania pożądanych właściwości osobowych nauczyciela, sama ich jednak nie określała w sposób bezpośredni i oczywisty. Co ciekawe, zadawała czytelnikowi (zwłaszcza w przywoływanej tu *Pedeutologii*) pytania zachęcające go do osobistych przemyśleń, np. „Z jakimi tezami tego tekstu podjąłbyś dyskusję i dlaczego, jak dowodziłbyś swoich racji?”⁹. Prowadząc takie analizy, wskazywała na istotne pojęcia/kategorie, które nauczyciel może/powinien (tego ostatniego słowa raczej nie nadużywała) uczynić przedmiotem namysłu w kontekście własnych działań. Nie oznacza to, że nie znajdziemy w pracach Kwiatkowskiej treści umożliwiających odczytanie pewnych, dość wyraźnych odpowiedzi, jak zmierzać ku mistrzostwu w zawodzie nauczyciela.

Sugestie owe miały jeszcze drugie źródło – praktykę nauczycielską. Kwiatkowska deklarowała bowiem: „Na pracę nauczycieli patrzę z dwóch perspektyw: teorii, jako podstawy poznawczej ich działania, i praktyki, jako źródła ich doświadczeń zawodowych”¹⁰.

⁸ Tamże, s. 34.

⁹ Tamże, s. 166.

¹⁰ Tamże, s. 11.

Analiza praktyki nauczycielskiej jako czynnika stymulującego myślenie o mistrzostwie w zawodzie

Wspomniany wyżej – drugi kierunek refleksji pedeutologicznej, który podejmowała Henryka Kwiatkowska – łączył się integralnie z jej wczesną biografią zawodową. Na przełomie lat 50. i 60. minionego wieku Kwiatkowska uczyła się w Studium Nauczycielskim w Pszczelinie. Po jego ukończeniu, w 1962 roku, rozpoczęła pracę w Warszawie jako polonistka w liceum ogólnokształcącym, a od 1966 roku w szkole podstawowej, kontynuując jednocześnie (od 1963 roku) zaoczne studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim¹¹. Analiza tego wątku biograficznego pozwala zauważyć, że Kwiatkowska umiejętnie łączyła teorię z praktyką, podejmując przy okazji zdobywania kolejnych stopni awansu naukowego namysł nad żywą (także własną) praktyką nauczycielską. W pracy magisterskiej zaprezentowała zagadnienie – *Sukcesy absolwentów studiów zaocznych w pracy zawodowej i społecznej (opracowane na przykładzie absolwentów Studium Zaocznego Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego)*¹². Doktorat pisała pod kierunkiem Wincentego Okonia i poświęciła go zagadnieniu: *Rola przeżycia literackiego w kształtowaniu postaw uczniów*. Rozprawa ta dała podwaliny pierwszej monografii autorskiej Henryki Kwiatkowskiej, zatytułowanej – *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Przeprowadzone na użytek tej pracy badania empiryczne, metodą eksperymentu, umożliwiły Kwiatkowskiej pozyskanie danych, potwierdzających założenia jej mistrza – Wincentego Okonia (zawarte w teorii kształcenia wielostronnego), że należy zachęcać nauczycieli do wykorzystania tzw. metod eksponujących, sprzyjających kształtowaniu „przeżycia rozumiejącego”. Argumentowała, dając konkretne przykłady, przemawiające za tymi racjami:

¹¹ H. Kwiatkowska, *Życiorys*, w: *Henryka Kwiatkowska*. Teczka osobowa w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego, sygn. k 30.163.

¹² J. Kamińska, *Kwiatkowska Henryka*, w: J. Kamińska (red.), *Słowniki biograficzne uczonych polskich. Słownik pedagogów*, Wydawnictwo PAU (w druku).

(...) uczniowie klas eksperymentalnych w badaniach końcowych trafnie określili istotę ludzkiego nieszczęścia, wskazując w uzasadnieniu na argumenty, które są wyrazem głęboko humanistycznego stosunku do drugiego człowieka. Nieszczęście człowieka częściej łączyli z brakiem podstawowych warunków do tego, by być szczęśliwym, niż z przyczynami drugorzędnymi, często pochodnymi¹³.

Jedno z ostatnich badań realizowanych przez Kwiatkowską dotyczyło diagnozy typów tożsamości polskich nauczycieli. Badania te przeprowadzone były w latach 2001–2002, na niereprezentatywnej dużej próbie osób (428). Badani – czynni zawodowo nauczyciele, studiujący lub „uczestniczący w różnych formach doskonalenia zawodowego” – mieli określić poziom swojej akceptacji dla stwierdzeń, które umożliwiały przyporządkowanie ich do określonych typów tożsamości¹⁴. Kwiatkowska, wykorzystując inspiracje płynące z twórczości różnych autorów, wybrała zróżnicowane kryteria trzech typologii tożsamości: 1) kryterium temporalne, nawiązujące do wskazanych przez Wiesława Łukaszewskiego orientacji na zróżnicowane kategorie czasu; 2) kryterium rozwoju moralnego, osadzone w psychologicznej teorii Lawrence’a Kohlberga i filozoficzno-socjologicznej refleksji Jürgena Habermasa oraz Lecha Witkowskiego; 3) kryterium rozwoju moralnego, nawiązujące do teorii Erika H. Eriksona, przepracowanej przez Jamesa E. Marcie. W ramach tych kryteriów wyróżniła określone typy tożsamości nauczycieli¹⁵.

Ze względu na kryterium czasu (orientacja temporalna) wskazała na: „tożsamość o dominancie retrospektywnej” (skupiona na przeszłości), „tożsamość o dominancie prezentystycznej” (skupiona na teraźniejszości), „tożsamość o dominancie futurologicznej” (skupiona na przyszłości). Nie wchodząc tu w szcze-

¹³ H. Kwiatkowska, *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981, s. 182–183.

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 88, 128–151.

¹⁵ Tamże, s. 183.

główne wyniki badań, warto zaznaczyć, że u badanych nauczycieli najczęściej wskazywany był typ tożsamości o dominancie prezentystycznej, a w następnej kolejności – retrospektywnej i futurologicznej. Kwiatkowska dokonała w związku z tym przekonującej interpretacji, stwierdziła mianowicie, że:

(...) dominacja orientacji prezentystycznej jest wyrazem pozbawiania się wpływu na bieg zdarzeń własnego, a tym bardziej społecznego życia. Natomiast „krótka” perspektywa przyszłości ogniskuje wysiłek człowieka na lepszym zaspokajaniu potrzeb dnia dzisiejszego. Można więc powiedzieć, że nauczyciele reprezentują typ orientacji temporalnej wyznaczonej terażniejszością, która w sensie aksjologicznym niewiele czerpie z przeszłości (gdyż terażniejszość w wielu wymiarach gwałtownie jej zaprzecza) i nie jest rekonstruowana przez obraz przyszłości, która w świadomości badanych jest semantycznie enigmatyczna i fatalistyczna. (...). Tak rozumiana orientacja prezentystyczna jest wyrazem preferencji w życiu człowieka środków, a nie celów¹⁶.

Kwiatkowska w ten sposób dostarczała argumentów na to, iż pożądanym obrazem tożsamości nauczycielskiej jest tożsamość zorientowana „na cały horyzont czasu” – zapewnia ona bowiem nauczycielowi „zdolność do adaptowania się do zmian i nowości (...), stwarza możliwość optymalnego funkcjonowania psychicznego”¹⁷.

Inspirując się przemyśleniami Lecha Witkowskiego i Jürgena Habermasa oraz teorią rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, Kwiatkowska wskazała wynikającą stąd hierarchię typów („poziomów”), zaczynając od tożsamości „naturalnej”, związanej z przedkonwencjonalnym, naznaczonym anomią, etapem moralnego funkcjonowania (nastawionej na osiągnięcie instrumentalnie określonych celów), poprzez tożsamość „roli”, ukierunkowaną na zachowanie konwencji w relacjach społecznych, po tożsamość „autonomicznego Ja”, której konsty-

¹⁶ Tamże, s. 129–145.

¹⁷ Tamże, s. 143.

tutywną właściwością jest autonomia, wznosząca ludzką aktywność na poziom postkonwencjonalny¹⁸. Wyniki przeprowadzonych badań wskazały, że najwyższą akceptację uczestniczących nauczycieli zyskała tożsamość autonomiczna, co mogłoby stanowić powód do zadowolenia ze względu na faktyczną wagę takiego standardu dla praktyki edukacyjnej (czyli przede wszystkim dla rozwoju osobowego ucznia). Kwiatkowska jednak głębiej zinterpretowała ten rezultat, pisząc:

Kontakt z nauczycielami, wyniki badań, wieloletnie obserwacje, nie w pełni potwierdzają te dane empiryczne. Przypuszczam, że ta wysoka akceptacja jest spowodowana głęboko zakodowaną orientacją powinnościową naszych nauczycieli. (...) Tożsamość „autonomicznego Ja” wskazuje bowiem na najwyższy pułap rozwoju zawodowego, jest zarazem oznaką szczytowego poziomu biegłości zawodowej. To, co być powinno, jest dla nauczycieli zobowiązaniem, jest czymś obligatoryjnym (...). Sądzę, że nauczyciele o tej orientacji nie wnikają w zasadność powinności, nie mają do nich krytycznego stosunku oraz wątpliwości co do ich uprawomocnień¹⁹.

Taka interpretacja znajduje swoje uzasadnienie w wynikach badań innych pedagogów polskich, którzy już po przełomie ustrojowym w naszym kraju uważali silne zakorzenienie wśród nauczycieli tzw. technicznego etosu zawodu nauczyciela, zakładającego, iż rolą nauczyciela jest wierne (ale, niestety, bezrefleksyjne) spełnianie odgórnie wskazanych standardów²⁰.

Odnosząc kolejną propozycję typologii tożsamości nauczycieli do „statusów tożsamości” wypracowanych przez amerykańskiego psychologa Jamesa E. Marcie na bazie teorii Eriksona, Kwiatkowska wyróżniła cztery typy tejże tożsamości: 1) tożsamość „osiągniętą” – właściwą dla osób, które osiągnęły wysoki poziom dojrzałości, uporały się z własnymi kryzysami rozwojowymi, reprezentują po-

¹⁸ Tamże, s. 145.

¹⁹ Tamże, s. 169–170.

²⁰ Z. Aleksander, T. Bauman, J. Rutkowiak, *Etos techniczny nauczyciela jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1, s. 92–98.

stawę autentycznego zaangażowania w relacje z sobą i z innymi ludźmi; 2) tożsamość „moratoryjną” – charakteryzującą osoby, które tkwią w sytuacji kryzysu rozwojowego, nie potrafią się z nim konstruktywnie uporać, permanentnie eksperymentują, szukając odpowiedzi na pytania egzystencjalne, nie podejmują jednak wyboru konkretnego rozwiązania własnych problemów życiowych; 3) tożsamość „nadaną” – określającą osoby nie odwołujące się w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych do własnych, twórczych i odpowiedzialnie wybranych/przepracowanych, sposobów działania, lecz bezrefleksyjnie naśladujące autorytety innych osób, 4) tożsamość „rozproszoną” – charakterystyczną dla osób, które miały dość ubogie doświadczenia egzystencjalne i nie poczuwały się do dokonywania znaczących wyborów życiowych. Jak pisała Kwiatkowska: „ich tożsamość (...) stanowi mozaikę różnorodnych i w zasadzie «niezbornych» pomysłów na własne życie zarówno osobiste, jak i zawodowe”²¹. Na podstawie deklaracji złożonych przez badanych, można było przyporządkować nauczycieli do poszczególnych statusów tożsamości w następujących proporcjach: 1) nauczyciele o statusie tożsamości osiągniętej – 38,1% badanych; 2) nauczyciele o statusie tożsamości nadanej – 39,1% badanych; 3) nauczyciele o statusie tożsamości moratoryjnej – 7,8% badanych; 4) nauczyciele o statusie tożsamości rozproszonej – 14,1% badanych²².

Nauczyciele o statusie tożsamości osiągniętej stanowią najbardziej pożądaną, można też powiedzieć – najbliższą mistrzostwu grupę osób o profesji nauczycielskiej. „Są to nauczyciele, którzy mają dobry kontakt z uczniami (...), mają prospołeczną i prorozwojową orientację działania. Są im w zasadzie obce działania obronne i reakcje z pozycji zagrożonego «Ja» (...), [które] likwidują wszelką bliskość międzyludzką i udaremniają wszelki sens wpływu wychowawczego”²³. Podobną (nieco większą) do tej grupy liczebność uzyskali w przywoływanych badaniach nauczyciele wyrażający akceptację dla tożsamości nadanej. Mogło to

²¹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 177.

²² Tamże, s. 178–185.

²³ Tamże, s. 179.

wynikać – jak przypuszczała Kwiatkowska – z tego, iż w obu statusach „funkcje upewniające w działaniu są do siebie podobne”²⁴. Niemniej jednak – jak pisała dalej autorka –

w sensie epistemologicznym te źródła pewności są skrajnie różne. W pierwszym przypadku (tożsamość osiągnięta) poczucie pewności nauczyciel zdobywa sam w wyniku studiów, doświadczenia i refleksji nad nim. Staje się sam dla siebie punktem odniesienia, ważną instancją decydowania o sprawach zawodowych. W drugim przypadku (tożsamość nadana) źródło pewności pochodzi od drugiej osoby (...). Dla pierwszego nauczyciela tożsamość była zadana i on ją tworzył w procesie trudnego zmagania się z materią życia, gromadzenia doświadczeń, krytycznego ich osądu. W przypadku drugiego nauczyciela tożsamość była mu „nadana”, przejęta od drugiej osoby, utworzona w drodze naśladownictwa i identyfikacji. Czyniąc to nauczyciel rezygnował z siebie, z własnych wyborów, a w konsekwencji z własnej indywidualności, pozbywał się krytycznego namysłu nad działaniem²⁵.

Taki status stanowi realne niebezpieczeństwo dla relacji nauczyciela z uczniem, bowiem zawsze będą – jak podkreślała Kwiatkowska – sytuacje o wyjątkowym pierwiastku nowości i неповtarzalności, w których nauczyciel zdany jest na samego siebie, sytuacje, w których trzeba wykazać się wyobraźnią, odpowiedzialnością i twórczym działaniem. Status tożsamości nadanej pozbawia nauczyciela nie tylko tych właściwości, ale jeszcze bardziej fundamentalnej siły, jaką jest poczucie wartości własnej osoby²⁶. O jego wyjątkowej wadze w działaniach wychowawczych pisali przekonująco również inni polscy pedagodzy²⁷.

²⁴ Tamże, s. 179–180.

²⁵ Tamże, s. 180–181.

²⁶ Tamże, s. 181.

²⁷ Zob. K. Jasińska, S. Ruciński, *Iskoto i formy patologii moralnej oraz jej społeczne uwarunkowania*, w: F. Adamski (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków, s. 21–31.

Pozostałe statusy tożsamości, wyraźnie dalekie od konstytutywnych właściwości mistrzostwa, uzyskały w badaniach Kwiatkowskiej niewielką liczbę wskazań. Niemniej jednak statystyka w badaniach pedagogicznych – dotycząca rzeczywistości wychowawczej – ma całkiem inny wydźwięk niż w niektórych innych naukach społecznych, odnosi się bowiem do relacji nauczyciela/wychowawcy z będącym w toku rozwoju człowiekiem, narażonym na bolesne skutki działania tego pierwszego. Nawet jeden nauczyciel o tożsamości moratoryjnej, czyli wychowawca niedojrzały, niepotrafiący podjąć decyzji, mający trudności w nawiązaniu emocjonalnej więzi z drugim człowiekiem, może być źródłem wielu uczniowskich cierpień. Podobnie nauczyciel o statusie tożsamości rozproszonej, niepotrafiący podejmować trwałych zobowiązań, „żyjący chwilą”, „generujący pomysły, często niespójne i niewykonalne” jest zazwyczaj powodem frustracji i odpowiedzialny za to, że uczeń nie czuje się bezpiecznie²⁸.

Model profesjonalizmu

Jeśli mielibyśmy szukać jakiegoś modelu osoby/zawodu nauczyciela, który wskazywałaby Kwiatkowska jako szczególnie pożądany w rzeczywistości edukacyjnej, a który byłby szczególnie bliski archetypowi nauczyciela-mistrza, jest nim specyficznie rozumiany „profesjonalizm nauczyciela”. Podejmując to zagadnienie, autorka dokonała analiz kilku współczesnych wzorów nauczycielskiego profesjonalizmu i wynikających z nich koncepcji kształcenia nauczycieli: modelu „kształcenia przez praktykę” Delli Fish, modelu „action research” Juliana Elliota oraz modelu „kształtowania profesjonalnego osądu” Donalda Schöna. W tych analizach daleka była od jednoznacznego wskazywania nauczycielskich powinności, ale uważny czytelnik może je pośrednio odczytać z prowadzonej przez nią narracji, w której podkreślała wyjątkową wartość kategorii profesjonalizmu w pracy nauczyciela. Kwiatkowska stwierdziła, że w odniesieniu do bycia na-

²⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 183.

uczycielem należałoby mówić nie tyle o zawodzie, ile o profesji. Zawód oznacza „zespół czynności społecznie użytecznych, które wymagają od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności do wykonywania czynności powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania”²⁹. Nie każdy zawód – jak podkreśla Kwiatkowska – jest profesją. Profesja to „rodzaj praktyki, którą nazywa się misją”, „ma ona raczej charakter publicznej służby, powołanej do realizacji istotnych w społeczeństwie zadań, których wykonywanie wymaga najwyższych kwalifikacji, także etyczno-moralnych (...), to zawód zaufania publicznego”³⁰. Pokrewny tej kategorii (profesji) profesjonalizm nie oznacza z kolei fachowości „na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikacje reguł technicznych, technologicznych w działaniu praktycznym. To spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych”³¹.

O potrzebie nauczycielskiego profesjonalizmu przesądza – zdaniem Kwiatkowskiej – fakt, że związek nauczyciel-uczeń jest w swojej istocie „związkiem dwóch osób obdarzonych podmiotowością”³². Nie jest to relacja typu podmiot-przedmiot. Z tego też wynikają specyficzne właściwości nauczycielskiego profesjonalizmu: 1) w relacjach nauczyciel-uczeń nie wystarcza biegłość techniczna, instrumentalna, konieczne są sprawności analityczne oraz interpretacyjne, pozwalające na skuteczne szukanie odpowiedzi na pytania typu: „dlaczego”; 2) „sytuacje, w których działa nauczyciel są niepowtarzalne”, tym, co jednak z pewnością należałoby uwzględnić w wyborze nauczycielskich działań jest pytanie o „dobro ucznia”; 3) działanie nauczyciela wymaga nieustannych korekt (koniecznych ze względu na jego optymalizowanie) – bez nich „relacje z uczniami byłyby (...) odebrane przez młodzież jako narzucone, obce”; 4) uczeń powinien otrzymać od nauczyciela wiarygodny komunikat, że zarówno w uczniowskim, jak i nauczycielskim osiągnięciu sukcesu liczy się „biografia” i „system znaczeń”

²⁹ H. Kwiatkowska, *Pedagogia*, Warszawa 2008, s. 167.

³⁰ Tamże, s. 167.

³¹ Tamże, s. 167.

³² Tamże, s. 169.

ucznia; 5) nauczyciel dba o to, by relacja z uczniem nie była jednostronna, aby uczeń nie występował w roli „biernego odbiorcy”; 6) pożądana relacja nauczyciel-uczeń wymaga porozumienia się; 7) nauczycielski profesjonalizm wymaga „nadmiarowości wiedzy” – powinna być ona „szersza i głębsza” niż „świat praktycznych działań nauczyciela”, co oznacza, że powinna być „podstawą bezpiecznego realizowania własnych możliwości dla wypracowania nowych sposobów reagowania”³³. Kwiatkowska zwracała uwagę na to, że „składnikiem nauczycielskiego profesjonalizmu jest nie tylko świat myśli i sprawstwa (przyswajanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności), lecz także świat uczuć i wartości, jako atrybutów świata humanistycznego”³⁴. Tak rozumiany profesjonalizm wyraźnie współbrzmiał z fenomenem mistrzostwa wymagającym żywego odniesienia się nauczyciela do świata wartości jako wyznacznika jego relacji z drugim człowiekiem (przede wszystkim z uczniem) i światem, w którym te relacje przebiegają.

Podsumowanie

W prezentowanym tekście wskazałam dwa zasadnicze źródła wspomagania przez Henrykę Kwiatkowską nauczycieli w stawaniu się przez nich mistrzami w relacjach z uczniami. Są nimi: głęboka analiza sfery praktyki nauczycielskiej, związana zarówno z własnym doświadczeniem biograficznym, jak i z podejmowanymi badaniami empirycznymi oraz uwypuklony w twórczości Kwiatkowskiej (niejeden) model profesjonalizmu nauczyciela. Jest jeszcze przynajmniej jedno – niezwykle istotne – źródło, z którego mogą czerpać zainteresowani twórczością czołowej damy polskiej pedeutologii nauczyciele oraz adepci tego zawodu. Tym źródłem jest bogaty dorobek Henryki Kwiatkowskiej jako redaktora naukowych znaczących monografii naukowych. W pracach tych podejmowano nie tyl-

³³ Tamże, s. 169–170.

³⁴ Tamże, s. 170.

ko zagadnienia *stricte* pedeutologiczne³⁵, ale również kwestie bardziej szerokie – istotne dla rozumienia kontekstów globalnych i lokalnych, w których nauczyciel wykonuje swoją profesję. Takim dziełem w okresie przełomu ustrojowego w Polsce była niewątpliwie monografia – *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, będąca pokłosiem Pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie w 1993 roku, który odsłonił wiele problemów polskiej pedagogiki i polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Jak stwierdziła Kwiatkowska we *Wstępie* do tej pracy:

Zjazd zgromadził gremia naukowe i oświatowe. Było to świadomie przez organizatorów pomyślane. Skoro mamy zmieniać obraz szkoły to zmiany muszą następować równolegle w myśli pedagogicznej i w działaniu edukacyjnym. Nauka i oświata muszą być bliskie sobie, mówić językiem dla siebie zrozumiałym³⁶.

Sama w swojej twórczości z powodzeniem realizowała to zadanie, dostarczając nauczycielom narzędzi pomocnych w rozumieniu świata i ucznia jako osoby będącej w relacjach z tym światem. Trudno nie uznać jej naukowych osiągnięć za czynnik ułatwiający reprezentantom zawodu nauczycielskiego odkrywania dróg do bycia mistrzem – autentycznym autorytetem dla swoich uczniów. Według Bogusława Śliwerskiego była takim mistrzem dla swoich studentów, bowiem „ci, którzy mieli możliwość studiowania pedagogiki pod kierunkiem profesor H. Kwiatkowskiej nabywali kluczowe dla ich ontologicznego bezpieczeństwa w świecie permanentnego ryzyka takie cechy, jak: zaufanie, optymizm i odwaga”³⁷.

³⁵ Zob. np. H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie*, w: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 7–12.

³⁶ H. Kwiatkowska, *Wstęp*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 13.

³⁷ B. Śliwerski, *Pożegnanie wybitnej pedagog...*

Przywołane na początku tekstu, użyte przez Śliwerskiego, określenie Kwiatkowskiej jako „damy polskiej pedeutologii”, należy odczytać (podobnie jak w wypadku dżentelmena) nie jako ukazanie osoby, która (re)prezentuje wyłącznie wartości i maniery niegdyś cenione, a dziś nieco już staroświeckie – użycie tego pojęcia, podkreśla bowiem walory szanowanego przez innych autorytetu³⁸. Argumenty uzasadniające jego użycie w odniesieniu do Henryki Kwiatkowskiej można znaleźć zarówno w sferze teorii, jak i praktyki, warszawska uczona doskonale odnajdowała się w obu płaszczyznach. Jej twórczość pedeutologiczna pozbawiona była moralizatorstwa, nacechowana była natomiast rzeczowością i refleksyjnością, podobnie, jak w praktyczne działania mające na celu przygotowywanie nowych adeptów do profesji nauczycielskiej. W takim samym tonie prowadziła dialog z innymi pedagogami w kuluarach konferencji i podczas spotkań naukowych, czego piszcząca te słowa sama doświadczyła.

Bibliografia

- Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J., *Etos nauczyciela jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1, s. 92–98.
- Czeczulewska E., *Hanna Chrzanowska – autorytet dla współczesnych pielęgniarek i pielęgniarzy*, <https://www.mazovia.edu.pl/hanna-chrzanowska-autorytet-dla-wspolczesnych-pielegniarek-i-pielegniarzy>.
- Jasińska K., Ruciński S., *Istota i formy patologii moralnej oraz jej społeczne uwarunkowania*, w: F. Adamski (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków, s. 21–31.
- Kamińska J., *Kwiatkowska Henryka*, w: J. Kamińska (red.), *Słowniki biograficzne uczonych polskich. Słownik pedagogów*.
- Kotusiewicz A., Kwiatkowska H., *Teoretyczny model a rzeczywiste funkcjonowanie nauczycielskich studiów zaocznych*, Warszawa 1981.

³⁸ Por. E. Czeczulewska, *Hanna Chrzanowska – autorytet dla współczesnych pielęgniarek i pielęgniarzy*, <https://www.mazovia.edu.pl/hanna-chrzanowska-autorytet-dla-wspolczesnych-pielegniarek-i-pielegniarzy/> (dostęp: 23.04.2023).

- Kwiatkowska H., *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 57–69.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska H., *Wprowadzenie*, w: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 7–12.
- Kwiatkowska H., *Wstęp*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 9–13.
- Kwiatkowska H., *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997, s. 41–57.
- Kwiatkowska H., *Życiorys*, w: *Henryka Kwiatkowska*. Teczka osobowa w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego, sygn. k 30.163.
- Śliwerski B., *Pożegnanie wybitnej pedagog profesor Henryki Kwiatkowskiej*, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?updated-max=2024-02-15T00:32:00%2B01:00&max-results=5&reverse-paginate=true>.

Nota o autorce

Lucyna Dziachkowska – doktor habilitowana, prof. US, reprezentowana dyscyplina naukowa: pedagogika, subdyscypliny: pedagogika ogólna i pedeutologia. Zatrudniona na Uniwersytecie Szczecińskim – Instytut Pedagogiki, Katedra Wczesnej Edukacji. Zainteresowania badawcze: pojęcia pedagogiczne, związki teorii z praktyką pedagogiczną, personalistyczne ujęcie osoby nauczyciela-wychowawcy, biografie pedagogów, współczesne wyzwania wychowawcze.

Iwona Jazukiewicz

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-1562-6845

NATALIA TUŁASIEWICZ (1906–1945) – PATRONKA NAUCZYCIELI

Streszczenie

Natalia Tułasiewicz była osobą spełnioną i szczęśliwą, choć przyszło jej żyć w skrajnie trudnych latach wojennych. Fundamentem życia i pracy uczyniła miłość. Służyła innym, czyniąc dobro – w czasie pokoju, wykonując zawód nauczycielki, a w czasie wojny jako współwięźniarka w obozie koncentracyjnym. Jej życie i postawa decydują o tym, że może być także w obecnych czasach wzorem człowieczeństwa i nauczycielstwa.

W tekście tym przedstawiono wzorce, które ukształtowały Natalię Tułasiewicz. Zwrócono uwagę na atmosferę domu rodzinnego i przekazane wartości oraz opisano ścieżkę edukacyjną. Zaprezentowano miejsca, w których prowadziła zajęcia i scharakteryzowano jej pracę pod kątem dydaktycznym i wychowawczym, zwracając szczególną uwagę na jej walory i nowatorstwo. Szczególnie podkreślono wymiar heroizmu jej człowieczeństwa i nauczycielstwa.

Słowa kluczowe: Natalia Tułasiewicz, nauczycielstwo, patronka nauczycieli, wzór

NATALIA TUŁASIEWICZ (1906–1945) – THE PATRON OF THE TEACHERS

Summary

The aim of the text is to present the value of the humanity role model and teaching of Natalia Tułasiewicz. She was a fulfilled and happy person, despite living and working in the terrible warfare years. She made love the foundation of her life and work. She served others by making good: in the peaceful times as a teacher and during the war – she was coprisoner in concentration camp.

In the article there are presented family and educational patterns of Natalia Tułasiewicz. The attention was drawn to the atmosphere of the family home and passed values as well as the characteristics of an educational path. The places and advantages of her didactic-upbringing work were presented. The level of the heroism of her humanity and teaching was specifically underlined.

Keywords: Natalia Tułasiewicz, teaching, the patron of the teachers, role model

Wprowadzenie

Nauczycielstwo należy do profesji, które mogą zaoferować uczucie spełnienia – zarówno wykonawcy tego zawodu, jak i poprzez stworzenie sprzyjających warunków, innym osobom. Szczęśliwy nauczyciel sprzyja szczęśliwości swoich uczniów¹. Szczęście musi z czegoś wynikać – z zaangażowania w dzieło większe i ważniejsze od nas samych lub z całkowitego oddania się drugiemu człowiekowi². Im bardziej człowiek zapomina o sobie, poświęcając się ważnej dla niego sprawie lub osobie, którą kocha, tym głębsze jest jego człowieczeństwo i tym bardziej urzeczywistnia swój potencjał³.

¹ I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012, s. 8.

² V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009, s. 17.

³ Tamże, s. 166.

Celem przedłożonego tekstu jest przedstawienie wartości wzoru człowieczeństwa i nauczycielstwa Natalii Tułasiewicz, osoby spełnionej i szczęśliwej, mimo tego, że przyszło jej żyć w strasznych czasach naznaczonych wojną i okupacją. Przedstawiony wzór dowodzi, że można być szczęśliwym zawsze i wszędzie, jeśli fundamentem życia i pracy uczyni się miłość. Pedagog Andrzej Michał de Tchorzewski wskazał miłość jako praprzyczynę wychowania i stwierdził: „Objęcie kogoś procesem wychowania nie jest możliwe bez autentycznej miłości, a kiedy jej nie ma lub zabraknie, wychowanie staje się lub przekształca się co najwyżej w działalność opiekuńczą, dozorowanie czy nawet tresurę, która nigdy nie może być utożsamiana z wychowaniem”⁴. Sensem życia Natalii Tułasiewicz było ofiarne czynienie dobra, a istotą jej nauczycielstwa – umiłowanie ucznia. W czasie pokoju służyła z miłością jako nauczycielka, a w czasie wojny – współwięźniarka w obozie koncentracyjnym.

Wzorce rodzinne i edukacja

Natalia Tułasiewicz żyła w czasie międzywojennym i wojennym. Urodziła się w Rzeszowie w 1906 roku. Ojciec – Adam Tułasiewicz był inspektorem skarbowym na terenie ówczesnej Galicji. Mama – Amalia *de domo* Bromnikówna, wywodząca się z rodziny mieszczan oświęcimskich, zajmowała się prowadzeniem domu i wychowaniem dzieci. Natalia miała pięcioro rodzeństwa: starszą siostrę Marię (ur. 1904), młodsze siostry Zofię (ur. 1907) i Halinę (ur. 1911) oraz dwóch młodszych braci Tadeusza (ur. 1908) i Józefa (ur. 1913)⁵. Dom rodzinny był pełen harmonii i ciepła. Natalia doświadczyła miłości ze strony rodziców i rodzeństwa – była kochana i uczyła się kochać, a miłość uczyniła największą wartością w swoim dorosłym życiu.

⁴ A.M. de Tchorzewski, *Miłość jako praprzyczyna wychowania*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 43.

⁵ B. Judkowiak, *Wstęp*, w: N. Tułasiewicz, *Być poetką życia. Zapiski z lat 1938–1943*, oprac. B. Judkowiak, Poznań 2020, s. 7.

W rodzinie Natalia doświadczyła prawdziwej pobożności. Dzieci wychowywane były w duchu Sodalitacji Mariańskiej, kształtującej elity katolickie⁶. Istotna była nieustanna praca nad sobą, kształtowanie charakteru, systematyczność i dążenie do doskonałości, w tym do świętości. Silne w rodzinie były także ideały patriotyczne i inteligenckie, a kontakt ze sztuką był codziennością. Natalia napisała w pamiętniku o znaczeniu kultury umysłowej dziadka, teatralnych improwizacjach taty i zamięłowaniu mamy do poezji⁷. Natalia odziedziczyła zdolność do wierszowania, muzyki, pasję do poezji i teatru; uwielbiała czytać książki, chodzić do kina i teatru, na koncerty i wystawy⁸. Zainteresowanie i znawstwo literatury i sztuki Natalia znakomicie wykorzystała w pracy nauczycielskiej.

Rodzice zadbali o wysoki poziom edukacji swoich dzieci. Pierwszy rok nauki upłynął Natalii pod znakiem edukacji domowej. Po przeprowadzce rodziny do Krakowa (1916) uczyła się w szkole siostr klarysek przy kościele pw. św. Andrzeja, a następnie w I Prywatnym Gimnazjum Żeńskim. Po odzyskaniu niepodległości rodzina zamieszkała w Poznaniu (1921), gdzie Natalia kontynuowała naukę w gimnazjum siostr urszulanek. Uczęszczała też do konserwatorium, gdzie brała lekcje gry na skrzypcach i uczyła się teorii muzyki. Na wszystkich szczeblach edukacyjnych była bardzo dobrą uczennicą, pilną i aktywną⁹.

Natalia bardzo dobrze zdała maturę i podjęła studia na Wydziale Humanistycznym uniwersytetu w Poznaniu. Uzyskała dyplom magistra w zakresie filologii polskiej z oceną bardzo dobrą (12.12.1932). Studiowała też muzykologię, ale choroba uniemożliwiła regularne ćwiczenie gry na instrumencie. Natalia była wątłego zdrowia – gruźlica męczyła ją przez całe życie: w dzieciństwie miała gruźlicę skóry, w piętnastym roku życia gruźlicę gruczołów limfatycznych szczegó-

⁶ Tamże, s. 7.

⁷ Por. N. Tułasiewicz, *Być poetką życia. Zapiski z lat 1938–1943*, oprac. B. Judkowiak, Poznań 2020, s. 202.

⁸ Por. B. Judkowiak, *Wstęp*, w: N. Tułasiewicz, *Być poetką życia...*, s. 8.

⁹ Tamże.

wych, a w dwudziestym roku życia – gruźlicę gruczołów płucnych wnękowych¹⁰. Każda z nich wiązała się z operacją i rekonwalescencją, co utrudniało naukę bądź powodowało jej przerwanie. Pomimo tego, dzięki zdolnościom i systematycznej, wytrwałej pracy Natalia osiągała najwyższe oceny. Miała słabe zdrowie fizyczne, ale zahartowała w sobie silnego ducha, co zawdzięczała w dużej mierze środowisku rodzinnemu i odebranej edukacji.

Nauczycielstwo

W 1933 roku Natalia Tułasiewicz rozpoczęła pracę nauczyciela języka polskiego, śpiewu i rysunków w Prywatnej Szkole Powszechniej Koedukacyjnej pw. św. Kazimierza w Poznaniu¹¹. Praca szkoły ukierunkowana była hasłem odpowiadającym wartościom Natalii – „Bogu i Ojczyźnie służyć”. Na podstawie materiałów z archiwum rodzinnego Tułasiewiczów praca Natalii tak została opisana:

Wykazywała się tu nie tylko sumiennością, stosowaniem do postulowanych nowoczesnych reguł nauczania zintegrowanego, ale i dydaktyczną inwencją (którą dokumentują dwa zachowane zeszyty konspektów lekcji z języka polskiego), wreszcie – aktywnością poza lekcjami, prowadząc chór oraz przygotowując przedstawienia wedle własnych scenariuszy. Odznaczała się też zaangażowaniem w proces wychowawczy. Treści zachowanych referatów Natalii przeznaczonych na radę pedagogiczną i zebranie rodziców, jak i obserwacji wpisywanych do zeszytów konspektów lekcyjnych dowodzą, że jej udziałem był wciąż entuzjazm z odzyskanej niepodległości (który naznaczył lata jej młodości), oddanie sprawie kształcenia dyspozycji etycznych i obywatelskich uczniów¹².

¹⁰ Por. N. Tułasiewicz, *Być poetką życia...*, s. 208.

¹¹ B. Judkowiak, *Kalendarium*, w: *Wierność lasce i słowu*, red. J. Hadryś, B. Judkowiak, Poznań 2018, s. 324.

¹² B. Judkowiak, *Wstęp...*, s. 14.

W 1936 roku Natalia zdała egzamin państwowy, uzyskując dyplom nauczyciela języka polskiego w szkołach średnich¹³ oraz prawo członkostwa w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych¹⁴. Podjęła pracę w gimnazjum sióstr urszulanek, którego była absolwentką – realizowane w tej placówce idee wychowania etycznego i estetycznego były zgodne z jej systemem wartości. Znamienne jest to, że wybierane przez nią miejsca pracy nie były dziełem przypadku. Jako nauczycielka realizowała zainteresowania odpowiadające jej wartościom życiowym, dlatego jej człowieczeństwo i nauczycielstwo pozostawały w harmonii.

Profesor Barbara Judkowiak przeanalizowała konspekty lekcji języka polskiego Natalii, które zachowały się w archiwum rodziny Tułasiewiczów. Pozwoliło to na szczegółowe poznanie treści nauczania, celów wychowawczych, metod i pomocy dydaktycznych. Od początku pracy nauczycielskiej Natalia systematycznie i starannie przygotowywała się do zajęć z uczniami. Zapisywała w punktach ich temat, cel i tok, formy nauczania, zadania dla uczniów i uwagi polekcyjne, zwłaszcza w przypadku odstępstwa od założonego planu. Prowadzone przez nią zajęcia ukierunkowane były na naukę samodzielności myślenia, kształtowanie umiejętności formułowania opinii i refleksyjnej postawy¹⁵. Obok rutynowych dyktand, ćwiczeń deklamacji i pogadanek, stosowała metodę dyskusji nad treścią i aktualnymi tematami, stawiania pytań, swobodnego opowiadania i referatu¹⁶. Napiisała: „Bo nie cierpię omawiania dzieł sztuki w szkole na modłę stereotypową: bezmyślnie, ogłupiająco pochwalną! U mnie zawsze wolno skrytykować dzieło autora, byle mądrze i byle w tym były załączki twórczej myśli”¹⁷. Wprowadzała też ćwiczenia twórcze, które rozwijały wyobraźnię, np. obmyślanie ba-

¹³ A. Rzesoś, *Błogosławiona Natalia Tułasiewicz. Droga do miłości*, Poznań 2019, s. 19.

¹⁴ B. Judkowiak, *Wstęp...*, s. 15.

¹⁵ B. Judkowiak, „Przyjmij mnie na nowo do swej klasy” (*nauczyciele „w szkole” błogosławionej Natalii*), w: B. Judkowiak, T. Marchwiak, S. Sławiński, K. Szablak, *Blask świadectwa: błogosławiona nauczycielka Natalia Tułasiewicz*, Poznań 2013, s. 3 i 6.

¹⁶ Tamże, s. 3 i 5.

¹⁷ Tamże, s. 14.

jek i legend¹⁸. Lekcje kończyły tzw. zagadki, które miały formę pytań z zakresu praktycznego, np. co uczniowie zrobiliby w określonej sytuacji. Ich celem było przygotowanie dzieci do sprawnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych i nagłych wypadkach¹⁹.

Natalia nie poprzestawała na roli specjalisty przedmiotowego. Była jednocześnie wychowawcą. Znamienna jest sytuacja, gdy prywatnie wybrała się do kina na film pt. *Pensjonarka*. W pamiętniku zapisała refleksje na temat obejrzanego obrazu:

Czy koniecznie ta przemiła pensjonarka musi łączyć od początku do końca jak z nut, aby nas ubawić? Gdyby to było tylko chwilowe, przypadkowe, byłoby może i naiwne. Ale całą sztukę oprzeć na kłamstwie to jest z góry twierdzić o widzu, że go najbardziej bawi u dziecka wyrafinowanie w pseudonaiwności²⁰.

Co ważne, jej nauczycielska dusza nie pozostała obojętna na to, że w kinie spotkała swoje uczennice. Zaniepokoiła się: „Na tym filmie widziałam kilka dziewczynek, które uczę. Ciekawam, co one o nim myślą”²¹. W swojej pracy dawała prymat wychowaniu nad kształceniem²². Wychowawstwo realizowała także w relacji z rodzicami. Współpracę szkoły i domu dostrzegała na gruncie wychowania religijnego, rodzinnego, społecznego, państwowego i programu nauczania. Dzięki zachowanemu referatowi, który przygotowała na zebranie rodziców, znane są jej szczegółowe ustalenia w tym zakresie. Dają wyraz potrzebie przełamania silnie zakorzenionej tradycji podziału, że szkoła zajmuje się nauczaniem, a rodzina wychowaniem²³. Natalia odwoływała się w pracy dydaktyczno-wychowawczej

¹⁸ Tamże, s. 6.

¹⁹ Tamże, s. 6.

²⁰ N. Tułasiewicz, *Być poetką życia...*, s. 66.

²¹ Tamże, s. 66.

²² Por. B. Judkowiak, „Przyjmij mnie na nowo...”, s. 7.

²³ Tamże, s. 7.

do swoich zdolności i talentów: prowadziła chór, pisała scenariusze i przygotowywała przedstawienia teatralne²⁴. Uczyła też dzieci postaw prospołecznych, sama dając dobry przykład wrażliwości społecznej: wspierała dzieci z biednej szkoły wiejskiej z podpoznańskich Krzyżownik²⁵.

Natalia nigdy nie żałowała, że wybrała zawód nauczycielski. Zanotowała w pamiętniku:

Jak to szczęśliwie, że poświęciłam się studiom literatury, że mogłam sobie przyswoić łatwo kulturę poetycką, że miałam po temu warunki, by poznać się z tajnikami rzemiosła poetyckiego. Gdybym studiowała samą muzykologię lub przyrodę, czy medycynę, co mię także pociągało, byłoby inaczej. Tak więc jeszcze nigdy nie żałowałam, że poświęciłam się polonistyce, chociaż praca pedagogiczna, przy całej swojej piękności, wyczerpuje do szpiku²⁶.

Napisала, że w szkole jest zawsze ożywiona i radosna²⁷. Była lubiana przez uczniów i współpracowników. Trudno się temu dziwić. Patrzyła na ludzi z refleksją pedagoga: „Patrzę i słucham, obserwuję i czytam ludzi jak książki...”²⁸. Traktowała człowieka jako największy dar życia. Uważała, że każdy zasługuje na to, by mu poświęcić uwagę²⁹. W jej zapiskach nie brakuje fragmentów świadczących o sympatii uczniów. Na przykład, wspomnienie podróży z uczniami pociągiem do Krakowa jest następujące: „Potem siedziałam z dziewczynkami w wagonie, rozmawiałyśmy, żartowały, wspominały, w ogóle czas nam upływał uroczo. Dzieci dbały, by mi było najwygodniej, częstowały mię łakociami, owocami, słowem

²⁴ Tamże, s. 12.

²⁵ B. Judkowiak, *Wstęp...*, s. 14.

²⁶ N. Tułasiewicz, *Być poetką życia...*, s. 202.

²⁷ Por. tamże, s. 75.

²⁸ Tamże, s. 85.

²⁹ Tamże, s. 218.

stacja za stacją mijały w doskonałym nastroju³⁰. Umiejętność dobrego bycia z ludźmi jest istotną umiejętnością nauczyciela, bowiem nauczycielstwo jest realizowane w relacji z innymi osobami. Jego „horyzontem” jest relacja z uczniem.

Heroizm nauczycielstwa

Po wybuchu II wojny światowej, w pierwszym tygodniu września 1939 roku, gdy szkoły były zamknięte, Natalia zorganizowała szkołę podwórkową dla dzieci z sąsiedztwa. Opis jej funkcjonowania zawarła w pamiętniku:

Wczoraj zaprojektowałam obu sąsiadkom Jankowskim, abyśmy na trawniku podwórza otwarły prowizoryczną szkółkę. Zgodziły się natychmiast – powiadomiłyśmy rodziców w bloku i dziś o dziesiątej było „otwarcie”, a nauka jak i dziś, tak nadal trwać będzie od dziesiątej do trzynastej. Zmieniamy się we trzy co godzinę. Ja dziś o dziesiątej „otwierałam” rok szkolny i miałam pierwszą lekcję. Zgłosiło się dwóch chłopców z kl. II powszechnej, chłopiec i dziewczynka z IV powszechnej, jedna dziewczynka z VI powszechnej, jedna z III gimnazjalnej i troje dzieci niecho-dzących do szkoły. Po krótkiej modlitwie była dla wszystkich pogadanka, jak się teraz zachować w domu i na ulicy w razie alarmu, jak przestrzegać przepisów higieny, nie przeszkadzać rodzicom w domu itd. Potem prze-ćwiczyłam szybkie zejście do piwnicy w razie alarmu, któryby nas zastał przy naszej robocie. Potem podzieliłam rebiatę na grupy. Najmłodsze bawiły się na kocu kolorowymi obrazkami, klasa IV czytała wiadomości o rozwoju historycznym miasta Poznania i objaśniała, a kl. VI uczyła się przepisów sanitarnych. Gimnazjum dozorowało zabawy przedszkola. Po każdej godzinie były normalne przerwy na jedzenie. Drugą lekcję miała Basia (historia, religia i rachunki), trzecią Krysia z atlasem geograficznym dla starszych. Na zakończenie trzeciej i ostatniej lekcji zeszałam znowu na podwórze. Właśnie co skontrolowałam, jak kl. II przepisała fragment z elementarza i zaczęłam zabawę w pierścici, a potem były wyścigi na

³⁰ Tamże, s. 174.

trawniku, gdy... warkot samolotów. Ledwie zadzwoniłam na alarm, już dzieci nie było, tak sprawnie zeszły do piwnicy. Schodziliśmy już dziś kilka razy – możliwe, że straszą nas samoloty angielskie lub francuskie, ale nie są wykluczone i niemieckie, dlatego trzeba się chować³¹.

Pracę szkoły przerwały masowe wysiedlenia. Cała rodzina Tułasiewiczów zostaje przesiedlona w bydłych wagonach do Ostrowca Świętokrzyskiego, bez środków do życia.

Z czasem Natalia przygotowała warunki do życia dla rodziny w Krakowie. Pracowała najpierw jako bibliotekarka, a następnie jako nauczycielka, pomagała znaleźć pracę członkom rodziny. W 1942 roku w Krakowie postanowiła odwiedzić swoje byłe uczennice³², a jednej z nich, chorej, kilka razy tygodniowo nosiła zupę³³. Motywowała ją chęć prowadzenia nadal działań o charakterze wychowawczym: „Chcę z nimi pomówić, rozbudzić w nich zamięłowanie do wiedzy, dopomóc im ze wszystkich sił do tego, by ich wojna nie wyjąłowała z poczucia piękna i dobra. Pierwsza z serii tych odwiedzin udała się nadspodziewanie i zdaje mi się, że jestem na dobrej drodze realizując taki objazd”³⁴. Organizowała tzw. środy literackie w gronie zaufanych osób. Była prelegentką na większości tych spotkań. Czytano m.in. Kasińskiego, Słowackiego, Kasprowicza, Bąka, Lechonia i Wierzyńskiego. Zapisała w pamiętniku:

Dwie środy poświęciłyśmy Rostworowskiemu – starałam się w dyskusji wyjaśnić stanowisko niegdyś w Poznaniu publicznie wyrażone przez Troczyńskiego: że Rostworowski, bezsprzecznie ciekawy twórca i odważny, pełen szlachetności człowiek, w dziełach swoich właściwie z doktryną katolicką się minął (...). Trzecią środę poświęciłyśmy Staffowi (*Ucho igielne*), czwartą Liebertowi (*Kołysanka jodłowa*). (...) staram się przede

³¹ Tamże, s. 123.

³² Tamże, s. 382.

³³ Tamże, s. 426.

³⁴ Tamże, s. 382.

wszystkim o to, by nasza wymiana myśli stała na poziomie, a była atrakcyjna prostotą i bezpośredniością we wzajemnym dawaniu siebie. Rozważając tomik Staffa wzięłam za punkt wyjścia sąd poety nad własnym pokoleniem³⁵.

Natalia znalazła się też w gronie nauczycieli prowadzących w Krakowie tajne nauczanie. Prowadziła lekcje w domach krakowskiej inteligencji. Wyjeżdżała także z zadaniami nauczycielskimi w okolice Krakowa: do Mszany Dolnej, Miechowa, Kaliny Wielkiej, Witowic pod Nowym Sączem³⁶.

W lipcu i sierpniu 1943 roku Natalia przeszła tajne szkolenie do roli emisariusza Delegatury Rządu Londyńskiego w III Rzeszy i duszpasterstwa świeckiego z upoważnienia podziemnej organizacji „Zachód” przy AK³⁷. Dobrowolnie zgłosiła się na wyjazd do Hanoweru. Podjęła tam trzymianową pracę fizyczną w niemieckiej fabryce galanterii, by móc prowadzić działalność edukacyjną i duszpasterską w obozie robotniczymusowych:

Uczyła niemieckiego, ortografii, ćwiczyła chór, utworzyła biblioteczkę. Przybliżała młodym dziewczętom zagadnienia higieny oraz przygotowania do małżeństwa. Przy codziennych zajęciach czytała Pana Tadeusza, opowiadała o starożytnej Grecji, filmach i sztuce. Głosiła katechezy, prowadziła w barakach nabożeństwa, mszę świętą z duchową komunią świętą. Do kościoła pracownice mogły udać się raz w miesiącu³⁸.

W rodzinnym archiwum Tułasiewiczów zachowały się listy Natalii z Hanoweru. Donosiła w nich m.in. o bardzo niskim morale robotniczym. Jak ważna i potrzebna musiała być jej praca edukacyjna i duszpasterska.

³⁵ Tamże, s. 346–347.

³⁶ B. Judkowiak, *Kalendarium...*, s. 327.

³⁷ A. Rzesoś, *Błogosławiona Natalia Tułasiewicz...*, s. 24.

³⁸ Z wystawy poświęconej bł. Natalii Tułasiewicz, Szczecin WT US, 6.03–4.04.2024. Autorki wystawy: B. Judkowiak i N. Tułasiewicz-Wała.

Z powodu nieostrożności kuriera z Polski została aresztowana 29 kwietnia 1944 roku. Była przesłuchiwana i katowana w kilku kolejnych więzieniach. W takim stanie przewieziono ją z wyrokiem śmierci (28.09.1944) do obozu koncentracyjnego w Ravensbruck jako więźnia politycznego. Otrzymała nr 75188³⁹. Chora i wycieńczona nadal prowadziła misję edukacyjno-duszpasterską, dając ludziom nadzieję i przygotowując do małej matury dziewczęta przywiezione do obozu po powstaniu warszawskim. Recytowała m.in. swoje wiersze. Jedną ze współwięźniarek tak zapamiętała Natalię i jej pracę:

Nie wiem czy Nata napisała, by jej coś przysłało, czy też przypadkiem w paczce, którą otrzymała była bonżurka w ciepłym kolorze. Znalazły się też jakieś wstążeczki i Nata zrobiona na bóstwo dała nam swój pierwszy czwartek literacki na łóżku Misi, ponieważ dziewczynki były zdrowsze i nie przeszkadzałyśmy naszym najbliższym chorym sąsiadkom. Przyjemnie wspomnieć jak odmieniona, z promienistymi oczyma recytowała swoje pierwsze wiersze, ujawniając okoliczności ich powstania. Okazało się, że w tej wątlej istocie jest szalenie dużo pogody, niezwyklej siły żywotnej, która nie mogła pogodzić się z myślą, że uchodzi czas, który mogłaby wykorzystać na tworzenie i realizowanie takich czy innych prac literackich⁴⁰.

Z kolei wspomniana Misia, tak zapamiętała Natalię:

My z Krysią byłyśmy młode, przed wojną skończyłyśmy cztery klasy gimnazjalne. Prowadziła wykłady z literatury i historii, opowiadała treść przeczytanych książek – taki notatnik przechowuję do dzisiaj. Pani Nata uczyła nas również, jak mamy się modlić. W niedzielę odmawiała z nami modlitwy stosowne do danej części mszy św. (...). Gdy przyszły święta Bożego Narodzenia 1944 dzieliłyśmy się chlebem, składając sobie życzenia. Nata napisała słowa na melodię do kolędy „Hej kolęda, kolęda” –

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Wspomnienie Łucji Janowskiej, współwięźniarki Naty z Ravensbruck.

„Wleże nam otuchę do zboląlej duszy, Twoja wszechmoc Boża wszelkie zło rozkruszy, a gdy wojnę przetrwamy szczęście zaśpiewamy – „Hej kołęda, kołęda”. Pani Nata pisała też inne wiersze, napisała również wiersz i mnie i o Krysi. W czasie wojny nie mogliśmy się uczyć. Pani Nata postanowiła nas doksztalcać⁴¹.

I jeszcze jedno wspomnienie współwięzniarki:

Prosiłam, aby się ukrywała, nie wychodziła na „przeglądy”. Nie chciała się na to zgodzić, twierdziła, że jeżeli jej Pan Bóg przeznaczył śmierć w obozie, nie będzie się broniła ni sprzeciwiała. Oburzyłam się bardzo na takie stanowisko twierdząc, że trzeba się bronić przed przemocą, aby uniknąć brutalnej śmierci z rąk oprawców. Nie zgadzała się ze mną. Uważała, że trzeba biernie poddać się woli Bożej i jej śmierć w obozie z woli Boga będzie na pewno miała dla niej i dla innych ogromne znaczenie. Nie umiałam jej zrozumieć, nadzieja wyzwolenia z niewoli przez cały okres wspólnego pobytu, rozmowy na temat wspólnego powrotu do kraju i nagle taka decyzja. Ona pełna zapału do pracy, kochająca życie i ludzi, pełna pomysłów, które chciała realizować, decyduje się odejść. Miłość Boga i Jego wola zwyciężyły⁴².

Wspomnienia współwięzniarek wiele mówią o edukacyjno-duszpasterskiej pracy Natalii oraz o niej samej – afirmacyjnej postawie wobec Boga, ludzi i życia. W Wielki Piątek 30 marca 1945 roku Natalia trafiła do komory gazowej. Dzień później, w Wielką Sobotę, krematorium dymiło po raz ostatni.

Podsumowanie. Treść wzoru życia i pracy Natalii Tułasiewicz

Podczas uroczystej Mszy św. na placu Józefa Piłsudskiego w Warszawie (13.06.1999) Jan Paweł II beatyfikował 108. męczenników z okresu II wojny

⁴¹ Wspomnienie Marii z Niedzielskich Grabcowej nr obozowy: 56728, w Ravensbruck „Misia”.

⁴² Wspomnienie Łucji Janowskiej...

światowej. Natalia była w tej grupie jedną z dwóch świeckich kobiet. Decyzją Stolicy Apostolskiej bł. Natalia Tułasiewicz została ogłoszona patronką polskich nauczycieli, co Episkopat Polski ogłosił w rocznicę jej męczeńskiej śmierci 30 marca 2022 roku.

Wypada zacytować słowa Natalii: „może właśnie wtedy, gdy umrę, przemówię do ludzi najważniejszą mową?”⁴³. To odpowiedź na trudną do zrozumienia ostatnią decyzję Natalii w Ravensbruck. Tak odczytała wolę Boga. To także pytanie skierowane do współczesnych – jak odczytać przesłanie Natalii – człowieka, nauczyciela, społecznika. Poniższe wnioski mogą być pomocne w tej refleksji.

Życie i nauczycielstwo Natalii Tułasiewicz wpisane zostało w czas wielkich wyzwań. Ich podjęcie wymagało i kompetencji zawodowych, i heroizmu. Codziennosc jej nauczycielstwa to wzór pracy pełnej pasji, natomiast heroizm, dotyczący wielkich czynów, świadczy o wyjątkowej świadomości misji nauczycielskiej, życiowej i historycznej.

Odczuwanie szczęścia związane jest z odnalezieniem sensu we wszystkich wymiarach ludzkiego funkcjonowania. Błogosławiona Natalia może być wzorem tego, jak wypracować i utrzymać harmonię między życiem osobistym i zawodowym.

Poświęcenie, pasja tworzenia i radość Natalii wynikają z miłości jako fundamentu jej życia i pracy. Istotą jej nauczycielstwa było umiłowanie ucznia, a sensem pracy – ofiarne czynienie dobra. To jest istotne przesłanie dla współczesnego nauczyciela, by w silnie zmaterializowanym świecie nie rozpatrywał nauczycielstwa w kategoriach „produkcji”, lecz dobra człowieka.

Na podstawie wzoru życia i pracy bł. Natalii można zaproponować motywującą perspektywę traktowania nauczycielstwa jako zawodu osobistego spełnienia nauczyciela. To cenne wzbogacenie powszechnej koncepcji koncentrowania się na trudnej, pełnej wyzwań nauczycielskiej rzeczywistości i pójście dalej niż analizowanie niedoskonałej kondycji nauczycielstwa, w kierunku zainteresowania

⁴³ N. Tułasiewicz, *Być poetką życia...*, s. 430.

i rozwijania tego, co stanowi jego potencjał – niesienie nadziei. Może stać się przyczynkiem do refleksji nad mądrościowym byciem, by swoim człowieczeństwem i nauczycielstwem budować cywilizację miłości, nawet w czasach cywilizacji śmierci. Codziennosc Natalii jest tego przykładem.

Natalia Tułasiewicz napisała w pamiętniku:

Kim jestem, kim byłam, o tym przecież decydować będą nie tyle słowa, które na papierze zostaną, ale przede wszystkim to, co ze mnie żyć będzie w ludziach, w mojej rodzinie (choć tu osąd bywa nieraz zrozumiałe łagodny), w młodzieży, co stała się przedmiotem moich trosk wychowawczo-naukowych, wreszcie w tych, co zetknęli się ze mną na jakimkolwiek odcinku życia⁴⁴.

Szczęśliwi są ci, którzy spotykają wzory w swoim życiu i potrafią „czerpać” z ich bogactwa bycia. Jeszcze „bogatsi” są Ci, którzy potrafią uwznioślać spotkania realne czerpaniem także ze skarbicy tych wzorów, które już odeszły. Uczynienie spotkanego i poznanego wzoru autorytetem lub mistrzem czyni nieśmiertelnym przesłanie jego mądrościowego bycia. Człowieczeństwo i nauczycielstwo Natalii Tułasiewicz jest ponadczasowym wzorem postawy wobec wyzwań, które niesie każda rzeczywistość, nawet ta najstraszniejsza.

We wzorze życia Natalii Tułasiewicz urzeka piękno człowieczeństwa i nauczycielstwa. To jakim jest się nauczycielem zależy między innymi, a może przede wszystkim od tego, jakim jest się człowiekiem. Dla Natalii najważniejsza w życiu była miłość. Napisała o sobie: „Mam ten dar szczególnie (...), że gdy kocham, cała rzeczywistość wokół mnie staje się wykładnikiem tej mojej miłości. Umieję przeobrażać tym tchnieniem ludzi i rzeczy⁴⁵. Każdy z nas kto tchnieniem miłości przeobraża ludzi i rzeczy, staje się dla drugiego nauczycielem niosącym nadzieję.

⁴⁴ Tamże, s. 464.

⁴⁵ Tamże, s. 84.

Bibliografia

- Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009.
- Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012.
- Judkowiak B., *Kalendarium*, w: *Wierność łasce i słowu*, red. J. Hadryś, B. Judkowiak, Poznań 2018.
- Judkowiak B., „Przyjmij mnie na nowo do swej klasy” (*nauczyciele „w szkole” błogosławionej Natalii*), w: B. Judkowiak, T. Marchwiak, S. Sławiński, K. Szablak, *Blask świadectwa: błogosławiona nauczycielka Natalia Tułasiewicz*, Poznań 2013.
- Judkowiak B., *Wstęp*, w: N. Tułasiewicz, *Być poetką życia. Zapiski z lat 1938–1943*, oprac. B. Judkowiak, Poznań 2020.
- Rzesoś A., *Błogosławiona Natalia Tułasiewicz. Droga do miłości*, Poznań 2019.
- Tchorzewski A.M. de, *Miłość jako praprzyczyna wychowania*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012.
- Tułasiewicz N., *Być poetką życia. Zapiski z lat 1938–1943*, oprac. B. Judkowiak, Poznań 2020.
- Wystawa poświęcona bł. Natalii Tułasiewicz, Szczecin WT US, 6.03–4.04.2024. Autorki wystawy: B. Judkowiak i N. Tułasiewicz-Wała.

Nota o autorce

Iwona Jazukiewicz – doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, prof. US. Miejsce pracy: Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Historii i Teorii Wychowania. Zainteresowania badawcze: pedeutologia, teoria wychowania, metodologia nauk społecznych, moralne i psychospołeczne aspekty wychowania.

Alina Rynio

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000 0003-4113-7620

AKTUALNOŚĆ PRZESŁANIA PEDAGOGICZNEGO BŁOGOSŁAWIONEGO STEFANA KARDYNAŁA WYSZYŃSKIEGO (1901–1981)

Streszczenie

W tekście tym podjęto próbę syntetycznego ujęcia specyfiki, obiektywnej wartości i ponadczasowej aktualności przesłania pedagogicznego Stefana kardynała Wyszyńskiego. Skoncentrowano się, biorąc pod uwagę wcześniejsze opracowania pisarskiej i homiletycznej spuścizny Stefana kardynała Wyszyńskiego, na zarysowaniu głównych wymiarów i specyfiki jego przesłania pedagogicznego. Zwrócono przede wszystkim uwagę na to, jakim człowiekiem i nauczycielem był Stefan kardynał Wyszyński; do czego sprowadzał i jak rozumiał istotę wychowania; jakie funkcje mu przypisywał; w czym tkwiła geneza i ponadczasowa aktualność jego przesłania, wreszcie co myśliciel tej klasy, niebędący pedagogiem, ma do zaproponowania współczesnym teoretykom i praktykom wychowania.

Słowa kluczowe: kardynał Stefan Wyszyński, przesłanie pedagogiczne, geneza przesłania pedagogicznego, jego specyfika i aktualność

THE ACTUALITY OF THE PEDAGOGICAL MESSAGE OF BLESSED STEFAN CARDINAL WYSZYŃSKI (1901–1981)

Summary

The publication attempts to show in a synthetic way the specificity, objective value and timeless topicality of the pedagogical message of Stefan Cardinal Wyszyński. The author, having at her disposal previous studies of the extensive research material that is the writing and homiletical legacy of Stefan Cardinal Wyszyński, in this publication aims only to outline the main dimensions and specificity of his pedagogical message. In particular, it considers who and what kind of man and teacher Stefan Cardinal Wyszyński was; what he reduced and how he understood the essence of upbringing; what functions he attributed to it; wherein lay the genesis and timeless relevance of his message; and finally, what a thinker of this class who is not a pedagogue has to offer to contemporary upbringing theorists and practitioners.

Keywords: cardinal Stefan Wyszyński, pedagogical message, its genesis, specificity and topicality

Dysponując wcześniejszymi analizami obszernego materiału badawczego, jakim jest pisarska i homiletyczna spuścizna Stefana kardynała Wyszyńskiego, w niniejszym opracowaniu chcę jedynie przywołać kilka najbardziej znaczących argumentów potwierdzających obiektywną wartość, wyjątkowość i aktualność prymasowskiego przesłania pedagogicznego¹. W związku z tym należy mieć

¹ Por. A. Rynio, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, wyd. 2, Lublin 2001 s. 340; też, *Wychowanie do odpowiedzialności za naród w Kazaniach Milenijnych Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „Summarium” 1985–86, t. 14–15, 229–239; też, *Kard. Wyszyński a polska szkoła*, „Ład Boży” 1991, nr 22 s. 3; *Szkoła wychowująca*, „Ład Boży” 1991, nr 22, s. 5; też, *Samowychowanie metodą skutecznego wychowania w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1995, t. 23 (2), s. 27–43; też, *Spółeczne wychowanie osoby w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 215–242; też, *Rodzina jako Kościół domowy w nauczaniu kard. Stefana Wyszyńskiego*, w: *Rodzina jako Kościół domowy*, red. ks. A. Tomkiewicz i ks. W. Wie-

przede wszystkim na uwadze to: jakim człowiekiem był Stefan Wyszyński? do czego sprowadzał i jak rozumiał istotę wychowania? jakie funkcje mu przypisywał? do kogo kierował swoje przesłanie? Wreszcie, co ma do zaproponowania współczesnym teoretykom i praktykom wychowania? Dopiero wtedy można pokusić się o scharakteryzowanie jego dorobku.

Jakkolwiek ograniczone ramy mojej wypowiedzi nie pozwalają odpowiedzieć w sposób wyczerpujący na wszystkie postawione pytania, to jednak wydaje się, że wobec zauważanego dziś kryzysu wychowania i braku równowagi między wolnością a świadomością etyczną, władzą a sumieniem, postępem technologicznym i postępem społecznym, już sama znajomość integralnej wizji wychowania dzieci i młodzieży, nie wyłączając dorosłych i specyficznej pedagogii całego narodu, zaproponowanej przez kardynała S. Wyszyńskiego nabiera szczególnego znaczenia. Aby jednak przybliżyć aktualność prymasowskiego przesłania pedagogicznego, nie można pominąć trudności, z jakimi przychodzi się mierzyć współczesnej rodzinie, szkole czy Kościołowi. Przemiany społeczno-kulturowe i ich dynamika oddziałują na wszystkie wskazane instytucje, stając się przyczyną różnorodnych wyzwań.

Wprowadzenie

Mając do czynienia z nauczycielem tej miary co książd kardynał Stefan Wyszyński, niezwykle trudno przedstawić choćby tylko wybrany aspekt jego nauczania. Po kilkunastoletniej przygodzie obcowania z myślą tego nieprzeciętnego człowieka, któremu Kościół w Polsce i na świecie, a także Katolicki Uniwersytet Lubelski², a w szczególności nauki społeczne, zawdzięczają bardzo wiele, mogę

czorek, Lublin 2010, s. 115–131, też, *Idea narodu i odpowiedzialności za naród w kazaniach milenijnych Sługi Bożego kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 2020; też, *Pedagogiczne przesłanie Kardynała Stefana Wyszyńskiego polskiego błogosławionego*, Lublin–Kraków 2024, s. 304.

² Por. *Przemówienia, odezwy i listy kard. Stefana Wyszyńskiego*, w: *Bogu i Ojczyźnie. Katolicki Uniwersytet Lubelski w wypowiedziach prymasów Polski*, red. i wybór A. Rynio, J. Gawrysiakowa, M. Butkiewicz, s. 33–298, Lublin 2008.

powiedzieć, że bogactwo zawartych w tej myśli treści, odnoszących się do różnorodnych zdarzeń i faktów, pozwoliłoby budowniczym średniowiecznych katedr wypełnić niejedno z witrażowych okien.

Pośród wielu wątków na plan pierwszy wysuwają się trzy, stanowiąc ośno wę nauczania prymasowskiego w każdym jego wymiarze. Chodzi o przejętą od św. Augustyna prawdę o „Bogu uwielbionym, człowieku uszanowanym i ziemi obsłużonej”. Prawda ta dominuje także w warstwie treściowej wychowania preferowanego przez księdza Wyszyńskiego niemal w całym okresie jego posługi duszpasterskiej.

W wychowaniu tym z łatwością dostrzec można wzajemnie dopełniające się i przenikające wymiary i płaszczyzny. Szczególnie widoczny jest wymiar osobowy, społeczny i religijny. Nie brak też aspektu ontologicznego, etyczno-aksjologicznego, kulturowego czy teologicznego. Antropologiczną podstawę przesłania pedagogicznego Stefana kardynała Wyszyńskiego, uformowanego na sumie teologicznej św. Tomasza z Akwinu, stanowi realistyczne widzenie życia ludzkiego i postrzeganie człowieka jako osoby rozumnej, wolnej, zdolnej do poznania i miłości, posiadającej podmiotowość wobec prawa, zupełność, czyli odrębność bytową, niezbywalną godność i obdarzonej duszą nieśmiertelną stanowiącą podmiot cielesno-duchowej natury człowieka. Oprócz wyżej wymienionych cech i przymiotów życia osobowego, kardynał Stefan Wyszyński ze szczególną predylekcją uwzględniał społeczny kontekst życia ludzkiego. Zwracał przy tym uwagę nie tylko na podstawowe formy życia społecznego, takie jak rodzina, naród, Kościół czy państwo, ale także na rację bytu społeczności, która tkwi w otwartości natury ludzkiej. Przypominał także o ważności kategorii dobra wspólnego, która decyduje o celowości życia społecznego.

Mając na uwadze pedagogiczne przesłanie Stefana kardynała Wyszyńskiego – po zarysowaniu jego antropologicznego fundamentu – w niniejszym opracowaniu spróbuję jedynie wskazać na specyfikę oraz nadzieje związane z atrakcyjnością i ponadczasową aktualnością jego myśli pedagogicznej. Tekst ten należy zatem traktować jako próbę ukazania podstaw i struktury wychowania, przedstawionych

w licznych pismach przez człowieka, który sam określał się mianem „chrześcijańskiego myśliciela społecznego”. Bez trudu można to dostrzec w stylu i sposobie jego duszpasterzowania wśród młodzieży, robotników, chłopów i inteligencji, najpierw we Włocławku, potem w Lublinie, a od 1948 roku w całej Polsce.

Jestem przekonana, że znajomość pedagogicznego przesłania kardynała Stefana Wyszyńskiego, Prymasa Tysiąclecia, kierowanego do młodych i dorosłych, jak i całego narodu polskiego, może pomóc współcześnie żyjącym pokoleniom Polaków i tym, którzy po nas przyjdą, zachować tożsamość w wymiarze osobowym, społecznym, narodowym, kulturowym i eklezyjalnym.

Nie ma też obaw, że refleksje te w swych najgłębszych fundamentach z czasem się zdezaktualizują czy zestarzeją. Wszak Stefan kardynał Wyszyński swoją pedagogię oparł na realistycznej antropologii tradycji greckiej wywodzącej się od Arystotelesa i wzbogaconej przez kulturę chrześcijańską, a szczególnie przez jej filozoficzno-teologiczną myśl wyrażoną przez świętych Augustyna, Boecjusza, Tomasza z Akwinu i wielu innych. Pedagogia ta nie ma szans na dezaktualizację, ponieważ nie deprecjonuje w niczym Ewangelii i nauczania Kościoła zawartego w encyklikach, soborowych deklaracjach, listach, katechizmach czy specjalnych aktach konkordatowych.

Specyfika prymasowskiego przesłania pedagogicznego

A. Micewski w zakończeniu książki – *Kardynał Wyszyński. Prymas i mąż stanu*, podkreślał, że:

Wyszyński przede wszystkim był Prymasem i mężem stanu, pasterzem i dobrym człowiekiem, Księciem Kościoła i przywódcą narodu, obrońcą człowieka, strażnikiem prawa i moralności (...). Jego wielkość polegała w specyficznych warunkach polskich na tym, że nie tworząc nowej doktryny ani ideologii spłótł tradycje narodu i chrześcijański system wartości. Zbudował w ten sposób bastion nie do obalenia. Z jego imieniem

na wieki będzie się wiązał fakt, że Polska pozostała niezwyciężona. Kardynał ustrzegł jej duchową, narodową i europejską tożsamość³.

Niebagatelną rolę odegrała w tej kwestii jego oryginalna pedagogia, której podstawą było mądre wychowanie patriotyczne i społeczne⁴.

Mając na względzie przeprowadzoną przeze mnie w latach osiemdziesiątych XX wieku analizę rozumienia wychowania młodzieży w nauczaniu kard. S. Wyszyńskiego, czy też powstałe później opracowania, wydaje się, w przywołanych powyżej słowach nie ma przesady. Istotnie mamy tu do czynienia z człowiekiem, o którym Jan Paweł II mówił jako o człowieku „niezwykłej miary”, będącym „zwornikiem Kościoła”, a także „wielkim pasterzem i wychowawcą rodaków”, „miłośnikiem polskiej ziemi”, „policzonym za jednego z największych mężów w jej dziejach”, stawianym, ze względu na swój styl pasterzowania, w towarzystwie św. Wojciecha i św. Stanisława⁵. Jan Paweł II w liście z 7 lipca 1981 roku, dając świadectwo niezwykłej wielkości Prymasa Tysiąclecia, wskazał na jego bogactwo ducha wyrażające się w umiłowaniu Kościoła, Ojczyzny i człowieka⁶. Niewątpliwie Wyszyński był człowiekiem prawym i roztropnym, a jeśli trzeba stanowczym, gdy wpajał poczucie sprawiedliwości i prawdy. Jako wychowawca był jednostką mocną, harmonijną i kochającą, chciał być blisko tych, których nauczał, pragnął ich wzrostu, szanował ich wolność, widział ich w sposób realistyczny. Będąc człowiekiem niezachwianym w działaniu i nielekającym się przeciwności, miał świadomość własnych bogactw wewnętrznych i pozytywnych wartości. Łączył w sobie mądrość działania, odpowiedzialność i służbę. Jego styl życia świadczył o tym, że był „uodporniony” na cudze sądy, a równocześnie nieugodowy i nieprzejednany wobec zła. Nauczając, starał się pomagać ludziom

³ A. Micewski, *Kardynał Wyszyński, prymas i mąż stanu*, Paris 1982, s. 443.

⁴ A. Rynio, *Mądre wychowanie patriotyczne przedmiotem troski Prymasa Tysiąclecia*, „Studia Prymasowskie UKSW” 2011, nr 5, s. 247–264.

⁵ Por. *Ojciec Święty Jan Paweł II o kardynale Stefanie Wyszyńskim*, w: *Człowiek niezwykłej miary*, Warszawa 1984, s. 12–140.

⁶ Tamże, s. 133–134.

w odkrywaniu własnego bogactwa intelektualnego, woli i uczucia. Od początku swojej działalności duszpasterskiej i pisarskiej podjął wysiłek zmierzający do zrozumienia świata młodzieży. Jego kontakt z młodymi ludźmi nacechowany był życzliwością, szacunkiem i miłością, jednocześnie kardynał Wyszyński, dając świadectwo prawdzie, stawał się dla nich autorytetem moralnym.

Mając na uwadze specyfikę prymasowskiej myśli pedagogicznej, należy ją rozpatrywać z perspektywy preferowanych przez niego celów, zasad, form i metod wychowawczych wynikających z przyjętej, określonej integralnej wizji osoby ludzkiej. Podstawowym założeniem była współpraca między wychowującym a wychowywanym, dlatego zarówno cele (wychować człowieka, obywatela i świętego), jak i metody można sprowadzić do informowania, formowania i inspirowania, zaś w praktyce łączenia prawd teologicznych z filozoficznymi. Według kardynała Wyszyńskiego w ten sposób można inspirować młodych ludzi do działania opartego na wolności, prawdzie i dobru. Jedną z dróg realizowania wychowania człowieka, obywatela i świętego Wyszyński upatrywał w uodpornieniu podmiotu wychowania na nieprawdę, zło i brzydotę i nauczaniu go umiejętności rzetelnego odróżniania wartości, od tego, co jest ich zaprzeczeniem.

Wobec toczącej się dyskusji odnośnie do celu wychowania, prymas Wyszyński stał na stanowisku, że w procesie wychowania należy wziąć pod uwagę zarówno dobro jednostki, jak i społeczeństwa⁷. Takie stanowisko chroniło od skrajnego indywidualizmu, jak również dalekie było od „samopoświęcenia się” dla ogółu i w obydwu przypadkach strzegło godności człowieka. Wychowanie oparte na etyce nie było prowadzone w oderwaniu, punktem wyjścia była ludzka natura i to, do czego człowiek jest przeznaczony⁸.

⁷ S. Wyszyński, *Prawa rodziny, Kościoła i państwa do szkoły*, Lublin 1929, praca doktorska, Archiwum KUL, sygn. S–10; tenże, *Problem chrześcijańskiego wychowania młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1969, nr 2 (46), s. 3–15; tenże, *W sprawie katolickiego wychowania młodzieży*, w: S. Wyszyński, *Listy pasterskie prymasa Polski 1946–1974*, Paryż 1975, s. 173.

⁸ S. Wyszyński, *Listy pasterskie...*

Ucząc samodzielnego myślenia i właściwego wartościowania, kardynał Wyszyński nie pozostawiał słuchaczy z wątpliwościami. Nawiązywał do niezniszczalnych wartości ludzkich wiążących rozum, wolę i serce. W stosunkach ludzkich radził „zwycięzać siebie samego”. Okazując niezwykłą wrażliwość na człowieka na każdym etapie jego życia, widział konieczność, aby częścią procesu wychowania było wprowadzanie w przestrzeń tego co piękne, dobre i prawdziwe. W tak rozumianym wychowaniu upatrywał znamię człowieczeństwa⁹. Zalecał też, przez umiejętne nakierowanie zainteresowań, szczególnie młodych ludzi, przyczyniać się do wyrabiania nietolerancji wobec zła. Dokonywać tego trzeba było nie tyle na drodze karcenia, lecz zachęty, przychylności i ukazywania wzorów osobowych.

Genezy prymasowskiej refleksji na temat wychowania szukać jednak należy przede wszystkim w jego postawie poznawczej wyrażającej się w realizmie, personalizmie i profetyzmie. Przejawem realizmu było uwzględnienie realnych aspektów współczesnej rzeczywistości, w tym również wychowania i potraktowanie go jako przedmiotu refleksji antropologicznej, etycznej i teologicznej. Wychowanie rozpatrywane zarówno ogólnie, jak i bardzo konkretnie, jednostkowo w całym wymiarze egzystencjalnym zostało umieszczone przez Wyszyńskiego w kontekście realnych tajemnic Boga, Kościoła i wydarzeń zbawczych. Rozumiane w ten sposób, poprzez swój charakter dopełniający, służebny i zbawczy jest odzwierciedleniem działania stwórczego Boga, przez który osoba ma udział w kreacyjnym przeobrażaniu siebie i świata. Wartość tak rozumianego wychowania wyraża się m.in. w tym, że jest ono czynnikiem i sposobem uczestnictwa człowieka w stwórczej tajemnicy Boga potwierdzonej przez Jezusa Chrystusa. On jako jedyny mistrz, nauczyciel i wychowawca wychowawców, prawdziwy Bóg i człowiek, podejmuje trud i ciężar ludzkiego wychowania. W ten sposób człowiek zostaje wprowadzony w realny z Nim związek na płaszczyźnie pedagogii wiary. Wychowanie, pełniąc funkcję uczłowieczającą i jednoczącą człowieka

⁹ Por. R. Kadziński, *Nauczyciel Nauczycieli*, „Ład” 1983, nr 32 (101), s. 5.

z osobą Stwórcy i Zbawiciela, stanowi w konsekwencji jeden z czynników nawrócenia a zarazem zbawienia.

W prymasowskiej wizji wychowanie pozostaje też w relacji z powołaniem ogólnoludzkim a zarazem bardzo odrębnym i indywidualnym. Poprzez nie człowiek przygotowuje się do realizacji swojego życiowego powołania, które ma w życiu pełnić. Wychowanie podejmowane w kategoriach powołania, mając wymiar doskonałościowy, staje się zadaniem, zasadą i szansą odnowy człowieka odczytującego swoją wyjątkową wartość. Ponadto w omawianym tu zagadnieniu wyjątkowość wychowania postrzegana była również ze względu na jego służebną funkcję w określaniu osobowości wychowywanego i wychowującego. Jej nadrzędnym celem było jednak doprowadzenie człowieka do zajęcia własnej zarezerwowanej wyłącznie dla niego pozycji, aby człowiek w sposób odpowiedzialny mógł podjąć swoje zadanie. Takie ujęcie wychowania wynikało z jego służebnej roli wobec prawdy, a szczególnie prawdy o człowieku. Ponadto w rozumieniu Stefana kardynała Wyszyńskiego wychowanie pełniło też funkcję ogniwa więzi społecznej i historycznej, będąc równocześnie czynnikiem rozwoju i postępu cywilizacyjnego każdego człowieka, niezależnie od warunków i szerokości geograficznej.

Nie bez znaczenia dla genezy prymasowskiego przesłania pedagogicznego jest też jego interpretacja tego zagadnienia w duchu personalizmu chrześcijańskiego. Opierało się ono na takim rozumieniu wychowania, w którym podkreślana jest specyfika wzrastania człowieczeństwie ze świadomością tego „kim się jest i kim być się powinno”. W świadomości tak zorientowanej tkwi siła jednostki ludzkiej, jego ideał i to, co do niego prowadzi. Równocześnie interpretacja ta zabezpiecza przed fałszywą apoteozą człowieka i jego możliwościami. Ambiwalentny charakter wychowania – źródła wolności lub alienacji, szczęścia lub tragedii, prawdy lub fałszu – pozostaje w ścisłym związku z dramatem człowieka. Wydaje się, że to właśnie ukierunkowało myśl pedagogiczną prymasa – nie w kierunku potrzeby przeobrażeń systemowych, ile do odnowy człowieka, zakładając konieczne i niezbędne warunki istnienia ładu społeczno-moralnego. Odpowiednia

jakość osobowości ludzkiej, całej społeczności, warunków społeczno-historycznych tworzą w sumie rzeczywistość, w której wychowanie jest nośnikiem takich elementów, jak doskonałość bytu, życie, szczęście, rozwój i wysoka wartość ludzkiej egzystencji¹⁰.

Ważną funkcją wychowania jest też uspołecznienie, dzięki temu człowiek staje się tym, kim być powinien, to znaczy adaptuje się i spełnia w społeczności rodzinnej, narodowej oraz kościelnej. W rozumieniu S. Wyszyńskiego wychowanie ma wprowadzać w te kręgi społeczności, pozwalając każdemu na odnalezienie w nich właściwego dla siebie miejsca. Ma też spełnić rolę czynnika kształtującego i organizującego właściwy sposób funkcjonowania każdej z tych społeczności. Aby było to jednak możliwe, wychowanie musi spełniać podstawowy wymiar służby – z miłością i w miłości. Służebny charakter wychowania jest gwarancją pełnej realizacji osoby ludzkiej, tak w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym i polega na dostrzeżeniu i wypełnieniu właściwych celów i zadań wychowywanych, rodziny, narodu, państwa i Kościoła.

Na uwagę zasługują te fragmenty myśli prymasa Wyszyńskiego, które sytuują wychowanie w uniwersalnym, ponadnarodowym procesie dziejów i rozwoju. Tak ujmowane wychowanie służy tworzeniu więzi na wskroś uniwersalnej zarówno w perspektywie temporalnej, jak i przestrzennej. Warto przy tym zauważyć, że aspekt pewnego uniwersalizmu wychowania wyraża się nie tylko w nurcie społecznościowym, charakterystycznym dla Wyszyńskiego, ale znajduje swoje odzwierciedlenie także w jego refleksji teologicznej, w której podkreślony został charakter paschalny ludzkiego działania, nadający wychowaniu wartość zbawczą (przy uwzględnieniu nadrzędności innych, zwłaszcza sakramentalnych środków zbawienia). Twierdzenie, że praca wychowawcza ma w sobie coś ze znaku świętego, wykazuje pewne znamię sakramentalne i przynosi człowiekowi różnorodne dobra, łącznie z mocą zbawienia. Jest to niewątpliwie jedna z najbardziej

¹⁰ Por. P. Bortkiewicz, *Promocja wartości pracy ludzkiej kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1989 (nieopublikowana praca doktorska), Arch. PJSN, Warszawa.

oryginalnych refleksji teologicznych Wyszyńskiego. Usytuowanie wychowania w obszarze misterium paschalnego Chrystusa pozwala na odczytanie ambiwalencji zbawczej wychowania i jej kategorii paschalnej. Całą rzeczywistość ziemską, w tym również obszar wychowania, przenika logika krzyża i zmartwychwstania Jezusa Chrystusa. Stąd też wychowanie, które nosi w sobie znamiona trudu i męki, włączone zostaje w realizm krzyża, nie staje się wyłącznie uciążliwością traktowaną w kategoriach przekleństwa, ale wpisuje się w optymizm zmartwychwstania. Wyszyński, wiążąc wychowanie z modlitwą i sakramentami, uważał, że nie można go stawiać w opozycji do rzeczywistości nadprzyrodzonych, ale poprzez ofiarę i wyrzeczenie należy przygotowywać grunt dla Ewangelii, wprowadzając ją w obszar ludzkiej rzeczywistości, szczególnie ludzi młodych. Wychowanie odczytane przez pryzmat misterium paschalnego, podobnie jak praca, nabiera tu charakteru weryfikacji chrześcijańskiej prawdy o życiu.

Umieszczenie rzeczywistości wychowania w optyce ewangelicznej sprawia, że terenem oddziaływań wychowawczych jest osobowe wnętrze człowieka otwartego ku eschatycznej przyszłości. Znamienne jest również to, że w myśli tej nie ma miejsca na izolowanie treści religijnych od realiów konkretnej rzeczywistości. Jest wręcz przeciwnie – jedynie realna i słuszna interpretacja wychowania osadzonego w konkretnym kontekście społecznym i historycznym jest możliwa, gdy jej podstawą jest przesłanie ewangeliczne.

Specyfika prymasowskiego rozumienia wychowania tkwi także w tym, że bierze pod uwagę oddziaływanie psychologiczno-moralne. Widoczne jest to w ukazaniu wychowania jako zespołu działań i wysiłków człowieka zmierzających do jego dojrzałości i doskonałości psychosomatycznej, zdobycia nowych intelektualnych kompetencji oraz kierowanie się w życiu wartościami estetycznymi i moralnymi. Wszystko to powinno prowadzić do coraz pełniejszego uczestnictwa człowieka w wartościach transcendentnych. Personalizm Wyszyńskiego sprawiał, że wychowanie zdawało się być mierzone wyjątkową godnością osoby ludzkiej. Wartość ta jest ukazywana jako nieustanne zadanie każdego wychowywanego. Według Wyszyńskiego człowiek tkwi w określonej perspektywie histo-

riobawczej i powołany jest do wieczności, a wychowanie staje się szansą realizacji tego powołania. Z kolei wymiar społeczno-kulturowy wychowania odsłania możliwości tworzenia nowych wartości kulturowych, doskonalenia współżycia międzyludzkiego i współdziałania w kierunku tworzenia dobra.

Wychowanie w ujęciu Wyszyńskiego jawi się także jako owoc dialogu miłości – czynnik organizujący życie społeczne od rodziny po wspólnotę narodową, a nawet międzynarodową. Poprzez wychowanie dokonuje się wiązanie społeczeństwa z tradycją, historią i kulturą, co utrwała ostatecznie jego egzystencję i tożsamość.

Powyższe analizy wykazały, że wychowanie w nauczaniu Stefana kardynała Wyszyńskiego ma charakter antropologiczny, teologiczny i społeczny. Jego geneza tkwi również w integralności podejścia i wrażliwości na wartość samego człowieczeństwa oraz na wszelkie wartości ducha ludzkiego. Tak rozumiane wychowanie oparte jest na chrześcijańskiej koncepcji osoby i świata, uznaje prawa człowieka, jego godność, wolność i suwerenność. Jego podstawą jest rozum, prawo do miłości i dobro każdej osoby, nie deprecjonuje się przy tym dobra wspólnego i potrzeby przynależności.

W nauczaniu kard. S. Wyszyńskiego z łatwością dostrzec można obecność doktryny zainicjowanej przez Pawła VI rozwijanej przez Jana Pawła II i Benedykta XVI. Chodzi o „pierwszeństwo osoby nad rzeczą, etyki nad techniką, »bycia« nad posiadaniem i miłosierdzia nad sprawiedliwością”¹¹. Czwórmiar

¹¹ U samego Pawła VI zestawienia prymatów etyki nad techniką, osoby nad rzeczą oraz ducha nad materią trudno odnaleźć w dosłownym brzmieniu. Niektórzy tak piszą, ale wydaje się, że jest to powielanie informacji bez dotarcia do źródeł. Niemniej lektura encykliki *Populorum progressio* oraz adhortacji *Evangelii nuntiandi* pozwala znaleźć podobny sposób myślenia co u Jana Pawła II, którego można uznać za autora owych zasad. Papież Paweł VI często podkreślał wartość człowieka ponad materializm i technokrację, ale nie użył tych trzech zasad w dokładnym brzmieniu. Najbardziej zbliżone idee znaleźć można w encyklice *Populorum Progressio* (1967), nr 6 oraz w adhortacji *Evangelii Nuntiandi* (1975), nr 33. Jeśli chodzi o prymat miłosierdzia nad sprawiedliwością, Paweł VI nie użył dosłownie tej frazy „pierwszeństwo miłosierdzia nad sprawiedliwością”, ale mówił o przewadze miłości chrześcijańskiej (*caritas*) nad samą sprawiedliwością. W adhortacji *Evangelii Nuntiandi* (1975), nr 28 stwierdził, że Kościół nie może nigdy oddzielić sprawiedliwości od miłości i miłosierdzia. Podobne treści pojawiły się

ten, stanowiąc antidotum na zagrożenia zewnętrzne i wewnętrzne, stanowił formułę wychodzenia z kryzysu towarzyszącego człowiekowi czasów Wyszyńskiego. Wskazując na potrzebę pracy i aktywizowania własnego potencjału, zakładał on rozpoznanie przez człowieka istoty swego bytu i miejsca w świecie. Kładąc akcent na ludzkie działanie, uczył dobrego wykorzystania rozumu, woli i uczuć. Zakładana w warstwie celowościowej wychowania pełnia osoby, wyrażająca się w życiu opartym na prawdzie, pięknie i dobru, rozwijając sam podmiot miała przychodzić na świat zewnętrzny humanizując go. Było to możliwe, ponieważ istotą wychowania, o którym mowa, były: prawda, miłość, wiara, nadzieja, dobro i wolność. Wartości te miały porządkować całą ludzką kulturę zgodnie z orędziem zbawienia.

Stefan kardynał Wyszyński, uwzględniając wartość religii, szczególnie miejsce w tym wychowaniu przyznawał wierze człowieka odkupionego. Miała ona przenikać całość ludzkiego doświadczenia, by stać się podstawą nowej kultury opartej na „pierwszeństwie osoby nad rzeczą i bycia nad posiadaniem”. Ponadto genezę, a zarazem specyfikę tak rozumianego wychowania można także dostrzec w tym, że ideał tego wychowania, rozumiany jako siła dynamizująca wobec przeznaczenia – definiuje moralność – i nie pomija doświadczenia osobistego trudu aż po ofiarę tak ze strony wychowywanego, jak i wychowującego. Co więcej, tak rozumiane wychowanie uczyło i uczy przeżywania ofiary w stałej pamięci o Chrystusie, stając się przez to elementem wyzwalającym, o ile człowiek

też w encyklice *Populorum Progressio* (1967), nr 23, gdzie wskazał, że sprawiedliwość społeczna powinna być realizowana w duchu miłości i solidarności, choć nie mówił wprost o „pierwszeństwie miłosierdzia”. Moim zdaniem czwórmian, a właściwie trójmian, jest autorstwa Jana Pawła II. Zawarł go w swojej programowej encyklice *Redemptor hominis* nr 16. Zapewne łączy się go z Pawłem VI, bo prymaty te stały się wyróżnikami cywilizacji miłości, a tym, który jako pierwszy o niej mówił był właśnie Paweł VI. W RH jest więc trójmian, nie czwórmian. Zasada pierwszeństwa miłosierdzia nad sprawiedliwością czy związku sprawiedliwości z miłosierdziem pojawiła się później. Pisało niej Jan Paweł II w *Dives in Misericordia* (1980), nr 4 i 14 i Benedykt XVI w Encyklice *Deus Caritas Est* (2005), nr 28.

zaangażuje w to swoją wolność. Również ten element wychowania postrzegany był przez prymasa w polu integralnej celowości i służebnego charakteru wychowania. Pola te decydują o wyjątkowym znaczeniu wychowania, dzięki któremu człowiek widzi siebie w relacji do Boga i nie abstrahuje Go od życia, ocala swoją niepowtarzalną wartość. Tak rozumiane wychowanie ocala wrażliwość na prawość, wolność, odpowiedzialność i nieredukowalność człowieka. Budząc świadomość własnej tożsamości, chroni przed ubezpodmiotowaniem wychowywanych i wychowujących. Co więcej, wskazuje konkretne drogi wyjścia poprzez podejmowanie pracy nad przywróceniem właściwej wizji osoby, szkoły, rodziny, Kościoła i społeczeństwa.

Kardynał Wyszyński, czerpiąc z prawd objawionych zawartych w Piśmie świętym, dokumentach Urzędu Nauczycielskiego, dorobku uczonych katolickich i tradycji chrześcijańskiej, w swych wypowiedziach na temat wychowania nie ograniczał się tylko do oceny przynoszącej interpretację i wyjaśnienie błędnych jego ujęć, ale wskazywał środki zaradcze w formie konkretnych wskazań duszpasterskich. Takie stanowisko odnośnie do wychowania nie było neutralne aksjologicznie, gdyż korzeniami swymi sięgało jego przekonań filozoficzno-teologicznych. Dostrzegając problemy wynikające z polskiego doświadczenia pedagogicznego zabarwionego filozofią marksistowską, prymas nie krył niepokoju wobec płynących stąd zagrożeń tak dla człowieka, jego wychowania, jak i społeczeństwa. Przyjmował też stałą strategię ich wyjaśniania, która oparta była na koncepcji człowieka, jego relacji do innych i do Boga. W świetle tej ostatniej rozpatrywane były przyczyny niepowodzeń wychowawczych i ustalane środki zaradcze. Miało to też swoje uzasadnienie w prymasowskiej metodzie pracy duszpasterskiej polegającej na byciu zawsze po stronie człowieka i budowaniu go jako świątyni Ducha Świętego, szczególnie, gdy jest ona w ruinie¹². To budowanie niejednokrotnie dokonywało się z pomocą budzenia nadziei poprzez sokratejski sposób wywoływania w wychowywanych pragnienia dobra, prawdy, sprawiedliwości i piękna.

¹² Por. J. Strojny, *Obraz Kościoła w przepowiadaniu i piśmiennictwie Stefana kardynała Wyszyńskiego*, Warszawa 1984 (nieopublikowana praca doktorska), Arch. PJSN, s. 378.

Ponadczasowa aktualność pedagogicznego przesłania Prymasa Tysiąclecia i nadzieje z nią związane

S. Wyszyński, ukazując model wychowania w perspektywie chrześcijańskiej wizji człowieka, odsłaniał zasady (chrystocentryzmu, moralizmu, personalizmu, humanizmu czy uniwersalizmu) i opisane powyżej funkcje wychowania. Podmiotem i przedmiotem jego wysiłków pedagogicznych była osoba ludzka usytuowana w rzeczywistości współczesnych dziejów narodu i uwikłana w konkretnej egzystencji ludzkiej poddanej przeobrażeniom historycznym, społecznym i politycznym.

Prymasowskie rozumienie wychowania jako całokształtu procesów i sposobów pomagających istocie ludzkiej urzeczywistniać w pełni jej człowieczeństwo przeopojone było głęboką i żywą wiarą w ojcostwo Boga. Prawda o Bogu wcielonym, żywym i obecnym, stanowiąc szczególne źródło inspiracji w omawianym nauczaniu, stoi u podstaw tej tak bardzo konkretnej refleksji na temat wychowania. Zauważyć przy tym należy, że refleksja ta ma charakter mądrościowy i podporządkowana została zapotrzebowaniom wywołanym przez dewaluację i depersonalizację rozumienia wychowania w Polsce Ludowej.

Ponadczasowość omawianego przesłania pedagogicznego można upatrywać w tym, że podstawą prymasowskiego rozumienia wychowania jest interpretacja samego podmiotu wychowania w płaszczyźnie filozoficznej, teologicznej, psychologiczno-pedagogicznej i społecznej. Refleksja będąca efektem właściwego ich odczytania pozwala nie tylko zrozumieć samą istotę wychowania wynikającą z koncepcji teologicznej-antropologicznej usytuowanej w obszarze personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego. Wysunięta na czołową pozycję wartość godności osoby jest wynikiem analiz dokonywanych w dwóch porządkach: przyrodzonym i nadprzyrodzonym. Porządek naturalny został szczegółowo zanalizowany

w kontekście myśli tomistycznej przypomnianej przez J. Maritaina, z którym nauczanie Wyszyńskiego w wielu aspektach koresponduje¹³.

Z przedstawionej wyżej wizji wychowania wynika jej ukierunkowanie na tworzenie i budowanie nadziei osobistej dotyczącej rozwoju człowieka, a poprzez niego – społeczeństwa. Tym, co wyznacza linie tej nadziei, jest budowana przez Stefana kardynała Wyszyńskiego świadomość wychowawcza rodziny, Kościoła, szkoły i państwa, a także wskazywany kierunek odrodzenia młodzieży i jej udział w wychowaniu poprzez samowychowanie. To ostatnie streszcza się w wychowaniu do wolności i jest równoznaczne z wychowaniem do odpowiedzialności w niosącej różne wyzwania rzeczywistości.

Wymienione w pierwszej części niniejszego tekstu cele i zadania wychowania ogniskują się na osobie odnowionego człowieka, którego pełnia człowieczeństwa jest ostatecznym celem pedagogizacyjnych zabiegów. Między odnową człowieka a trudem wychowawczym i samowychowawczym dostrzegają Wyszyński istnienie ścisłą i wzajemną zależność. Jego zdaniem odnowa winna iść w parze z wykształceniem i wychowaniem wolnego i odpowiedzialnego człowieczeństwa w podmiocie wychowania. Uwzględniając rozum i wiarę, jako dwie władze poznawcze podmiotu poznającego, uczy właściwego ich używania. Docenia przy tym twórczy trud człowieka wyrażający się w odkrywaniu racji życia i znaczenia rzeczy. Czyni to, dostrzegając wagę, wartość i sens pytań egzystencjalnych (dotyczące ludzkiego przeznaczenia, wartości i sensu życia) stawianych przez ludzi młodych.

Ponadczasową wartość prymasowskiego przesłania pedagogicznego i jego aktualność należy widzieć również w tym, że wychowanie to odcina się od ideologii, która nie biorąc pod uwagę realiów ludzkiej natury nie liczy się z życiem człowieka i jest głucha na głos historii i doświadczenia. Wyszyński odczytuje

¹³ Zob. J. Maritain, *Humanizm integralny*, Warszawa 1981; tenże, *L'educazione de la persona*, Brescia 1975; tenże, *Nauka i mądrość*, Warszawa 1938; tenże, *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988; Zob. także B. Nadolski, *Maritainowska koncepcja rozwoju człowieka*, „Wrocławskie Studia Teologiczne” 1972, nr 44, s. 229–243; P. Viotto, *Per una filosofia dell'educazione secondo Maritain*, Milano 1985.

rzeczywistość wychowywanego człowieka i otaczającego go świata, taką jaka ona jest i wychodzi od tego, co jest elementarne w ludzkim doświadczeniu, by uczyć zaangażowania w to, co ma znaczenie. Tym samym pokonuje zamknięte i wąskie granice ideologii marksistowskiej i laicystycznej pretendujące do wychowania istot ludzkich związanych tylko z tym, co można „zobaczyć, zmierzyć, wyrazić naukowo, zakochanych w rozumie i ubóstwiających naukę, zdolną ich zdaniem – jak powiada L. Cian, rozwiązać wszelkie możliwe problemy udzielając odpowiedzi na najbardziej nawet głębokie pytania o sens i tajemnicę”¹⁴.

Prymasowska troska o ludzką godność, będąca podstawą każdej jego pracy, a w szczególności tej, która miała charakter *stricte* pedagogiczny, wynikała z przekonania, że człowiek w miarę upływu czasu potrafi odnaleźć swą prawdę. Co więcej, potrafi żyć zgodnie z nią i wybierać te wartości, które w największym stopniu pobudzają do rozwijania tego, co w nim najlepsze, co umożliwia samo-realizację, szczęście, wolność i twórczość. Człowieczeństwo rozumiane było jako tworzywo i przedmiot działania ukierunkowanego na kształtowanie postaw moralnych zmierzających do odrodzenia narodu stanowiącego środowisko wychowawcze i nakładającego na członków swojej społeczności konkretne obowiązki.

W przesłaniu pedagogicznym Stefana kardynała Wyszyńskiego można widzieć źródło nadziei, ponieważ personalistyczny kontekst analiz nakazuje odnajdywanie autorytetu prawdziwego pedagoga w miłości i szacunku do drugiej osoby, w preferowaniu metody osobistego wpływu poprzez dawanie przykładu, jak również w respektowaniu zasady stawiania sobie i wychowankom wysokich wymagań, konsekwencji w działaniu, jak również respektowania wolności i godności każdej jednostki ludzkiej.

Odpowiedzialność wychowującego wobec wychowywanego miała pozostać w relacji do odpowiedzialności za jego potencjał psychofizyczny i harmonijne rozwijanie czynnika intelektualnego, uczuciowego i motywacyjnego. Konkretnie wskazania pedagogiczne adresowane do młodzieży, rodziców, nauczycieli

¹⁴ L. Cian, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990 s. 155–156.

i wychowawców dobitnie pokazują troskę Wyszyńskiego o kształt formowanego podmiotu, integralność jego rozwoju i przystosowania do życia w społeczeństwie. Pośród tych postulatów naczelne miejsce zajmował nakaz obrony młodych przed zamętem moralnym i teleologicznym. Jest to możliwe o ile człowiek postrzegany jest na płaszczyźnie jego odniesienia do Boga, i o ile rozumie, że wychowanie religijne związane jest ściśle z wychowaniem moralnym. Wartość pojmowania tego związku owocowała w formie wypracowanych egzystencjalnych kryteriów życia i działania i chroniła przed utratą konsensusu aksjologicznego. Kardynał Stefan Wyszyński chciał, by młodzież nabrała przekonania, że wiara nie jest słabością, lecz aktem odwagi, nie jest negacją, lecz afirmacją życia, nie jest ograniczeniem, lecz pełnią wolności i doskonałości. Pozytywnym aspektem takiej postawy było żądanie wypracowania konkretnego i mocnego programu w sferze życia społecznego, moralnego i religijnego.

Innym wymogiem było przygotowanie do służby Chrystusowi w Kościele oraz autorytatywne i praktyczno-egzystencjalne formowanie postawy służebnej¹⁵. Charakterystyczne dla maksymalistycznych dążeń prymasa było stawianie dużych wymagań przy równoczesnym obdarzeniu wychowywanych wielkim i autentycznym umiłowaniem¹⁶. Było to następstwem pojmowania wychowania opartego na rozumie, religii i miłości, którego celem jest dążenie do wszechstronnego rozwoju wychowywanego. Podkreślanie przez Wyszyńskiego wartości rozumu, religii i miłości dawało wychowywanym możliwość samorozwoju. Tak rozumiane wychowanie, a zwłaszcza samowychowanie, ze swej istoty powoduje włączenie osoby ludzkiej w system wzajemnego uzależnienia i przyporządkowania wyrażanego w postawie służebnej. Postawa bycia dla drugiego jest tutaj fundamentalnym czynnikiem zachowania tożsamości i autentycznej samoreali-

¹⁵ P. Bortkiewicz, *Promocja wartości...*, s. 299.

¹⁶ Wyszyński S., *Wychowujemy młodzież w duchu służby i miłości*, Warszawa 26 VI 1966, w: S. Wyszyński, *Idzie nowych ludzi plemie. Wybór przemówień i rozważań*, Poznań–Warszawa 1973, s. 306–307.

zacji¹⁷. Wyszyński zakładał, że wychowanie wspomagane samowychowaniem, poprzez wprowadzanie młodych w całość rzeczywistości i rozwijanie ich zdolności i potencjalności, służyło ich osobowej integracji.

Na uwagę zasługuje też to, że Stefan kardynał Wyszyński nie tylko dostrzegał złożoność sfer i zakresów wychowania fizycznego, intelektualnego, wolitywnego, emocjonalnego i moralno-religijnego, ale domagał się podporządkowania ich określonej hierarchii wartości i nietraktowania tych zakresów równoważnie. Uważał, że w wychowaniu należy przyznawać priorytet wartościom duchowym przed materialnymi. Z całą konsekwencją podkreślał naczelną wartość wychowania religijnego koncentrującego swą uwagę na wychowaniu osoby wiernej Chrystusowi, Kościołowi i narodowi. Tak określony cel może być osiągnięty przez ukierunkowanie naturalnych skłonności ku Bogu i samopoznanie odkrywające autentyczne i głęboko osadzone w fundamencie osoby ludzkiej wartości, jak również przez miłowanie świata i ludzi. Prowadzi to do przyjęcia całej rzeczywistości jako daru Boga Stwórcy. Wskazuje też na konieczność rozwijania w sobie otrzymanych darów przyrodzonych i nadprzyrodzonych oraz poznawania Ewangelii i czynienia z niej normatywnego orędzia dla własnego życia. Ostatecznie wszystko to miało służyć współdziałaniu z Kościołem w budowaniu mistycznego ciała Chrystusa¹⁸. Sprzyjało temu rozwijanie świadomości własnej tożsamości i wnoszenie oryginalnej chrześcijańskiej obecności w zmieniające się okoliczności życia, czasu i przestrzeni.

Wychowaniu osobowemu przypisuje też Wyszyński rolę decydującą nie tylko w dziedzinie humanizacji czy socjalizacji, ale także w relacji człowieka do Boga. Można więc powiedzieć, że w ideale wychowawczym Stefana kardynała Wyszyńskiego idą w parze: serce i inteligencja, umysł i uczucia, nauka i religia, idealizm i realizm, filozofia i zdrowy rozsądek, wiara i rozum, to co dawne i to co współczesne, autorytet i wolność. Powrót do źródeł ewangelicznych, świadomość

¹⁷ S. Wyszyński, *Z gniazda orląt*, Rzym 1972, s. 123–130.

¹⁸ S. Wyszyński, *W światłach Tysiąclecia*, Kraków 1981, s. 110–111, 118–121.

daru wiary, dawanie świadectwa nadziei, służba na rzecz tworzenia siebie i tworzenia wspólnoty znajdują w tym nauczaniu pełne odzwierciedlenie.

Podjmując problem wychowania młodzieży, Wyszyński wkracza w realia życia społecznego, nie rezygnuje przy tym z zasad i praktyk funkcjonowania systemu społeczno-politycznego. Jego wychowanie ma charakter uspołeczniający i jest wyrazem troski o wartości duchowe i obyczajowe narodu, uwzględniające prawdę i doświadczenie życiowe. Czasami jednak daje się zauważyć rozbieżność między jego wyobrażeniami o młodzieży a stanem faktycznym. Sprawą dyskusyjną pozostaje, w jakim stopniu proponowane przez prymasa ideały, cele i sposoby ich osiągania były aprobowane przez samą młodzież. Nie daje to jednak dostatecznej podstawy do zanegowania wniosków pedagogiczno-psychologicznych S. Wyszyńskiego, gdyż w wychowaniu częściej istotne jest samo sformułowanie problemu niż jego rozwiązanie.

Należy zaznaczyć, że w analizowanych wypowiedziach zawarty został konkretny osąd proponowanych ujęć wychowania, które pozostawały w opozycji do nauczania prymasa. Na postawione pytanie, co czynić, aby praca z młodzieżą przynosiła oczekiwane owoce, Wyszyński nie daje jednoznacznych odpowiedzi. Zostawia ten problem otwarty, skłaniając wszystkich pracujących z młodzieżą do ciągłego poszukiwania rozwiązań opartych na dorobku wcześniejszych pokoleń. Połowę zwycięstwa dostrzega w poznaniu niebezpieczeństw zagrażających wychowaniu religijnemu młodzieży¹⁹. Postuluje oparcie wychowania młodych na zasadzie współdziałania instytucji wychowujących, podkreślając przy tym priorytetową rolę rodziny. Podjmując wychowawcze powinności Kościoła, szczególnie po Soborze Watykańskim II, podkreśla jego służebny charakter i pokazuje, co jest jego troską, obowiązkiem i jaką ma do spełnienia rolę. Postuluje odnowę wychowania i dostosowanie go do warunków czasu, życia i przestrzeni.

Ponadczasową wartość analizowanego przesłania należy upatrywać także w tym, że omawiana pedagogia zasługuje na miano pedagogii integralnej, która

¹⁹ S. Wyszyński, *Listy pasterskie...*, s. 458.

prowadzi człowieka ku pełni wolności drogą przynależności do prawd chrześcijańskiego orędzia zbawienia. Znaczenie tej drogi należy rozpatrywać w kontekście niebezpiecznego materialistycznego redukowania faktu ludzkiego istnienia jedynie do roli anonimowego obywatela państwa. Wyszyński, czując się przynaglonym do obrony zagrożonych praw ludzkich, opowiadał się za prawem do wszechstronnego wychowania, ale dowodził też historycznej wartości świadomych chrześcijan. Dzięki nim zarówno chrześcijaństwo, jak i wychowanie nie traciło nic ze swoich funkcji i znaczenia. Niewątpliwą zasługą prymasa, którego można postrzegać jako prekursora Soboru Watykańskiego II, jest to, iż nie będąc teoretykiem wychowania, opierając się na nauce św. Tomasza przypomnianej przez J. Woronieckiego i J. Maritaina, upowszechniał podstawy integralnego systemu wychowania opartego na pełnym obrazie człowieka wychowywanego. Co więcej, w swoich przemyśleniach szedł dalej niż neotomiści pomijający wartość kultury. Kardynał Wyszyński pragnął doskonalić całego człowieka, doskonaląc jego tożsamość i pamiętając przy tym o jego podmiotowości i zależności od Boga. Podkreślał konieczność oddziaływania na całość osobowości wychowywanych i tak porządkował obraz świata, człowieka, celu i sensu jego istnienia, że harmonijny rozwój osoby ludzkiej stawał się czymś niepodważalnym i oczywistym. Dokonywało się to na drodze ustawicznego budzenia w rodzinach i młodzieży poczucia ducha religijnego posłannictwa oraz głębokiej odpowiedzialności za religijne oblicze własnego życia i życia narodu. W tym miejscu należy jeszcze zauważyć, że dzieje narodu w nauczaniu kardynała S. Wyszyńskiego nie stanowią tylko doświadczenia krzyża, ale także doświadczenia paschalne, zwycięstwa. Mają one charakter narodowy, polityczny, moralny, a także międzynarodowy, jak choćby wiktoria wiedeńska. Ksiądz Wyszyński, akcentując powołanie do zwycięstwa najczęściej odnosi je do zwycięstw natury moralnej. Strategią staje się tutaj ewangeliczna zasada „nie daj się zwyciężyć złu; lecz zło dobrem zwyciężaj” (Rz 12, 21). Ewangeliczna nauka o miłości nieprzyjaciół przedstawiana jest młodzieży jako fundament chrześcijańskich dziejów i tradycji patriotycznych. Całe pokolenie Polaków kształtowało swój stosunek do wrogów w duchu „miłowania

nieprzyjaciół”. Prymas Tysiąclecia, mobilizując młodzież do miłości nieprzyjaciół uczył, iż ten, „kto nienawidzi już przegrał (...) a zwyciężył już dziś – choćby leżał na ziemi podeptany – kto miłuje i przebacza, jak Chrystus oddaje serce swoje a nawet życie za nieprzyjaciół swoich”²⁰.

Owoce przeprowadzonych analiz, jakkolwiek niepełne i fragmentaryczne mają charakter na tyle uniwersalny i ponadczasowy, że mogą znaleźć zastosowanie praktyczne w procesie dydaktyczno-pedagogicznych oddziaływań na dzieci, młodzież i społeczności wychowujące. Godne podkreślenia jest też to, że Prymas Tysiąclecia starał się patrzeć na świat ludzi młodych, przyjmując ich perspektywę. Mając odpowiednią wiedzę na temat zaspokojenia potrzeb naturalnych, psychicznych i religijnych nie ograniczał swojej roli jedynie do pouczania i dawania gotowych rozwiązań.

Praktyczne znaczenie omawianej pedagogiką wiary, nadziei i miłości, jakkolwiek nie jest ona w pełnym tego słowa znaczeniu teorią naukową, stanowi nader ciekawy i istotny kierunek wychowania człowieka wierzącego. Szczególną wartość prymasowskiego nauczania odnośnie do wychowania należy dostrzec także w tym, że nie zawęża on tego procesu jedynie do oddziaływania samego tylko człowieka w różnym stopniu przygotowanego do tej funkcji, ale ukazuje wychowanie jako współdziałanie wychowanka i wychowawcy z łaską Bożą. Wskazuje ponadto, że w procesie religijnego formowania i dojrzewania człowieka można uniknąć dwutorowości polegającej na tym, iż jednym torem idzie myślenie i działanie religijne, innym zaś jego życie zawodowe i społeczne. Prymas opowiadał się za ciągłą weryfikacją Bożych prawd i wymagań w kontekście rzeczywistości, w której człowiek żyje. W tym wyrażał swoje poczucie realizmu pedagogicznego.

Pedagogia kardynała Stefana Wyszyńskiego jest atrakcyjna i aktualna szczególnie dziś, gdyż jest pedagogią walki o dobro w sobie i wokół siebie przejawiającą się w pokonywaniu egoizmu, w służbie Bogu, bliźniemu i narodowi. Rozumiejąc wychowanie jako współpracę z człowiekiem w kolejnych fazach jego rozwoju,

²⁰ 24 VI 1966, w: S. Wyszyński, *Idzie...*, s. 203. Por. także: *Miłujcie nieprzyjaciół wasze*, red. J. Salij, Paryż 1983 s. 150.

prymas zwracał uwagę na praktyczną stronę wychowania. Jakkolwiek jego nauka o wychowaniu miała charakter postulatyczny, nie bał się on jednak podejmować tematów trudnych i niepopularnych. W duchu nauki chrześcijańskiej przekładał na język zrozumiały dla współczesnych sobie pokoleń młodzieży prawdę o tym, że nadprzyrodzoność przenika rzeczywistość świata, a stawanie się nowym, dojrzalszym duchowo człowiekiem dokonuje się przy wolnym udziale własnej aktywności współpracującej z łaską Bożą, zawierającą w sobie łaskę przebaczenia. Wyszyński nie ukrywał, że droga, którą należy pokonać, aby stać się autentycznie sobą, zakłada uznanie prawdy o uwikłaniu człowieka w grzech i domaga się przyjęcia oczyszczenia, poprzez które Bóg wyzwala człowieka ze wszystkiego co zaciemnia autentyczne oblicze ludzkiego bytu. Wymaga to od człowieka ufego zawierzenia i oddania się Bogu. Wyszyński z naciskiem też podkreślał, że nie może być mowy o wychowaniu człowieka i ludzkości bez odnowy moralnej opartej na przebaczeniu, pokucie i osobistym nawróceniu, będącym odwróceniem się od tego wszystkiego, co zaciemnia Boży obraz w człowieku, czyniący go bezwolnym. W rozumieniu prymasa proces stawania się wolnym i odpowiedzialnym na drodze wychowania, uwzględnia konieczność adekwatnej interpretacji istnienia człowieka i świata, czego nie da się laboratoryjnie zbadać i przełożyć na język empirii. Rozumienie to może natomiast być źródłem inspiracji, wskazań i hipotez badawczych dla psychologów, socjologów, teologów i pedagogów akceptujących szczególną wartość osoby rozumianej jako podmiot i cel, i postulujących wszechstronny rozwój osobowości w kierunku dobra w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Podsumowanie

Warto podkreślić, że Stefan kardynał Wyszyński, któremu przyszło żyć w czasach wielkiego sporu o człowieka, jako problem bardzo aktualny widział zapotrzebowanie na taką koncepcję człowieka, która byłaby możliwie najbliższa prawdzie o nim samym. Dostrzegał potrzebę wypracowania optymalnej koncepcji wychowania doceniającej wszystko to, co składa się na ludzkie doświad-

czenie, Wyszyński zwracał uwagę, że współcześni myśliciele muszą sobie poradzić z zagrożeniami tak teoretycznej, jak i praktycznej strony człowieczeństwa. Domagał się pełnego zrozumienia osoby ludzkiej zdolnej do samostanowienia i odpowiedzialnego uczestnictwa, a zagrożenie istoty człowieczeństwa widział w konsekwencjach antypersonalistycznego i antyreligijnego myślenia o nim w jego relacjach interpersonalnych i wspólnotowych. Tym samym pokazywał, że teologiczno-pastoralny punkt widzenia problemu wychowania młodzieży, może też wymagać konkretnych rozwiązań ze strony pedagogiki i psychologii pastoralnej, szczególnie tej, która pozostaje w nurcie psychologii egzystencjalno-humanistycznej i personalistycznej czy pedagogiki chrześcijańskiej.

Niewątpliwą zasługą błogosławionego Stefana kardynała Wyszyńskiego jest praktyczne ukazanie motywacyjnej, modelowo wzorczej i sprawczej funkcji tak dziś deprecjonowanej religijności. Jest ona wyrazem podmiotowego ustosunkowania się człowieka wobec Boga i religii katolickiej rozumianej jako zespół prawd, norm i form zachowania wyjaśniających i regulujących to, co zachodzi między człowiekiem a Bogiem. Ukazując religię jako wartość odpowiadającą istotnym potrzebom człowieka współczesnego, Wyszyński wychodzi od zainteresowań i potrzeb poznawczych właściwych dla okresu młodości, wiążąc religijność z całokształtem życia psychicznego, ukazywał w ten sposób religię jako coś bardzo pozytywnego i twórczego. Widać, że w proponowanym stylu wychowaniu chodziło mu o to, ażeby, jak zaznaczył to św. Jan Paweł II, przemawiając w UNESCO, „człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, ażeby bardziej «był» nie tylko więcej «miał» – aby poprzez wszystko co «ma» i co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy ażeby równocześnie umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale i «dla drugich»²¹.

Omawiane nauczanie, odnoszące się krytycznie do redukcjonistycznych teorii wychowania jednostki i wnoszące kategorię osoby, w której Wyszyński połączył element metafizyczny z filozofią wychowania, także i dziś może mieć

²¹ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym 1986, s. 76.

inspirujący wpływ na toczące się dyskusje odnośnie do tego, co składa się na treść wychowania młodzieży, a także na jej wybory i postawy. Nauczaniu temu, jak się wydaje, przyświecał praktyczny i bardzo konkretny cel. Było nim kreślenie wizji wychowawczej, dydaktycznej i kulturalnej dla młodzieży, tak aby w poczuciu swobody i odpowiedzialności mogła budować swe własne życie, a także swą osobistą, społeczną, zawodową i powołaniową tożsamość.

Można zatem powiedzieć, że prymasowskie analizy, pełne uwagi dla problemu wychowania dzieci i młodzieży rozumianego jako dar i zadanie, wniosły poważny wkład w poznanie młodego człowieka w różnych wymiarach jego bytowania nie zawsze możliwych do uwzględnienia przez nauki psychologiczno-pedagogiczne. W takim samym stopniu odnosi się to do permanentnej formacji dorosłych i integralnej edukacji wszystkich, koncepcja wychowania proponowana przez kardynała Wyszyńskiego oparta jest bowiem na realistycznym rozumieniu człowieka i świata, jak również obronie rodzimych wartości i wychowawczej funkcji dziejów. Błogosławiony Stefan kardynał Wyszyński, pokazując złożoność i wagę diagnozy w wychowaniu, uwrażliwia na ważność widzenia człowieka we wszystkich jego płaszczyznach i wymiarach. Jego przemyślenia, pogłębiając spojrzenie na proces wychowania człowieka liczą się także i dziś, gdy pytania o przyszłość Polski, Europy i świata, jak również i moralną kondycję młodego pokolenia ponownie nabierają szczególnego znaczenia. Przedstawione wątki prymasowskiej koncepcji, szczególnie obecnie, wobec błędnego pojmowania celów i zadań wychowania, a także wobec ciągle groźnego pragmatyzmu, socjologizmu, intelektualizmu, woluntaryzmu, globalizmu i wielu innych nowych „izmów” w sferze wychowania, mogą stanowić źródło inspiracji do nowych poszukiwań i przemyśleń, jak również pomoc w weryfikacji istniejących i tworzonych teorii i hipotez.

Bibliografia

- Bortkiewicz P., *Promocja wartości pracy ludzkiej Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1989 (nieopublikowana praca doktorska), Arch. PJSN, Warszawa.
- Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990.
- Jan Paweł II, *Ojciec Święty Jan Paweł II o kardynale Stefanie Wyszyńskim*, w: *Człowiek niezwykłej miary*, Warszawa 1984, s. 127–140.
- Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym 1986.
- Kadziński K., *Nauczyciel Nauczycieli*, „Ład” 1983, nr 32 (101), s. 5.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Warszawa 1981.
- Maritain J., *L'educazione de la persona*, Brescia 1975.
- Maritain J., *Nauka i mądrość*, Warszawa 1938.
- Maritain J., *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988.
- Micewski A., *Kardynał Wyszyński, prymas i mąż stanu*, Paris 1982.
- Miłujcie nieprzyjaciół wasze*, red. J. Salij, Paryż 1983.
- Nadolski B., *Maritainowska koncepcja rozwoju człowieka*, „Wrocławskie Studia Teologiczne” 1972, nr 44, s. 229–243.
- Popielski K. (red.), *Człowiek pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Lublin 1987.
- Przemówienia, odezwy i listy kard. Stefana Wyszyńskiego*, w: *Bogu i Ojczyźnie. Katolicki Uniwersytet Lubelski w wypowiedziach prymasów Polski*, red. i wybór A. Rynio, J. Gawrysiakowa, M. Butkiewicz, Lublin 2008.
- Rynio A., *Idea narodu i odpowiedzialności za naród w kazaniach milenijnych Sługi Bożego kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 2020.
- Rynio A., *Kard. Wyszyński a polska szkoła*, „Ład Boży” 1991, nr 22, s. 3.
- Rynio A., *Mądre wychowanie patriotyczne przedmiotem troski Prymasa Tysiąclecia*, „Studia Prymasowskie UKSW” 2011, nr 5, s. 247–264.
- Rynio A., *Pedagogiczne przesłanie Kardynała Stefana Wyszyńskiego polskiego błogosławionego*, Lublin–Kraków 2024.
- Rynio A., *Rodzina jako Kościół domowy w nauczaniu kard. Stefana Wyszyńskiego*, w: *Rodzina jako Kościół domowy*, red. ks. A. Tomkiewicz i ks. W. Wieczorek, Lublin 2010, s. 115–131.
- Rynio A., *Samowychowanie metodą skutecznego wychowania w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1995, t. 23 (2), s. 27–43.
- Rynio A., *Społeczne wychowanie osoby w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 215–242.

- Rynio A., *Szkoła wychowująca*, „Ład Boży” 1991, nr 26, s. 5.
- Rynio A., *Wychowanie do odpowiedzialności za naród w kazaniach milenijnych kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „Summarium” 1985–86, t. 14–15, s. 229–239.
- Rynio A., *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, wyd. 2, Lublin 2001.
- Strojny J., *Obraz Kościoła w przepowiadaniu i piśmiennictwie Stefana kardynała Wyszyńskiego*, Warszawa 1984 (nieopublikowana praca doktorska), Arch. PJSN.
- Viotto P., *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*, Milano 1985.
- Wyszyński S., *Drogowskazy w wędrówce do Boga*, w: *Chrześcijaństwo*, t. 1, Warszawa 1974.
- Wyszyński S., *Listy pasterskie prymasa Polski 1946–1974*, Paryż 1975.
- Wyszyński S., *Problem chrześcijańskiego wychowania młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1969, nr 2 (46), s. 3–15.
- Wyszyński S., *Prawa rodziny, Kościoła i państwa do szkoły*, Lublin 1929, praca doktorska, Archiwum KUL, sygn. S–10.
- Wyszyński S., *W światłach tysiąclecia*, Kraków 1981.
- Wyszyński S., *Wychowujemy młodzież w duchu służby i miłości*, Warszawa 24 VI 1966, w: S. Wyszyński, *Idzie nowych ludzi plemię. Wybór przemówień i rozważań*, Poznań–Warszawa 1973.
- Wyszyński S., *Z gniazda orląt*, Rzym 1972.

Nota o autorce

Alina Rynio – profesor doktor habilitowana – z wykształcenia teolog, psycholog i pedagog. Specjalizuje się w zakresie pedagogiki. Jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogicznej. Głównym polem jej poszukiwań jest rozumienie celów wychowania w pedagogice religijno-moralnej i rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich. Odczytując pedagogiczne przesłanie myślicieli tej miary co: kard. Stefana Wyszyński, ks. Luigi Giussani, Jan Paweł II, Benedykt XVI, czy papież Franciszek, zajmuje się poszukiwaniem adekwatnych do współczesności form i sposobów kształtowania osobowości dojrzałej, wolnej i odpowiedzialnej. Podejmuje badania nad antropologiczno-teologicznymi podstawami integralnego wychowania osoby, szkołą katolicką, pedeutologią i pedagogiką społeczną. Jest autorką licznych opracowań z tego zakresu.

Sebastian Skiba

ORCID: 0009-0001-4387-2189

ŚWIĘTY TOMASZ Z AKWINU (1224/1225–1274) – MISTRZ DLA TOMIZMU

Streszczenie

„Wszelka sztuka i wszelkie badania, a podobnie też wszelkie zarówno działanie, jak i postanowienia, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia” – stwierdził święty Tomasz z Akwinu. Można zatem powiedzieć, że etyka Akwinaty to etyka z mocą, mocą Ducha Świętego, której siła wynika z samej pobożności i świadectwa życia autora, a jej treści mają źródło w Piśmie Świętej Ewangelii. Wpływają z prawa naturalnego, czyli uczestnictwa prawa wiecznego w stworzeniu rozumnym.

Wszystkie ideologie, które negują owe prawa naturalne, znajdują się w gruncie rzeczy na straconej pozycji, gdyż prawa te są po prostu prawami każdego człowieka wypływającymi z istoty jego natury. Zatem negując te fundamentalne prawa, neguje się zarazem samego człowieka, źródło jego człowieczeństwa.

Analizując filozofię świętego Tomasza z Akwinu, tak mocno osadzoną w filozofii klasycznej i etyce (Arystoteles), warto wskazywać na jej etyczny wymiar, jako wyraz życzliwej propozycji konsekwentnej drogi postępowania dla mieszkańców wszystkich państw, dla każdego z nas z osobna. Etyka Anielskiego Doktora ma szansę na swoisty kulturowy renesans, szczególnie w sytuacji zmasowanego ataku na chrześcijaństwo we wszelkich jego przejawach, bowiem tam: „Gdzie jednak wzmógł się grzech, tam jeszcze obficie rozlała się łaska, aby jak grzech zaznaczył swoje królowanie śmiercią, tak łaska

przejawiała swe królowanie poprzez sprawiedliwość, wiodącą do życia wiecznego przez Jezusa Chrystusa, Pana naszego” (Rz 20, 21).

Mądrość człowieka jest podstawowym kryterium dobrego postępowania, o czym szerzej w etyce realistycznej św. Tomasza.

Słowa kluczowe: św. Tomasz z Akwinu, filozofia klasyczna, etyka, tomizm, Arystoteles

SAINT THOMAS AQUINAS (1224/1225–1274) – A CHAMPION FOR THOMISM

Summary

“All art and all research, and likewise all both action and conduct, seem to aim at some good, and therefore the good is aptly identified as the goal of all striving,” St. Thomas Aquinas states in the First Book of *Nicomachean Ethics*.

It can be said that Aquinas’ ethics is an ethics with power, the Power of the Holy Spirit, whose strength comes from the very piety and testimony of the life of the Author of this document, and its contents flow directly from the Holy Scriptures, the Gospel. After all, they flow from natural law, that is, the participation of eternal law in rational creation.

All ideologies that deny these natural rights essentially stand at a loss, since these rights are simply the rights of every human being flowing from the essence of his nature. Thus, by denying these fundamental rights, one simultaneously denies man himself, the source of his humanity!

Therefore, when analyzing the philosophy of St. Thomas Aquinas, so firmly rooted in classical philosophy and ethics (Aristotle), it is worth pointing to the ethical dimension of Aquinas, as an expression of a benevolent proposal of a consistent way of conduct for the people of all European countries, for each of us individually.

Thus, the Ethics of the Angelic Doctor is likely to experience a kind of cultural renaissance, especially in the situation of such a massive attack on Christianity in all its manifestations, for there “But where sin increased, there grace poured out even more abundantly, so that as sin marked its reign with death, so grace manifested its reign through righteousness, leading to eternal life through Jesus Christ our Lord.” (Rom. 20:21).

Keywords: St. Thomas Aquinas, classical philosophy, ethics, Thomism, Aristotle

Wprowadzenie

Święty Tomasz z Akwinu, zwany też Doktorem Anielskim, jest najwybitniejszym myślicielem złotego wieku średniowiecznej scholastyki, a zarazem twórcą kompletnego systemu filozoficzno-teologicznego zwanego dzisiaj tomizmem. Tomizm w dalszym ciągu definiuje współczesny Kościół powszechny, chrześcijańską wiarę w Boga czy styl życia chrześcijan. Żyjemy jednak w czasach, gdy na naszym kontynencie prowadzona jest na ogromną skalę lewicowo-liberalna operacja, której ostrze wymierzone zostało przeciwko chrześcijaństwu. To niebezpieczny trend, który dociera już do naszej ojczyzny i z wielkim impetem dopada do najbardziej bezbronnej wobec tej inwazji – hedonistycznej, klimatycznej czy genderowej herezji – młodzieży. Tendencja ta oparta jest na relatywizmie moralnym, fałszywie rozumianych prawach człowieka, odwracaniu dotychczasowych pojęć, odrzuceniu idei Unii Europejskiej rozumianej jako Europa Ojczyzn, czy wreszcie tzw. poprawności politycznej i kulturowej. Przystąpiono do ataku na Kościół, księży, wszelkie świętości, Jana Pawła II, itd. Człowiek może czuć się przytłoczonym bezmiarem czynionego zła, a zarazem mieć trudności, aby mu się przeciwstawić.

Ratunkiem może być mądrość człowieka, będąca podstawowym kryterium dobrego postępowania, a wsparciem na tej drodze – etyka realistyczna św. Tomasza.

Mistrzowie teologii i filozofii

Teraz, podobnie jak w trudnym dla Kościoła XIII wieku, przychodzi z pomocą Akwinata, który wspólnie z innymi mistrzami teologii, etyki i filozofii – odczytany na nowo – może stać się wsparciem dla współczesnego człowieka. Jednakże, co warto podkreślić, bez wpatrywania się w krzyż nie zrozumie się istoty

(głębi) naszej wiary. Poprzez Chrystusowy krzyż odnajdziemy dobre rozwiązania, by wyjść z aktualnego kryzysu wiary i kryzysu Kościoła, a raczej kryzysu, który dotknął ludzkość, bo to najbardziej oddaje istotę zawirowań mentalno-duchowych, które dotyczą także ludzi Kościoła powszechnego. Wiedzieli o tym tacy mistrzowie, jak święty Tomasz z Akwinu, bowiem wówczas mieliśmy do czynienia z podobnym kryzysem wiary i Kościoła, a choć były to inne czasy, istota problemu pozostała taka sama.

Czy współcześnie żyjący ludzie zapragną w dalszym ciągu postępować w zgodzie z zasadami moralnymi wynikający z tomistycznie pojmowanej filozofii? Słowem, czy zechcą pozostać w Kościele, być w nim, a nawet do niego powrócić? Profesor Bogusław Wolniewicz stwierdził kiedyś, że: „Trzeźwa filozofia nie myśli świata zmieniać, nie jej to sprawa. Usiłuje jedynie zrozumieć, dokąd on się toczy”¹. A co w przypadku, gdy filozof para się zarazem etyką i teologią, której inspiracją jest sam Bóg? Akwinata oparł więc swą wiedzę filozoficzną na etyce nikomachejskiej Arystotelesa. Już w pierwszej księdze Arystoteles stwierdził, że:

Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia².

Zdanie to otwiera *Etykę nikomachejską* Arystotelesa, która jest pierwszym podręcznikiem do etyki, jaki powstał w naszej kulturze. W tym zdaniu tkwią pewne założenia, stanowiące punkty wyjścia budowania etyki. Są to tezy, które stanowią *conditio sine qua non* wszelkiej etyki i także każdego rozumienia moralności, a ich źródło znajduje się w metafizyce, rozumianej jako filozofia rzeczywistości, która dla Arystotelesa jest po prostu filozofią pierwszą. Drugim źródłem podstaw etyki jest filozofia człowieka, zawarta w Arystotelesowskim traktacie *O duszy*³.

¹ D. Gromska, *Arystoteles, Etyka Nikomachejska*, Kraków, 1956, s. 3.

² I. Andrzejuk, A. Andrzejuk, *Tomasz z Akwinu jako etyk*, Warszawa 2020, s. 15.

³ Tamże.

Etyka arystotelesowska stała się podstawą wielu interpretacji, a przeniesienie tej etyki w nasze czasy było ostatecznie dziełem św. Tomasza z Akwinu. Dlatego można mówić o tomistycznej interpretacji etyki arystotelesowskiej, aczkolwiek autorów tej interpretacji jest kilku. Wydaje się, że najważniejsze punkty owej tomistycznej interpretacji są następujące:

- podmiotem życia moralnego jest człowiek ujęty jako osoba,
- miłość i mądrość stanowią w tej osobie podstawy etyki,
- sumienie stanowi podmiotową normę moralną,
- przedmiotowe normy moralne wynikają przede wszystkim z prawa naturalnego⁴.

Albert Einstein poprosił kiedyś swego asystenta o pomoc w wypełnieniu deklaracji podatkowej, mówiąc: „To jest zbyt skomplikowane dla fizyka. Do tego trzeba być filozofem!”.

Etyka nikomachejska w interpretacji św. Tomasza

Przywołana anegdota najlepiej świadczy o tym, że trzeba z szacunkiem odnosić się do osób zajmujących się tą dziedziną nauki, a jedną z osób, która znalazła się w tym gronie był Tomasz z Akwinu. Dowodzi on: „To, że osoba jest podmiotem życia moralnego jest bardzo proste”. Święty Tomasz skorzystał z definicji osoby ustalonej wcześniej przez Boecjusza (ur. ok. 480 – zm. między 524 a 526 r.), w myśl której osoba jest jednostkową substancją, czyli jednostkowym bytem o rozumnej naturze. A zatem podmiotem etyki, idąc za Boecjuszem, jest człowiek jako osoba⁵. Święty Tomasz idzie dalej i wskazuje cztery warunki, *constitutiva personae*, które muszą być spełnione:

- osoba musi być bytem istniejącym, realnym,

⁴ Tamże, s. 19.

⁵ K. Kalka, *Teoria obecności w tradycji neoplatonńskiej i tomistycznej*, Inowrocław 2017, s. 126–127.

- osoba musi być bytem rozumnym,
- osoba jest wolnym bytem,
- osoba żyje w relacjach z innymi osobami⁶.

Następnie Akwinata wskazuje na osobowe relacje oparte na miłości, jakkolwiek trudnej do zdefiniowania, także dla niego.

Sumienie, jak zauważał św. Tomasz, umożliwia odróżnianie dobra od zła, ale to mądrość jest ostateczną zasadą rozstrzygającą, czy uda się wyprowadzić dobro z rozpoznanej sprawy. Nie wystarczy bowiem wiedzieć jak postąpić, trzeba jeszcze chcieć, żeby skutkiem tego, co się robi, było dobro.

I ostatnia z interpretacji św. Tomasza dotycząca prawa naturalnego, które dla niego stanowi rozpoznanie przez nasz rozum otaczającej nas rzeczywistości, jako pola naszego działania. W związku z tym prawo naturalne, w odniesieniu do człowieka, rozumiemy w taki sposób, że własności człowieka jako bytu stają się celem w etyce (cel postępowania). Takie własności jak: istnienie, intelekt, wola czy relacje z innymi dyktują nam określone wskazania moralne. Na przykład z właściwości, jaką jest istnienie, wypływa prawo do życia i zarazem obowiązek jego ochrony, a z takiej władzy jak intelekt pochodzi prawo do prawdy. Podobnie jest z wolnością, której fundamentem jest wola człowieka, jako władza podejmowania decyzji. Prawo naturalne obejmuje ponadto podstawowe relacje osobowe. Dotyczy to praw rodziny, a także prawa do przyjaźni z kim chcemy⁷. „Św. Tomasz przyjmuje arystotelesowską zasadę, iż człowiek z natury swej przeznaczony jest do życia społecznego. Wśród różnych form tego życia na czoło wysuwają się dwie społeczności naturalne: rodzina i państwo”⁸.

Wiele zła spowodowała marksistowska koncepcja materializmu dialektycznego, w wyniku której zanegowano istnienie prawa naturalnego. Konsekwencje tego błędnego założenia były dla człowieka tragiczne. A ponieważ marksizm, z późniejszym dopiskiem – leninizm, jest ze swej natury ideologią, stąd jej kon-

⁶ M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1998, s. 68.

⁷ I. Andrzejuk, A. Andrzejuk, *Tomasz z Akwinu...*, s. 19–21.

⁸ T. Ślipko, *Historia etyki*, Kraków, 2010, s. 50.

tynuacja w postaci współczesnego neomarksizmu, który czyni tak wielkie спустoszenie moralne. Obecnie toczy się wielka wojna cywilizacyjno-kulturowa. Czy tomistyczne założenia etyki Akwinaty pozwolą na jej funkcjonowanie w konfrontacji z neomarksistowską materialistyczną wizją człowieka?

Przytoczę znamienne słowa Stephena Hawkinga: „Zauważyłem, że nawet ludzie, którzy twierdzą, iż wszystko jest przesądzone i nic nie możemy zmienić, patrzą na boki zanim przejdą przez drogę”⁹. Otóż, możemy zmienić, ale mądrze i etycznie, zaczynając od siebie samego. Bóg oczekuje ludzkiej aktywności ku dobru – tego uczył Akwinata, a swoje rozważania zawarł m.in. w takich dziełach, jak: *Suma teologiczna*, *Suma przeciw poganom*. Przyniosły one również nowe filozoficzne (intelektualne) określenie Boga.

Z rozważań Tomasza wynika, iż Bóg jest bytem niewątpliwie odmiennym niż wszystkie pozostałe byty. Jeżeli o każdej rzeczy trzeba stwierdzić, że jest złożona z tego, **czym jest** i z tego, że **jest**, z istoty i z istnienia, a przy tym istnienie żadnej z ziemskich rzeczy nie jest konieczne, to Bóg, jak Go ujmuje Tomasz jest nie tylko bytem koniecznym, ale przede wszystkim istniejącym, jest czystym Istnieniem¹⁰.

Mistrz Tomasz a współczesność

Poprzez analizę koncepcji św. Tomasza z Akwinu, tak mocno osadzonej w filozofii klasycznej i etyce, warto wskazać na ten moralny wymiar Akwinaty, jako drogę postępowania dla człowieka. Etyka ma bowiem umacniać najważniejsze wartości chrześcijańskie konstituujące solidarną moralnie wspólnotę.

Próbuje się dzisiaj wykorzystać z nauczania historii i języka polskiego wszelkie treści natury chrześcijańskiej, narodowej, patriotycznej, słowem: natury tożsamościowej. Uderza się w nauczanie religii. Czy jesteśmy świadkami powrotu

⁹ I. Andrzejuk, A. Andrzejuk, *Tomasz z Akwinu...*, s. 37–38.

¹⁰ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 193–195.

do haniebnej myśli wyrażonej przez Fryderyka Engelsa i Karola Marksa, iż religia to opium dla ludu?

Święty Jan Paweł II, tak mocno podkreślający tomistyczny, personalistyczny wymiar osoby ludzkiej i jej godność, widział zagrożenia płynące z Zachodu. Dostrzegł również w swej prorockiej wizji odrodzenie duchowe Kościoła, którą to rzeczywistość określił mianem „wiosny Kościoła”¹¹. Jego następca, Benedykt XVI, jeszcze jako 42-letni ksiądz Ratzinger pisał, że „Kościół przyszłości będą tworzyły małe wspólnoty, podobne do tych, które były na samym początku chrześcijaństwa”¹². Czy obaj tomiści wejrzeli głębiej niż inni w fascynujący duchowy wymiar Kościoła i dostrzegli w Nim dramatyzm jego transcendentnej sytuacji?

Ksiądz Ratzinger stwierdził również, że tak naprawdę będzie trzeba wszystko zaczynać od początku. To tak, jak z człowiekiem, który upadł pod ciężarem grzechu i popadł w stan totalnego kryzysu duchowego, ale poddając się Bożej łasce, stopniowo doznaje osobistego nawrócenia. W tym kontekście chciałbym przywołać słowa jednej z pieśni: „Zaczynij od nowa, zaczynij jeszcze raz”, co może być takim symbolicznym odniesieniem do sytuacji Kościoła, gdy zacznie na nowo odradzać się wiara, owa „wiosna Kościoła”. Zwiastuny tej rzeczywistości można dostrzec już w wielu miejscach Europy Zachodniej. W powyższej charakterystyce stanu duchowego mieszkańców Europy zawiera się jednak biblijne proroctwo „zbuduję Kościół mój, a bramy piekielne go nie przemogą” (Mt 16, 18b). To największa obietnica i nadzieja dla chrześcijaństwa. Pomocą w realizacji tej nadziei powinno być m.in. postępowanie w myśl tomistycznej etyki Akwinaty.

Święty Tomasz uznał, że

poznanie intelektualne i wolne postępowanie realizują się w człowieku dzięki wyposażeniu go w podmioty (swoiste narzędzia), umożliwiające

¹¹ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin, 1998, s. 25.

¹² J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. W. Włodkowska, Kraków 2012, s. 121.

mu te działania oraz dzięki nabywaniu przez człowieka umiejętności posługiwania się tymi narzędziami. Owe narzędzia nazwano „władzami”, a umiejętności posługiwania się nimi – „sprawnościami”. Władzami poznawczymi w człowieku są intelekt czynny (*intellectus agens*) i intelekt możliwościowy (*intellectus possibilis*). Władzę decydowania nazwał wolą (*voluntas*). Ich działania powiązane są – i to wielopłaszczyznowo – z funkcjonowaniem ciała i zmysłów (...). Dla moralności zasadnicze znaczenie mają sprawności (czyli umiejętności) władz intelektualnych. Tomasz dzieli je na dwie grupy: 1. sprawności odnoszące się do poznania (tzw. sprawności teoretyczne) i 2. sprawności kierujące postępowaniem (tzw. sprawności praktyczne)¹³.

Dokonana następnie wnikliwa analiza tych kategorii sprawności prowadzi do lepszego zrozumienia tego, czym jest klasyczne ujęcie filozofii i etyki Akwinaty. Wyraża się owo ontologiczne poznanie m.in. w momencie stawianych przez Tomasza z Akwinu pytań typu: „co to jest?” (pytanie o istotę rzeczy) oraz „dlaczego?” (teoria poznania). Tym, co umożliwia nam odpowiedź na tak postawione pytania, jest według Akwinaty mądrość (*sapientia*). „Mądrość można zatem nazwać sprawnością diagnostyczną lub analityczną (...)”¹⁴. Tomasz ową mądrość nazywa bardzo pięknie: „cnotą intelektualną”¹⁵.

Cnoty woli ujmuje natomiast Tomasz „w cztery grupy, przyporządkowane tzw. cnotom kardynalnym: roztropności, sprawiedliwości, męstwu i umiarkowaniu”¹⁶.

Według św. Tomasza ważne jest m.in. stwierdzenie, że

intelektualizm tomistyczny polega na uznaniu hegemonii intelektu wśród władz człowieka. Hegemonia intelektu bowiem u Tomasza nie zastępuje woli i nie zwalnia jej z obowiązku wybierania, ale wszelkich danych do

¹³ I. Andrzejuk, A. Andrzejuk, *Tomasz z Akwinu...*, s. 27.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże s. 27–28.

¹⁶ Tamże, s. 28.

tych wyborów dostarcza intelekt (...). Ta hegemonia intelektu przejawia się u Tomasza także w opisie struktury ludzkiego postępowania (...). Akt ludzkiego postępowania opisuje Tomasz w ramach swojej filozofii bytu (metafizyki), pytając o jego materię, formę, przyczynę i przypadłości (...). Przyczyną aktu postępowania jest jednak wola, która wybiera cel działania, akceptując lub nie wskazania intelektu, i podejmuje działanie. Tu jest miejsce na intencję, czy wewnętrzne w woli jej zamierzenie. Odnosząc te ustalenia do problemu oceny ludzkiego postępowania, Tomasz pisze, że na dobro moralne czynu składają się cztery wymienione elementy:

- 1) dobro rodzajowe, ze względu na to, że działanie jest bytem przypadłościowym i wobec tego przysługuje mu dobro jako własność bytu;
- 2) dobro gatunkowe, zależące od przedmiotu postępowania, a ten zależy od intelektu;
- 3) dobro okolicznościowe, wynikające z okoliczności (mających pozycję przypadłości) dokonywania czynu;
- 4) dobro celowe, zasadzające się na zamierzeniu, jakie wobec czynu ma wola¹⁷.

Akwinata w dalszym ciągu swych rozważań stwierdził jednoznacznie, że „kluczowa rola intelektu (lub rozumu) w naszym postępowaniu nie powinna nam przysłonić woli, która ostatecznie «decyduje i ryzykuje». Można więc powiedzieć, że intelekt zachowuje się jak doradca, ekspert, analityk, przygotowujący dane dla decydenta. Jednak to ów decydent, czyli wola człowieka, podejmuje decyzję i za nią odpowiada”¹⁸.

Akwinata stwierdził, że „musimy być wyczuleni na prawdę i jej bronić, szczególnie wtedy, gdy usłudźni ideologowie przekonują nas, że prawda nie istnieje, nie ma prawdy obiektywnej, że każdy ma „swoją” prawdę (...)”¹⁹. To swoisty relatywizm moralny, tak charakterystyczny dla współczesnej ideologii tzw. postępu.

Święty Tomasz dowodził, iż „posiadanie zdolności wyboru, czyli woli, powoduje, że osoba jest wolna. Implikuje to prawo do wolności i to w bardzo

¹⁷ Tamże, s. 30–31.

¹⁸ Tamże, s. 32.

¹⁹ Tamże, s. 41.

różnych zakresach: wolność osobista, polityczna, społeczna, religijna, gospodarcza, wolność słowa, zgromadzeń itd. Na marginesie można zauważyć, że prawo naturalne jest gwarantem naszej osobistej wolności (...)”²⁰.

Inną z cnót kardynalnych opisywanych przez Akwinatę jest sprawiedliwość, czyli słuszność w relacjach międzyludzkich kształtujących nasze postępowanie i charakter, szczególnie odpowiedzialna za relacje z innymi osobami. Cnota sprawiedliwości ma spełniać tu rolę gotowości człowieka do oddania drugiej osobie tego, co mu się słusznie należy.

Akcentując sprawiedliwość w relacjach z innymi osobami, Tomasz zwraca uwagę, iż zasadą w nich jest pewne słuszne „wyrównanie” czy może raczej sprowadzenie sytuacji nierówności do pewnej równości między ludźmi. Równość ta jednak nie zawsze będzie polegała na rozdzielaniu czegoś każdemu po równo, bardziej zaś na stosowaniu pewnej równomierności²¹.

Wydaje się, że tak rozumiana cnota sprawiedliwości mogłaby stanowić kanwę dla współczesnych trendów równościowych, tak mocno dziś wypaczanych przez lewicowo-liberalną ideologiczną poprawność. Rozciąga się ona także na inne płaszczyzny życia zbiorowego, także politykę, powoduje ogromną deformację norm moralnych, według których mieszkańcy Europy starali się funkcjonować od ponad 2 tysięcy lat. Nie mówiąc już o założeniach filozoficznych, na których św. Tomasz oparł etykę. Można dodać, że chrześcijaństwo jest przesiąknięte tą koncepcją filozofii klasycznej Akwinaty i tylko zastanawia: co przeszkadza żyjącym współcześnie Europejczykom w zachowaniu opisanych przez św. Tomasza zasad etycznych?

Tomasz wiernie trwał po stronie Boga, stąd też wynikał jego ogłód problemów ówczesnej Europy. Szczególną uwagę poświęcał prawu do życia, które uważał za największe dobro człowieka. Z kolei aborcję i eutanazję wykluczał

²⁰ Tamże, s. 41.

²¹ Tamże, s. 101.

z nauczania moralnego, uznawał bowiem, że człowiek ma prawo żyć od poczęcia aż do naturalnej śmierci.

Innym problemem natury moralnej jest tzw. postmodernizm oraz transhumanizm. „Moralność ponowoczesności, czyli postmodernizmu, jest właściwie problemem czysto antropologicznym, podobnie jak tzw. transhumanizm, czyli teza o takim przyszłym udoskonaleniu człowieka, że będzie on stanowił inny od *homo sapiens* gatunek istot (posthumanizm)”²². Czyżby św. Tomasz intuicyjnie przewidział zaistnienie w przyszłości tzw. sztucznej inteligencji? Problem ten otwiera jednak nowe pole do ciekawej dysputy.

Podsumowanie

Nie jest możliwe, aby w jednym krótkim tekście wydobyć na światło dzienne wszystkie moralne założenia wypracowane przez Akwinatę. Jedno wszak jest pewne, święty Tomasz z Akwinu był i nadal jest mistrzem tomistycznej koncepcji wiary chrześcijańskiej. Zlaicyzowani mieszkańcy Europy mogą na nowo odkryć ponadczasową wartość postępowania według etyki Akwinaty, a przez to na nowo odkryć Boga w Trójcy Jedynego.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Metafizyka obecności*, Warszawa 2012.
Andrzejuk I., Andrzejuk A., *Tomasz z Akwinu jako etyk*, Warszawa 2020.
Bednarski W.F., *Przedmiot etyki w świetle zasad św. Tomasza z Akwinu*, Lublin 1956.
Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.
Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1998.
Gromska D., *Arystoteles, Etyka Nikomachejska*, Kraków, 1956.
Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin, 1998.
Jedynak S., *Etyka w Polsce*, Wrocław 1986.

²² Tamże, s. 125.

- Kalka K., *Teoria obecności w tradycji neoplatońskiej i tomistycznej*, Inowrocław 2017.
- Krąpiec M., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1975.
- Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. W. Włodkova, Kraków 2012.
- Ślipko T., *Historia etyki*, Kraków 2010.
- Święty Tomasz z Akwinu, *Summa Teologii*, wyd. ang., Londyn 1966.
- Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1962.

Nota o autorze

Sebastian Skiba – magister; studia informatyczne, prawo, filozofia, etyka. Doktorant na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Prowadzi zajęcia z filozofii i etyki w Powszechnej Wyższej Szkole Humanistycznej „Pomerania” w Chojnicach. Zainteresowania: klasyczna filozofia i etyka okresu średniowiecza oraz filozofia św. Tomasza z Akwinu, filozofia wartości i etyka społeczna.

Shuqi Huang

Akademia Jagiellońska w Toruniu

THE AUTHORITY OF CONFUCIUS (551–479 BC) IN THE MODERN CHINESE EDUCATION

Summary

Economic globalization promotes social and cultural transformation and development, and at the same time, tests the quality of Chinese citizens. Chinese education faces many challenges. How to better develop modern Chinese education to adapt to the development of the times is an important part of adapting to the development of the times. As a great educator in ancient times, Confucius had very unique creations in educational thoughts. His extensive and profound educational thoughts are mainly reflected in *The Analects* (论语 - *lunyu*). The educational thoughts contained in it also have important guiding significance for today's Chinese education. This article conducts an in-depth and detailed analysis, arrangement, induction and summary of the educational purpose, educational content, educational objects, educational methods and permanent education in *The Analects* (论语 - *lunyu*) to critically inherit and absorb Confucius' educational thoughts, and analyzes how, on this basis, they are applied to modern Chinese education and how his educational thoughts are reflected in modern Chinese education.

Keywords: Confucian educational thought, Modern Chinese Education

AUTORYTET KONFUCJUSZA (551–479 P.N.E.) WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI CHIŃSKIEJ

Streszczenie

Globalizacja gospodarcza promuje transformację i rozwój społeczny oraz kulturowy, jednocześnie stając się wyzwaniem dla chińskiej edukacji. Stąd pytanie, jak rozwijać nowoczesną chińską edukację, aby dostosować się do naszych czasów i równocześnie sięgać do tradycji. Konfucjusz jako wielki pedagog miał bardzo unikalny wkład w chińską tradycję pedagogiczną. Jego rozległe i głębokie myśli edukacyjne znajdują odzwierciedlenie głównie w *Analektach*. W niniejszym tekście przeprowadzono dogłębną i szczegółową analizę celów i treści edukacyjnych, jej przedmiotów i metod oraz wizji edukacji permanentnej u Konfucjusza. Posłużyło to krytycznej ocenie i refleksji, w jaki sposób jest ona stosowana we współczesnej chińskiej edukacji.

Słowa kluczowe: Konfucjusz, myśl edukacyjna, współczesna edukacja chińska

Introduction

In the following article, the author wants to show the place and role of Confucius' authority for contemporary Chinese education. It turns out that, despite the passage of 2,500 years, his ideas still have a multifaceted influence on today's educational process. The modern Chinese school refers to the content and methods of Confucian educational ideas and tries to implement them in a new, updated way. This applies both to the Chinese school and university and to the idea of permanent education, which also resonates strongly in Confucian thought.

The impact of Confucius' educational goals for modern Chinese education

Being a great educator and philosopher in the history of China, Confucius has been influencing the development of education in China by proposing

educational goals as early as 2 000 years ago. He once said to Zixia (子夏): “汝为君子儒，毋为小人儒。”¹ which means: “You want to become the kind of counselor (ru- 儒) who is an ‘junzi (君子)’ not the kind that is a petty person.”² That is why Confucius believed that the aim of education should be to become a “junzi.” And what kind of “junzi (君子)” is to be trained? Yang Bojun (杨伯峻) mentioned in his book *Translation of the Analects of Confucius 论语译注*: “孔子治学，把做人摆在第一位，把求知识摆在第二位，”³ which means that Confucius governed by putting being a human in the first place and seeking knowledge in the second. In other words, Confucius’s aim of education was to cultivate a “junzi” who has both moral integrity (德) and ability (才), with moral integrity coming first followed by ability. He told his disciples to become Confucians like “junzi (君子).” Confucius talked about that a “junzi (君子)” should be: “志于道，据于德，依于仁，游于艺。”⁴ This means “set your sights on the way (dao - 道), sustain yourself with excellence (de - 德), lean upon authoritative conduct (ren - 仁), and sojourn in the arts.”⁵ He believed that the qualities possessed by a “junzi” should be ambitious ideals, noble morals, correct principles of conduct in the world and extensive knowledge. When Zi Lu (子路), a disciple of Confucius, asked him how to be a “junzi (君子),” he believed that a “junzi” should be able to “修己以敬，修己以安人，修己以安百姓，”⁶ which means “The ‘junzi’ cultivate themselves by being respectful, bringing accord to their peer, accord to the people.”⁷ He believed that a “junzi” should focus on the principle of self-cultivation, starting with himself, by being sincere in

¹ *The Analects*, 6, 13.

² R.T. Ames, H. Rosemont, Jr., *The Analects of Confucius: A philosophical Translation*, New York 1998, p. 106.

³ Yang Bojun, *Translation of the Analects of Confucius*, Beijing 2017, p. 3.

⁴ *The Analects*, 7, 6.

⁵ Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 154.

⁶ *The Analects*, 14, 42.

⁷ Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 182.

his own heart, treating people with respect, and maintaining a humble attitude. He proposed that “君子义以为质，礼以行之，孙以出之，信以成之。君子哉！”，⁸ which means having a sense of appropriate conduct (yi - 义) as one's basic disposition (zhi - 质), developing it in observing ritual propriety (li - 礼), expressing it with modesty, and consummating it in making good on one's word (xin - 信): this then is an “junzi.” in other words, to be a “junzi,” there are three things you have to do.

The first is to be able to do what is right, that is, to be in line with “righteousness (义),” in line with the right principles, which is we often say that we have to do what is right. The second is to do things and speak with humility; the third thing is to interact with people in good faith, as integrity is the basis for interaction between people.

Confucius advocated the principle of “学而优则仕” and believed that the purpose of education was to educate political “junzi,” who were people with high moral qualities. Confucius attached great importance to moral indoctrination and the role of morality in life, as recorded in the Yan Yuan (颜渊): “子贡问政。子曰：‘足事、足兵、民信之矣。’子贡曰：‘必不得已而去，于斯三者何先？’曰：‘去兵。’子贡曰：‘必不得已而去，于斯二者何先？’曰：‘去食。自古皆有死，民无信不立。’”¹⁰ In Confucius view, it is better if the political life of the state is devoid of military power and livelihood rather than completely devoid of the regulation of social life by morality. In the face of the lack of benevolence (ren - 仁) and the spread of human indifference in today's society, we should attach importance to the value of education in nurturing virtuous people.

The goals of Confucius' education are essentially the same as those of modern Chinese education. China's compulsory education curriculum programmed states that the goal of compulsory education is to enable students to “德智

⁸ *The Analects*, 15, 18.

⁹ Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 188.

¹⁰ *The Analects*, 12, 7.

体美劳全面发展”¹¹ which means develop morally, intellectually, physically, socially, aesthetically and socially in an all-rounded manner. *China's Education Modernization 2035*, issued by China's Ministry of Education in 2019, mentioned that “全面落实立德树人根本任务，把思想品德、理想信念教育摆在首要位置，坚持以树人为核心、以立德为根本，育人和育才相统一。”¹² which means that fully implement the fundamental task of establishing moral character, put education of ideological character, ideals and beliefs in the first place, adhere to the core of the tree, to establish morality as the fundamental, and unify the cultivation of human beings with the cultivation of ability. It is also reflected in “把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节，贯彻基础教育、职业教育、高等教育各领域。”¹³ means integrating the development of morality into all aspects of ideological and moral education, cultural and intellectual education, and social and practical education, and implementing it in all areas of basic, vocational and higher education. From this, it can be seen that China's modern educational objectives still put moral education in the first place, and have repeatedly emphasized its primacy in moral education among educational objectives.

For pre-school education, the objective is “使适龄儿童通过有质量的前教育，养成良好行为习惯，促进健康快乐成长。”¹⁴ This means to enable children of school age to develop good behavioral habits and to grow up healthily and happily through quality pre-school education. Under the guidance of the general educational objective for children, the main and specific educational objectives are to enable children to develop good behavioral habits and to grow up healthily and happily. The educational goals of China's nine-year com-

¹¹ *Compulsory Education Curriculum Program* (义务教育课程方案), p. 2, in: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582343217634.pdf> (access: 19.02.2024).

¹² *China's Education Modernization...*, (《中国教育现代化2035》), in: https://jwc.njucm.edu.cn/_upload/article/files/d5/66/c1a2e9e343acb549abd0475339c4/939e5bed-7796-45dd-a740-a1cf402ad6cc.pdf (access: 18.02.2024).

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

pulsory education, which includes primary and junior high schools, have the primary goal of moral education, are based on moral education, and popularize basic knowledge, with the aim to enable each student to acquire the necessary scientific, cultural, technological, and social knowledge, to cultivate the student's comprehensive abilities, and to promote the student's all-round development.

The educational goals of general senior high school and secondary vocational education are to “有效满足学生个性发展，多样化发展需求，学生自主能力显著增强，为成长成才提供坚实的见识和能力储备。”¹⁵ This means effectively meet the needs of students for individual and diversified development, to significantly enhance their autonomy, and to provide them with a solid reserve of knowledge and abilities for growth and success. Regarding the origin of the basic educational objectives, the educational objectives of general upper secondary schools and secondary vocational schools have been made more specific in the light of the age and background of the pupils, not only in terms of morality and aptitude, but also in terms of the learners' ability to learn on their own, and in terms of the development of their personalities. Although somewhat different from Confucius' educational goals, it can also be seen in the dialogue between Confucius and his disciples that Confucius strongly encouraged his disciples to explore learning and thinking on their own. The objectives of vocational education are “建成一大批高水平职业院校和特色专业，形成与社会需求相适应、产教融合、灵活多样的职业教育与培训体系，让劳动者在成长和职业生涯发展不同阶段都有机会获得必要的技术技能，培养数以亿计的高素质劳动者和技术技能人才，为建设一支强大的知识型、技能型、创新型劳动大军作出贡献。”¹⁶ which means to build a large number of high-level vocational colleges and specialties, to form a vocational education and training system that is compatible with the needs of society, integrated with industry and education, and flexible and diverse, so that workers

¹⁵ *Ordinary high school curriculum plan* (普通高中课程方案) <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200303/W020200401347862829709.pdf> (access: 18.02.2024).

¹⁶ *China's Education Modernization...*, p. 9.

have the opportunity to acquire the necessary technical skills at different stages of their growth and career development, and to cultivate hundreds of millions of high-quality workers and technically skilled personnel, so that they can contribute to the building of a strong, knowledge-based, skillful, and innovative labor force.

The influence of Confucius' educational content for modern Chinese education

Through the study and research of the *Analects* of Confucius, it is possible to broadly summarize what education should entail from the following perspectives. The first is that “子以四教：文、行、忠、信。” which means “culture (wen - 文), proper conduct (xing - 行), doing one's utmost (zhong - 忠), making good on one's word (xin)”¹⁷. This part of the work adopts the explanation given by Liu Baonan (刘宝楠), a scholar from the Qing Dynasty, in the book of *The Analects Zhengyi* (论语正义): “文，谓诗书礼乐，凡博学、审问、慎思、明辨，皆文之教也。行，谓躬行也。中以尽心曰忠；恒有诸己曰信。人必忠信，而后可致知力行。故曰：忠信之人，可以学礼。” In this sentence “wen” means poems, *Book of Ritual and Music*, all erudition, inquiry, careful thinking, and discernment are all taught by literature; “xing (行)” refers mainly to practice. As mentioned in the *Kongzi Xinyu* (孔子新语): “‘行’教是孔子成德之教中的重要内容之一，是有关君子的立身处世、言语行事的道德信念教育。”¹⁸ which means “xing” is one of the important elements of Confucius' teaching of becoming virtuous, which is the education of moral beliefs about the position of “junzi” in the world and his words and actions. “Zhong” and “xin” are the ethical relationships of Confucianism, which are mainly based on ethics, so that thousands of people can recognize the values conveyed by those social

¹⁷ *The Analects*, 7, 25.

¹⁸ Lin Cunguang (林存光), *Kongzi Xinyu* (孔子新语), Beijing 2007, p. 255.

relationships. The four elements of “culture (wen): proper conduct (xing), doing one’s utmost (zhong), making good on one’s word”¹⁹ are intertwined and closely related to each other. The second is: ritual (li), music (yue - 乐), archery (she - 射), political (yu - 御), writing (shu - 书), and calculations (shu - 数) which refers to the main subjects taught by Confucius. The third is: *Book of Song* (*Shijing* - 诗经),²⁰ *Book of History* (*Shujing* - 书经)²¹, *Appropriateness and Rituals* (*Yili* - 仪礼),²² *Book of Music* (*Yuejing* - 乐经),²³ *Book of Changes* (*Yijing* - 易经)²⁴ and *Spring and Autumn Annals* (*Chunqiu* - 春秋),²⁵ as the teaching materials, and the Six Arts, namely, the six skills of ritual, music, archery, politics, writing, and calculations, as the main subjects. These Six Books, the main cultural texts of the society at that time, were the basic teaching materials used by Confucius. In short, Confucius’ teaching content included three parts: moral education, cultural knowledge, and the cultivation of skills and techniques. These three aspects, in terms of the structure of educational content, the needs of the society and the formation of individual personality, should be said to be initially complete. This is the contribution of Confucius in the history of teaching content.

The content of modern Chinese education is essentially an extension of the content of Confucius’ education. The content of education in modern China includes moral, intellectual, physical, social, aesthetic and laboring qualities that are essentially the same as the ritual, music, archery, politics, writing, and calculations advocated by Confucius. The concept of the goal of education for

¹⁹ *The Analects*, 7, 25.

²⁰ *Book of Song* (*Shijing* - 诗经), in: <https://ctext.org/book-of-poetry/zhs> (access: 02.03.2024).

²¹ *Book of History* (*Shujing* - 书经): <https://ctext.org/shang-shu/zhs> (access: 02.03.2024).

²² *Appropriateness and Rituals* (*Yili* - 仪礼), in: <https://ctext.org/book-of-changes/yi-jing/zhs> (access: 02.03.2024).

²³ *Book of Music* (*Yuejing* - 乐经),* known to have been lost.

²⁴ Ji Chang (姬昌), *Book of Changes* (*Yijing* - 易经), Western Zhou Dynasty (西周).

²⁵ *Spring and Autumn Annals* (*Chunqiu* - 春秋), in: <https://ctext.org/guliang-zhuan/zhs> (access: 02.03.2024).

moral excellence focuses on the all-round development of the human being. Confucius says: “君子怀德,”²⁶ which means “exemplary persons (junzi) cherish their excellence.”²⁷

In September 2001, China issued the *Outline for the Implementation of Civic Moral Development* (公民道德建设实施纲要), which states: “要广泛进行道德教育, 普及道德知识和道德规范, 帮助人们加强道德修养。”²⁸ which means moral education should be widely conducted to popularize knowledge of morality and ethical norms and to help people strengthen their moral cultivation. The content of modern education emphasizes the importance of moral education and the development of the whole person.

The basic subjects of the educational content set out here are consistent with the educational content advocated by Confucius. In this, the ethics and the rule of law (道德与法制) corresponds to “rites (li - 礼),” music and arts (艺术) corresponds to “music (yue - 乐),” physical education and health (体育与健康) corresponds to “archery (she - 射),” and languages, mathematics, and history (语文、数学、历史), etc., correspond to “writing (shu - 书) and calculations (shu - 数).” The content of modern education has been extended to respond to the development and changes of the times by adding educational content in line with modern society, such as information technology, science, physics, foreign languages, and so on. With the exception of primary and junior high school, where the content of the curriculum is essentially the same as that advocated by Confucius, the content of the curriculum at all other stages is modelled on that of Confucius. According to the curriculum development program for general senior secondary schools formulated by the Ministry of Education of the People’s Republic of China, general senior secondary schools are set to “语言与文

²⁶ *The Analects*, 4, 11.

²⁷ Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 91.

²⁸ Xu Qixian (许启贤), *Eight New Highlights in the Program for the Implementation of Civic Morality* (公民道德建设实施纲要中的八个新亮点), “Morality and Civilization”, 2002, no. 4, p. 4-6.

学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育与健康和综合实践活动八个领域。” which means the eight domains are Language and Literature, Mathematics, Humanities and Social Sciences, Science, Technology, Arts, Physical Education and Health and Integrated Practical Activities. These eight areas are made up of a number of subjects, which include: “语文、数学、外语、思想政治、历史、地理、物理、化学、生物、艺术（音乐和美术）、体育与健康、技术等12~13个科目。”²⁹ which means that there are 12 to 13 subjects, including Chinese, mathematics, foreign languages, ideological and political education, history, geography, physics, chemistry, biology, art (music and fine arts), physical education and health, and technology.

The impact of Confucius' educational objects for modern Chinese education

An important element of Confucian educational objectives for modern Chinese education. An important element of Confucian educational thought was the desire to teach others without distinction to the social classes from which students came. The master said: “有教无类”.³⁰ Confucius was the first educator in Chinese history to propose this concept, which means “In instruction, there is no such thing as social classed.”³¹ He believed that anyone can receive education, and that people have differences, and through education, these differences can be eliminated among people with dissimilarities. Confucius once said he would educate everyone, without distinction between rich and poor, or between regions, etc., This seems to us to be very common. However, during the Spring and Autumn Period (770 BC – 221 BC), there was a strict social hierarchy. At

²⁹ *Curriculum Development Program for General Secondary Schools* (普通高中课程制定方案), p. 2-3, in: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200303/W020200401347862829709.pdf> (access: 16.02.2024).

³⁰ *The Analects*, 15, 39.

³¹ Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 92.

that time, the governor divided his own clansmen into vassals, who in turn were divided into dafu (大夫 ancient Chinese official names), and then down to dafu, forming a slave-owning class, and only people of this class could enjoy education. Confucius was also a nobleman, but later his father fled to Lu (鲁) because of the war, and Confucius' family went from vassal to dafu, and finally to the scholar class. When Confucius was young, he also worked as a minor official in the family of a great official. Under the strict hierarchy, only people of noble birth could receive education, until Confucius proposed the true meaning of education without class. It was a political progress that improved the quality of people.

In that time, Confucius, in order to let more people receive education, proposed the concept of “有教无类”³² and told people his understanding and practice of teaching without class, breaking the hierarchical education model of the slave society and creating a precedent of education for all. He said: “自行束脩以上，吾未尝无诲焉。”³³ which means that “I have never failed to instruct students who, using their own resources, could only afford a gift of dried meat.”³⁴ In the era when Confucius lived, ten strips of dried meat were usually used as a gift for the first visit. This gift was meager. Today, we think of it as a small gift when visiting a teacher. In order to allow more people to receive education, Confucius proposed the idea of “有教无类”³⁵ and told people his understanding and practice. It broke the education model under the strict hierarchical system of slave society and created a precedent for universal education.

This educational idea put forward by Confucius more than 2,000 years ago is still a profound revelation for Chinese education today. In April 1986, China promulgated the *Compulsory Education Law of the People's Republic of China* (《中华人民共和国义务教育法》), which requires that all school-age children and

³² *The Analects*, 15, 39.

³³ *The Analects*, 7, 7.

³⁴ Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 112.

³⁵ *The Analects*, 15, 39.

adolescents must receive education. This is a modern continuation of Confucius' idea of education, which states everyone has the right to education. Today, we are giving new, modern content to Confucius' idea of education for providing education for all and without class discriminations (有教无类) by making education universal, that is, by involving all people in education, and by popularizing it ideologically, in terms of its targets and in terms of the region. The nine-year compulsory education program is being implemented in China, the "Hope Project (希望工程)" is also taking action, the essence of which is to break down some of the regional differences in education and economic conditions, and to mobilize the participation of the whole society in order to achieve universal access to education to the greatest extent possible.

For example, the "Chunlei Program" (春蕾计划) is a public welfare project initiated by the China Women's Development Foundation (中国妇女发展基金)³⁶ to help girls in impoverished areas receive an education. To create conditions for areas without educational conditions, the "Hope Project" was launched to build schools in local areas. Due to the historical development of China, women's education should be taken more seriously, so the the "Chunlei Program" was created. In order to narrow the gap between urban and rural education, college volunteers are organized to provide better education for local children. Furthermore, for individual special families, financial support is provided to ensure their right to education.

In the newly published *China Education Modernization 2035* (中国教育现代化2035), the main development goals for 2035 are: "建成服务全民终身学习的现代教育体系、普及有质量的学前教育、实现优质均衡的义务教育、全面普及高中阶段教育、职业教育服务能力显著提升、高等教育竞争力明显提升、残疾儿童少年享有适合的教育、形成全社会共同参与的教育治理新格局。,"³⁷ which means to build a modern education system

³⁶ *China children and teenagers' fund* (中国儿童基金会), in: <https://www.cctf.org.cn/> (access: 10.02.2024).

³⁷ *China's Education Modernization...*

that serves permanent learning for all, to provide universal access to quality pre-school education, to achieve quality and balanced compulsory education, to provide universal access to senior secondary education, to significantly improve the service capacity of vocational education, to significantly improve the competitiveness of higher education, to provide suitable education for children and adolescents with disabilities, and to form a new pattern of education governance in which the whole of society participates. This goal encompasses all segments of society, so that everyone enjoys the right to education on an equal footing, from children and adolescents with disabilities to vocational education, higher education, compulsory education and permanent education, among others. We can also know from the above regulations that modern China is working hard for everyone to enjoy equal educational rights. At the same time in this report also put forward eight concepts “更加注重以德为先，更加注重全面发展，更加注重面向人人，更加注重终身学习，更加注重因材施教，更加注重知行合一，更加注重融合发展，更加注重共建共享。” which means paying more attention to morality first, paying more attention to all-round development, paying more attention to everyone, paying more attention to permanent learning, paying more attention to teaching according to the material, paying more attention to the unity of knowledge and action, paying more attention to integration and development, and paying more attention to the construction and sharing of the commonwealth.

In the third concept: “更加注重面向人人,” which means paying more attention to being oriented towards everyone, it is emphasized that the target of modern Chinese education should be everyone, and that everyone should enjoy equal rights to education and equal opportunities for education.

The influence of Confucius' educational methods for modern education

Confucius was the first educator to put forward the idea of teaching learner in accordance with their aptitude (因材施教), and the most successful educator

in applying this teaching methods to the practice. According to the personalities and characteristics of different disciples, Confucius formulated special teaching contents and methods, so as to enable them to give full play to their own strengths, and to become talented people who can make contributions to the society. Liang Shuming (梁漱溟), in his book *East-West Culture and Its Philosophy* (东西文化及其哲学), once said: “孔子以前的中国文化差不多都收在孔子手里, 孔子以后的中国文化又差不多都由孔子那里出来。”³⁸ which means almost all Chinese culture before Confucius was collected in the hands of Confucius, and almost all Chinese culture after Confucius came out from Confucius. Also, the same for Confucius' educational thoughts, modern Chinese educational thought is almost derived from Confucius' educational thoughts. It also has an important influence on Chinese education. Confucius thought that: “小以小成, 大以大成。” which means small can be the advantage of small, and big can be the advantage of big. Metaphorically, each has its own advantages. Every student is the same, we do not give up on every student nor do we give special care because it is a superior student, and we do not stop teaching because they are a poor student. On the contrary, it is even more to excavate the advantages on those disciples whose natural talent is not something outstanding, and cultivate them to become talented. Modern education methods have also been influenced by Confucius. Under the guidance of Confucius' educational philosophy, different educational methods have been adopted through talking to students, individual observation and other means to understand each student's personality traits, family background and other specifics, and have greatly fostered the development of disciples with different aspirations, with excellent results and remarkable achievements. This is the original version of teaching learner in accordance with their aptitude (因材施教), which has had a profound impact on teaching in later generations and is still regarded as a good method in modern education.

³⁸ Liang Shuming (梁漱溟), *East-West Culture and Its Philosophy* (东西文化及其哲学), Shanghai 2005, p. 278.

The sage Confucius put forward the teaching concept of teaching according to the ability of the student, which means that a small student can achieve a small success and a large student can achieve a great success. Confucius' teaching process was good at discovering the strengths of each disciple, offering detailed guidance in their advantageous areas, and cultivating Yan Hui (颜回) to be like the sages, Zigong (子贡) to be like the debaters, Zi Lu (子路) to be like politicians, Zi You (子由) to be like scholars. The good development of each student's strengths is according to the talent of the original intention of the education. Education should not be a single category but should enrich the diversity of education, focusing on the characteristics of education and the development of the object. In September 2014, China's State Council issued the *Implementing Opinions on Deepening the Reform of the Examination and Admission System* (关于深化考试招生制度改革的实施意见) in which the cornerstone of China's National College Entrance Examination (NCEE) was tailored to the students' talents: "2014年启动考试招生制度改革试点, 2017年全面推进, 到2020年基本建立中国特色现代教育考试招生制度, 形成分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式。"³⁹ which means a pilot reform of the examination and admission system was launched in 2014, and a comprehensive push was made in 2017; by 2020, a modern education examination and admission system with Chinese characteristics will be basically established, forming an examination and admission model of categorized examinations, comprehensive evaluation and multiple admissions. It has been carried out in a number of provinces, including Shanghai, Zhejiang, Beijing, Tianjin and Guangdong, and as of September 2017 has been implemented in 14 provinces. At this stage, China's NCEE system is also no longer divided into arts and science subjects, but a "3+3" model has been implemented. The first "3" is the main subjects, which are language, mathematics, and foreign language, and the second "3" means that

³⁹ *Implementation Opinions on Deepening the Reform of the Examination and Admission System* (关于深化考试招生制度改革的实施意见), in: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201409/t20140905_174625.html (access: 20.02.2024).

the candidates will choose three out of the six subjects, namely physics, chemistry, biology, geography, history, and politics, according to their own learning interests. After that, the implementation of “3 + 1 + 2,” the first “3” unchanged main subjects are still language, mathematics, foreign languages (English, Spanish, French, Japanese, and so on); “1” for the first choice of subjects, candidates must choose a subject in physics, history subjects; “2” for the re-selected subjects, candidates can choose 2 subjects in chemistry, biology, politics, geography and other subjects.

As early as two thousand years ago, China's great educator Confucius put forward the “heuristic teaching” (启发式教学). This teaching methods enabled students to transition from passive acceptance of education to actively raise questions and get answers, thus initiating students' in the whole education to start. Unlike traditional teaching methods, Confucius' heuristic teaching method stimulates students' intrinsic learning motivation, mobilizes students' learning initiative, inspires students to think independently, and develops students' logical thinking ability.

The influence of Confucius' permanent education

Permanent education is an inevitable requirement for the development of human society to a certain stage, and the basic concept of the idea of permanent education is fully embodied in the educational thought of Confucius. On a vertical timeline, permanent education is present throughout a person's life. In terms of horizontal spatial latitude, permanent education is reflected in every part of life: school, family, the world of work, the mass media, and so on. In terms of the learning content of permanent education, it is not only textbook knowledge, but also the development of the ability to learn in the practice of life and self-learning through self-reflection. In addition to this, permanent learning also develops the ability to face difficulties and so on. The purpose of permanent education is to enable individuals to improve their knowledge and

skills through permanent learning, in order to adapt to social change and development. In general, the definition of the concept of permanent education is based on the interpretation of the meaning of permanent education by Chinese scholars such as Gao Zhimin (高志敏) and others: “是对现行教育制度的超越和升华; 终身教育是改革现行教育制度, 构建未来教育体系的原则; 教育贯彻人的发展的一生; 教育覆盖人的发展的全部; 教育必须成为有效而便捷的一体化体系; 教育既作用于个人又作用于社会。”⁴⁰ which means they think that permanent education is a transcendence and sublimation of the current education system; permanent education is the principle of reforming the current education system and building the education system of the future; education carries out the development of human beings throughout their lives; education covers the entirety of human development; education must become an effective and convenient integration system; and education works both for the individual and for society.

Nowadays, the development of science and technology and information technology has challenged the traditional education system. People's life is no longer the pursuit of food and clothing; the focus has gradually shifted to the pursuit of the spirit, in such an era and social background, which has created favorable objective conditions for the continued development of permanent education. However, tracing back to the origin, the idea of permanent education has already been embedded in the educational thinking of Confucius, a Chinese educator, more than two thousand years ago. He said: “吾十有五而志于学, 三十而立, 四十而不惑, 五十而知天命, 六十而耳顺, 七十而从心所欲不逾矩。”⁴¹ its means that “From fifteen, my heart-and-mind was set upon learning; from thirty I took my stance; from forty I was no longer doubtful; from fifty I realized the propensities of tian (tianming - 天命); from sixty my

⁴⁰ Gao Zhimin, *Permanent Education, permanent Learning and Learning Society* (终身教育、终身学习与学习化社会), Shanghai 2005, p. 14–16.

⁴¹ *The Analects*, 2, 4.

ear was attuned; from seventy I could give my heart and mind free rein without overstepping the boundaries.”⁴² This is arguably the world’s earliest germ of the idea of permanent education.

Horizontally, permanent education is a collective term for the various types of education that people receive at different ages in school, society, and the family, and it is a mode of education with diversified forms and contents. In Confucius’ educational practice, he took the six arts as the main content of education, reflecting the diversity of educational content. Vertically, the theory of permanent education holds that one should receive education throughout one’s life, not just be limited to a certain stage of one’s life. Confucius believed that each person has a corresponding learning content at different ages and advocated that one should live and learn throughout one’s life, that is, education should be carried out throughout one’s life, not just occurring during student years. The Japanese education scholar Eiichi Mochida (持田栄一) honored Confucius as a: “终身教育必要性的先驱者。”⁴³ he considered Confucius to be a pioneer in the necessity of permanent education.

Permanent education in modern China was first formally introduced in the *Education Law of the People’s Republic of China*, promulgated in March 1995, it mentioned that “国家要推进教育改革，促进各级各类教育协调发展，建立和完善终身教育体系”⁴⁴ which means the nation should promote educational reform, foster the coordinated development of education at all levels and in all categories, and establish and improve a permanent education system. In 2010, Wen Jiabao (温家宝) presided over and adopted the *National Programme for Medium- and Long-Term Education Reform and Development (2010-2020)*, which

⁴² Ames & Rosemont, *The Analects...*, p. 76.

⁴³ Eiichi Mochida (持田栄一), *The Complete Guide to permanent Education (终身教育大全)*, Beijing 1987, p. 66.

⁴⁴ *Education Law of the People’s Republic of China (中华人民共和国教育法)*, in: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202110/t20211029_575949.html (access: 14.02.2024).

states: “构建灵活开放的终身教育体系。”⁴⁵ which talks about building a flexible and open permanent education system, thus promoting the development of permanent education in China, to the latest 2021 modified: “推动各级各类教育协调发展、衔接融通，完善现代国民教育体系，健全终身教育体系，提高教育现代化水平。”⁴⁶ which means to promote the coordinated development and integration of all levels and types of education, to perfect the modern national education system, to improve the permanent education system, and to raise the level of modernization of education. According to the latest data as of January 2024, permanent education has been emphasized and is growing in modern education in China, this data shows that: “2023年3月，国家老年大学挂牌成立。截至2023年底，已成立40家老年大学分部、3000个老年学习中心、5.5万个老年学习点。全国老年教育公共服务平台围绕“德学康乐为”五个类别上线课程43.6万门，总时长408.9万分钟，线上注册用户234.1万人，服务5640万人次学习。”⁴⁷ which means that in March 2023, the National University for the Elderly was established. By the end of 2023, 40 branches of universities for the elderly, 3,000 learning centers for the elderly and 55,000 learning points for the elderly had been established. The National Public Service Platform for Elderly Education has 436,000 online courses in five categories, with a total learning duration. The permanent education in the educational thought of Confucius has a very deep historical origin, which is connected to the permanent education advocated in modern times, and which is analyzed from several aspects in the following.

⁴⁵ *National Program for Medium- and Long-Term Education Reform and Development (2010-2020)*(国家中长期教育改革和发展规划纲要工作领导小组办公室：国家中长期教育改革和发展规划纲要 2010–2020年), in: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html (access: 18.02.2024).

⁴⁶ Education Law of the People's Republic of China..., art. 11.

⁴⁷ *Ministry of Education: permanent Education Platform has accumulated more than 1 million online resources* (教育部：终身教育平台累计上线资源100余万个), in: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt02/mtbd/202401/t20240126_1112641.html (access: 16.02.2024).

Firstly, on the timeline, permanent education is education that lasts throughout a person's life. In this respect, modern permanent education is consistent with the permanent education advocated by Confucius. Confucius said: “女奚不曰：其为人也，发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至云尔。”⁴⁸ The meaning of this saying is: to be so furious with one's strength that one forgets even to eat, and to be so happy that one forgets all one's cares, that one doesn't even know that one is about to grow old. From this, we can see that even as he got older, he did not stop learning, and his spirit of learning had reached the point of forgetfulness. In addition, Confucius even led by example, and really did study all his life, and learning accompanied by a person's whole life. Confucius lectured for about forty to fifty years and had about three thousand disciples. The oldest of his disciples, Yan Lu (颜路), was only six years younger than Confucius, and the youngest, Gong Sun (公孙), was forty-seven years younger than Confucius.

Nowadays, the idea of permanent education advocates the need for learning from the fetus to the end of life, and it is believed that education should last throughout a person's life. In light of the present-day development of information technology, it is impossible for people to move and live without education and learning in terms of their basic and developmental needs. In modern China, many new types of schools have emerged, such as community education guidance and service centers, gerontological education institutions, general colleges and universities, vocational colleges, open universities, adult colleges and universities, community colleges (community schools), gerontological universities (schools for the elderly), township and village schools of adult culture and technology, schools for the popularization of science and technology, and social education institutions, to name but a few. China's Ministry of Education proposed the establishment of a permanent education and learning system in its January 1999 *Plan of Action for the Revitalization of Education for the 21st Century* (面

⁴⁸ *The Analects*, 7, 19.

向21世纪教育振兴行动计划), and relevant aspects of permanent education have been written into the *Education Law of the Republic of China* (《中华人民共和国教育法》). In 2023, the General Office of the Ministry of Education issued a Circular on the Widespread Launch of Permanent Learning Activities for All, and also provided more convenient ways of learning at all stages—setting up relevant websites, such as the website of the China Association for Adult Education (<https://www.caea.org.cn/>), the Public Service Platform for permanent Learning Public Service Platform (<http://www.goschool.org.cn/>) and the special website for the permanent Learning Activities for All Week (<http://www.llaw.org.cn/>), and to promote, publicize and display typical cases in a timely manner. China Community Education Network (<http://www.shequ.edu.cn/>), China Elderly Education Network (<http://www.lnjyw.org/>), National Open University Permanent Education Platform (<https://le.ouchn.cn/>), and so on.

Secondly, in terms of teaching subjects, permanent education in modern China is highly consistent with the permanent education advocated by Confucius. Confucius proposed that “有教无类,”⁴⁹ which means there should be providing education for all and without class discriminations. That is to say, the subjects of education are treated equally and without distinction. Confucius believed that all should be treated equally regardless of differences in age, birth background, or level of education.

Ye Lan (叶澜) was once deeply moved by the definition of the concept of permanent education in the *Introduction to permanent Education* and pointed out that: “其深意在于使教育成为个体一生和社会发展不可分割的、内在必需的构成，它需化入人生、化入社会活动的各个领域。”⁵⁰ which means that he believes that the deep meaning of the concept is to make education an inseparable and intrinsically necessary constituent of an individual's

⁴⁹ *The Analects*, 15, 39.

⁵⁰ Ye Lan (叶澜), *Perspectives on permanent Education: The Convergence and Enhancement of Educational Power in modern Chinese Society* (终身教育视界: 当代中国社会教育力的聚通与提升), Beijing 2016, p. 42–67.

life and social development, which needs to be incarnated into life. It needs to be integrated into life and into all fields of social activity. Based on the modern permanent education concept, retrospecting Confucius' permanent education can help promote the dissemination and development of Confucius' thought in today's society on the one hand, and allow the world to absorb Confucius' permanent education from a global and inclusive perspective.

Summary

There is no doubt that Confucius is the greatest educator in Chinese history. His educational thoughts not only played an important role in Chinese education throughout history, but also hold an irreplaceable position in modern Chinese education. All aspects of Confucius' educational thoughts influence Chinese education and are the cornerstone of educational process. His educational thoughts are more like the beacon and guiding light of modern Chinese education, guiding the direction of Chinese education. The teaching objectives, teaching content, teaching methods, concepts of permanent education, etc., he proposed have influenced all aspects of modern China, and have provided valuable inspiration and guidance for educational practice in modern China. Because of the different backgrounds of the times, it is based on Confucius' educational thought and fills in the gaps in its foundation to promote the development of modern Chinese education.

Bibliography

- Ames R.T., H. Rosemont, Jr., *The "Analects" of Confucius: A philosophical Translation*, New York: 1998.
- Appropriateness and Rituals (Yili - 仪礼)*, in: <https://ctext.org/book-of-changes/yi-jing/zhs>.
- Bojun Yang, *Translation and commentary on the "Analects" of Confucius (论语译注)*, Beijing: 2002.
- Book of History (Shujing - 书经)*, in: <https://ctext.org/shang-shu/zhs>.

- Book of Song (Shijing - 诗经)*, in: <https://ctext.org/book-of-poetry/zhs>.
- China Children and Teenagers' Fund (中国儿童基金会)*, in: <https://www.cctf.org.cn/>.
- China's Education Modernization (中国教育现代化2035)*, in: https://jwc.njucm.edu.cn/_upload/article/files/d5/66/c1a2e9e343acb549abd0475339c4/939e5bed-7796-45dd-a740-a1cf402ad6cc.pdf.
- Compulsory Education Curriculum Program (义务教育课程方案)*, p. 2, in: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582343217634.pdf>.
- Cunguang Lin (林存光), *Kongzi Xinyu (孔子语)*, Beijing: 2007.
- Curriculum Development Program for General Secondary Schools (普通高中课程制定方案)*, in: <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200303/W020200401347862829709.pdf>.
- Education Law of the People's Republic of China (中华人民共和国教育法)*, in: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202110/t20211029_575949.html.
- Implementation Opinions on Deepening the Reform of the Examination and Admission System (关于深化考试招生制度改革的实施意见)*, in: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201409/t20140905_174625.html.
- Lan Ye (叶澜), *Perspectives on permanent Education: The Convergence and Enhancement of Educational Power in modern Chinese Society (终身教育视界: 当代中国社会教育力的聚通与提升)*, Beijing: 2016.
- Ministry of Education: permanent Education Platform has accumulated more than 1 million online resources (教育部: 终身教育平台累计上线资源100余万个)*, in: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt02/mtbd/202401/t20240126_1112641.html.
- Mochida Eiichi (持田荣一), *The Complete Guide to permanent Education (终身教育大全)*, Beijing: 1987.
- National Program for Medium- and Long-Term Education Reform and Development (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 2010—2020年), in: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html.
- Ordinary high school curriculum plan (普通高中课程方案)*, <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200303/W020200401347862829709.pdf>.

- Xu Qixian (许启贤), *Eight New Highlights in the Program for the Implementation of Civic Morality* (公民道德建设实施纲要中的八个新亮点), "Morality and Civilization", 2002, no. 4, p. 4-6.
- Shuming Liang (梁漱溟), *East-West Culture and Its Philosophy* (东西文化及其哲学), Shanghai: 2005.
- Spring and Autumn Annals* (Chunqiu - 春秋), in: <https://ctext.org/guliang-zhuan/zhs> (access: 02.03.2024).
- Zhimin Gao, *Permanent Education, permanent Learning and Learning Society* (终身教育、终身学习与学习化社会), Shanghai: 2005.

Author's Note

Shuqi Huang – PhD candidate at the Faculty of Education at the Jagiellonian Academy in Toruń and a graduate of Hubei University in Wuhan. Her research topic is the influence of Confucian thought on contemporary Chinese education.

W teorii i praktyce

Anna Szkolak-Stępień

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-5957-5616

POSZUKIWANIA WZORU NAUCZYCIELA OD STAROŻYTNOŚCI DO OŚWIECENIA

Streszczenie

W tekście przedstawiono początki konstituowania się zawodu nauczyciela, jego powstawania i rozwoju w danych epokach od starożytności do oświecenia. Zwrócono uwagę, że pierwowzór tej profesji zainicjowali mędrcy i uczeni starożytni. To oni opracowali wytyczne systemu nauczania i wychowania oraz upowszechnili ideały wszechstronnie rozwiniętej jednostki ludzkiej. Wypracowane wówczas wzory, modele i metody pedagogiczne stanowią cenne źródło dalszego kształtowania się ideałów, cnót moralnych i kompetencji.

Słowa kluczowe: nauczyciel, starożytność, średniowiecze, renesans, oświecenie

SEARCHING FOR A MODEL TEACHER FROM ANTIQUITY TO THE ENLIGHTENMENT

Summary

The article presents the beginnings of the teaching profession, its creation and development in given eras from Antiquity to the Enlightenment. The author points out that the prototype of this profession was initiated by ancient sages and scholars. It was they who developed the guidelines for the teaching and upbringing system and disseminated the ideals of a comprehensively developed human individual. The patterns, models and pedagogical methods developed at that time constitute a valuable source of further development of ideals, moral virtues and competences.

Keywords: teacher, Antiquity, Middle Ages, Renaissance, Enlightenment

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela jest jedną z najstarszych profesji w historii kultury i cywilizacji. Jest zawodem o szczególnej symbolice i randze, niebagatelnym dorobku znaczeniowym, historycznym i kulturowym. Nauczyciel jest – obok ucznia – jednym z podstawowych podmiotów sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, procesu edukacji i wychowania¹.

Osoba nauczyciela od zarania dziejów jest przedmiotem zainteresowania teoretyków, praktyków, decydentów. Już ludzie pierwotni potrzebowali kogoś, kto nauczy, wychowa i poprowadzi młode pokolenia – potrzebowali mistrza².

Termin „nauczyciel” od zawsze i nierozzerwalnie łączył się z osobą, która brała udział w uspołecznianiu młodych ludzi, dbała o rozwój kulturowy, zapewniała dostęp do wiedzy pożytecznej, wzbogacała ją. Pierwszy w dziejach świata

¹ G. Leśniewska, *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US” 2016, nr 46 (1), s. 41.

² A. Szkolak-Stępień, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania (wydanie poprawione i rozszerzone)*, Kraków 2016.

nauczyciel rozpoczął swoją pracę około 2200 lat p.n.e. Miejsce i rola, jaką ma pełnić nauczyciel w społeczeństwie, była i jest wypadkową określonych wymagań społecznych. W ciągu wieków zmieniały się zarówno funkcje nauczyciela, jego zadania i obowiązki względem uczniów, jak również oczekiwania społeczeństwa względem niego. W tekście tym przedstawiono proces poszukiwania wzoru nauczyciela od epoki starożytności do oświecenia³.

Starożytność

Zainteresowanie potrzebami człowieka i jego rozwojem, troska o swobodny rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny, moralny i duchowy człowieka są głęboko osadzone w występujących w Chinach od tysiącleci systemach filozoficzno-religijnych. Chodzi tu zarówno o systemy powstałe na terenie tego kraju, jak i o te przyjęte z zewnątrz, ale przekształcone i zaadaptowane do chińskiej kultury. W Chinach starszymi systemami są: taoizm i konfucjanizm, mające swe początki w VI wieku p.n.e., a młodszym jest buddyzm, który również powstał w VI wieku p.n.e., ale w Chinach pojawił się na przełomie starej i nowej ery⁴.

Edukację najstarszych cywilizacji wschodnich przenikały pierwiastki filozoficzno-moralne wyrażone w pismach filozofów-moralistów. Teksty te obowiązywały jako kanon dydaktyczny w szkołach, uczono się ich na pamięć. W starożytnych Chinach cesarz powoływał urzędników (nauczyciel jako urzędnik państwowy), którzy kształcili grupy ludzi tak, by ci mogli w przyszłości zasiąść na ważnych stanowiskach państwowych. Jednym z ważniejszych kryteriów zostania nauczycielem, jeśli nie najważniejszym, była wiedza. Nauczycieli darzono należ-

³ Tekst ten jest fragmentem szeroko zakrojonych poszukiwań wzoru nauczyciela na przestrzeni dziejów, przedstawionych w monografii autorstwa Anny Szkolak-Stępień i Ewy Ir – *Edukacja całościowa nauczycieli – trwałość a zmiana*, Kraków 2024.

⁴ P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 87.

nym im szacunkiem, jednak to ci, którzy zdali trzystopniowy egzamin naukowy, byli najbardziej szanowani⁵.

„Królem nauczycieli” na całe wieki stał się wybitny filozof, twórca feudalnego systemu edukacji, **Konfucjusz** (551–479 p.n.e.). Jego zdaniem dobry nauczyciel powinien:

1. Z pasją oddawać się pracy.
2. Posiadać rozległą i głęboką wiedzę po to, by uczeń w pełni mógł z niej czerpać.
3. Dobrze poznać swoich uczniów oraz ich psychiczne uwarunkowania, by móc dobrać odpowiednie środki i metody nauczania.
4. Być osobą skromną.
5. Uczyć bezinteresownie.
6. Dbać o kulturę słowa.
7. Pielęgnować własną molarność⁶.

W XIII wieku p.n.e. wśród starożytnych Żydów zaczął się rozpowszechniać zwyczaj starannego wychowywania dzieci. W *Encyklopedii pedagogicznej* można przeczytać nawet, że „u Żydów nauczanie stanowiło urząd święty”⁷. „O wychowanie w duchu patriotyczno-religijnym oraz praktyczne przygotowanie do obowiązków w wieku dojrzałym troszczyli się rodzice”⁸. W szkołach judaistycznych nauczycielem był rabin – uczony w piśmie, znawca prawa. Od nauczyciela wymagano znakomitej znajomości Biblii i Talmudu, jak również wysokiego poziomu molarności i umysłowej dojrzałości. W szkole judaistycz-

⁵ S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.

⁶ P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, Chełm 2015, s. 10.

⁷ W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 441.

⁸ Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1967, s. 52.

nej stosowano kary fizyczne. „Hebrajskie słowo *mûsar* oznacza zarówno naukę, jak i bicie, czyli karę”⁹.

Od nauczycieli społeczeństwo greckie oczekiwało mądrości, która wyrażała się w dążeniu do piękna, dobra i prawdy – była to platońska triada wartości. Ogromną rolę reformatorską odegrali sofisci, których idee, poglądy oraz działania wpłynęły na przeprowadzenie zmian w sposobie nauczania¹⁰.

Sokrates (470–399 p.n.e.) uważał, że wspomaganie ucznia w samodoskonaleniu się oraz dochodzeniu do prawdy było rolą nauczyciela. Ten, według Sokratesa, powinien być wzorem nie tylko mądrości, ale również szlachetności i bezinteresowności. On sam, mimo nauczania ludzi bogatych, pozostał ubogi, uczył bezinteresownie, ponieważ był przekonany o potrzebie kształcenia młodych obywateli dla ich osobistego szczęścia, a także dla dobra państwa¹¹. „Sokrates był mistrzem dialogu. W sposób metodyczny, pytaniami naprowadzającymi na prawdę lub ośmieszającymi zdania fałszywe (metodą majeutyczną lub za pomocą tzw. ironii sokratycznej) uczył prawidłowego myślenia. Jego metody nauczania weszły do dorobku pedagogiki europejskiej”¹².

Za sprawą **Platona** (427–347 p.n.e.) do edukacji włączono wychowanie przedszkolne, które poprzedzało system szkolny. Był to bardzo ważny okres dla prawidłowego rozwoju dziecka. Dzięki temu właśnie osobowość młodego człowieka ulegała znacznemu kształtowaniu, dziecko przystosowało się do pełnienia obowiązków życia społeczno-politycznego¹³.

W starożytnym Rzymie pojawiła się instytucja pedagogów, których wybierano spośród niewolników, biorąc pod uwagę ich inteligencję, poziom moralny i umysłowy. Zwracano również dużą uwagę na wiek oraz zdolność do pracy

⁹ H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969, s. 24.

¹⁰ L. Górka, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.

¹¹ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.

¹² Tamże, s. 36.

¹³ K. Zeman, *Ideale wychowawcze starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 3 (178) s. 153–171.

fizycznej. Funkcję pedagoga obierali najczęściej niewolnicy w starszym wieku. Powstawały specjalne szkoły zwane pedagogiami, specjalizujące się w przygotowywaniu ich do tak odpowiedzialnych funkcji. Uczono przede wszystkim wytwornych manier, umiejętności czytania i pisania oraz deklamacji. W nagrodę za wzorowe spełnianie swoich obowiązków niewolnikom często nadawano wolność¹⁴.

O wychowanie dzieci i młodzieży troszczyli się rodzice, nauczyciel natomiast miał za zadanie przekazać wiadomości i wiedzę, którą młody obywatel będzie wykorzystywał w przyszłości, wykonując powierzone mu zadania. Nauczyciele, aby wpoić uczniom wiedzę, stosowali niejednokrotnie brutalne metody¹⁵.

Najwybitniejszym pedagogiem rzymskim był **Marek Fabiusz Kwintylijan** (35–96):

autor dzieła *Kształcenie mówcy*, w którym wykazał się olbrzymią wiedzą pedagogiczną i bogatym doświadczeniem, zdobytym w ciągu długich lat pracy. Przedstawił doskonały profil i obraz wychowania rzymskiego. Zawarte wskazówki wychowawcze, dydaktyczne i programowe stanowiły między innymi podstawę do stworzenia ideału wychowawczego *doskonalego mówcy*, czy też *wzoru moralnego*¹⁶.

Zdaniem Kwintyliana nauczyciel powinien być przygotowany do pracy z dzieckiem pod względem naukowym i metodycznym, miał być zatem człowiekiem wszechstronnie wykształconym. Wśród koniecznych cech wymieniał przede wszystkim: rozumność, sprawiedliwość, życzliwość, zrównoważenie i łagodność. „Nauczyciel powinien z chęcią odpowiadać na pytania zadawane przez uczniów, nie karać pod wpływem emocji i nadto zachwalać, a także nie wytykać

¹⁴ Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania...*

¹⁵ Tamże.

¹⁶ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, s. 15.

błędów uczniów w poniżający ich sposób¹⁷. Kwintyliian uważał, że dobry nauczyciel powinien poznać dobrze cechy charakteru oraz talenty swoich uczniów, aby uwzględnić je w pracy. Był przeciwnikiem karania cielesnego, jednakże poddawał krytyce zbyt dużą pobłażliwość: „Niech więc nauczyciel dołoży starań, by węzłem łączącym go z uczniami była miłość, niech niejedno przeoczy, niech nie śledzi ciągle za złem, gdy w jakiej sprawie dobrego dopatrzeć się może”¹⁸.

Po upadku Cesarstwa Rzymskiego kształcenie młodzieży leżało w rękach Kościoła. Na działalność nauczyciela chrześcijańskiego wpływ miał instytucjonalizm wyznaniowy. Wyznaczał on trzy podstawowe zadania:

- nauczanie w aspekcie doktrynalnym i apologetycznym, czego nie znał nauczyciel rzymski,
- wychowywanie i czynne sposobienie ucznia zgodne z otrzymywanymi wiadomościami, co w Rzymie nie zawsze należało do nauczyciela,
- kształtowanie ucznia nie na obywatela, lecz na bezkompromisowego wyznawcę nowego systemu instytucjonalnego¹⁹.

Nauczyciel chrześcijański kierował i zarządzał uczniem dla wspólnoty chrześcijańskiej, nauczał i wychowywał w jej duchu i zgodnie z jej zasadami. Miał ponadto nieograniczoną władzę nad uczniami i posiadał bezwzględny autorytet.

Średniowiecze

W pierwszych stuleciach średniowiecza oświata była podporządkowana Kościołowi. Kształtowała ona chrześcijańską kulturę poprzez wychowanie do przestrzegania nauk i cnót chrześcijańskich. Wraz z końcem VI wieku przeminęła organizacja szkół parafialnych, w których uczyli proboszczowie bądź klerycy odbywający w parafii praktykę sprawowania obrzędów kościelnych (oprócz nich

¹⁷ P. Mazur, *Zawód nauczyciela...*, s. 23.

¹⁸ S.I. Moździeń, *Zarys historii wychowania*, cz. 1: *Do 1795 roku*, Kielce 1999, s. 52.

¹⁹ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 14.

proboszcz mógł zatrudniać również nauczycieli). Wpływ na obsadę nauczycieli w miastach miały również magistraty i cechy²⁰.

W średniowieczu ważne stało się wykształcenie zawodowe nauczyciela – aby pracować w zawodzie niezbędny był stopień magistra lub doktora. Nauczyciel bez stopnia naukowego mógł uczyć jedynie w szkołach wiejskich. Nauczyciel musiał znać przedmiot, którego miał nauczać.

Przeciętne wykształcenie duchownych przestało wystarczać świeckiej administracji państwowej i aspiracjom kulturalnym monarchów. To spowodowało odrodzenie i rozwój świeckiego, na razie tylko monarszego, mecenatu nad oświatą. Zapoczątkował to zjawisko Karol Wielki (742 lub 747–814), który przy pomocy mnichów irlandzkich, Alkuina i Teodulfa, na dworze w Akwizgranie założył na przełomie wieków szkołę pałacową dla dworzan i rodziny królewskiej, również kobiet. Podobne ośrodki (*akademie*) powstawały także na innych dworach monarszych²¹.

Pierwszy nauczyciel Germanii **Hrabanus Maurus** (780–856), arcybiskup Moguncji, nawiązywał do poglądów Augustyna. Według niego nauczyciel powinien przede wszystkim:

- mieć talent pedagogiczny, który powinien iść w parze z charakterem moralnym,
- mieć odpowiednie przygotowanie zawodowe,
- w nauczaniu stosować metody podające,
- zwracać uwagę bardziej na wychowanie niż nauczanie,
- osobistym przykładem zachęcać uczniów do cnoty, nauki, posłuszeństwa i samokształcenia się,
- surowość dyscypliny łagodzić taktem pedagogicznym²².

²⁰ S.I. Moździen, *Zarys historii...*

²¹ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, s. 66.

²² P. Mazur, *Zawód nauczyciela...*, s. 133.

Według **Tomasza z Akwinu** (1225–1274) nauczyciel był osobą, która przekazywała innym prawdę wcześniej przez niego poznaną i kontemplowaną. W procesie tym kontemplacja – pierwiastek wyższy, dominowała nad działaniem – czynem, nauczanie zatem było uzewnętrznieniem owoców tejże kontemplacji²³. Zdaniem filozofa nauczyciel może wprowadzić ucznia w dynamikę procesu poznania dzięki znajomości jego możliwości, aktywności umysłowej. Jego zadaniem jest więc udzielenie pomocy w zdobyciu wiedzy, a nie jej wtłoczenie:

Człowiek uczący kogoś świadczy jedynie usługę od zewnątrz, tak jak lekarz, który leczy. Ale jak wewnętrzna siła natury jest główną przyczyną wyzdrowienia, tak naturalne światło myśli jest główną przyczyną wiedzy; jedno zaś i drugie jest od Boga (...). Nauczyciel nie powoduje w uczniu światła myśli, ani też wprost form myślowych; on tylko swoim nauczaniem pobudza ucznia do tego, żeby on sam siłą swojej myśli urabiał sobie pojęcie umysłowe, których znaki z zewnątrz mu podsuwa²⁴.

Nauczyciel, według Tomasza, powinien cechować się wiedzą o przedmiocie nauczania, mądrością, gorliwością pełną miłości, siłą przekonywania, zdolnością rozwijania i wyrażania myśli, odpowiedzialnością oraz zaangażowaniem²⁵.

Nauczyciel w starożytności i średniowieczu przede wszystkim musiał odznaczać się rozległą wiedzą. W starożytności do nauczania wystarczała znajomość przedstawianych treści, umiejętność przekazania wiedzy zaś była uznawana za sztukę. W średniowieczu – kształcenie nauczycieli nabrało nowego znaczenia ze względu na rozwój życia intelektualnego i powstawanie uniwersytetów. Działo się to przede wszystkim za sprawą zróżnicowania kształcenia nauczycieli do szkół elementarnych i średnich. Jednak wielu wybitnych tego czasu wiedziało, że wiedza to nie wszystko. Konfucjusz, Sokrates czy Kwintyliian zdawali sobie sprawę,

²³ Tamże.

²⁴ A. Maryniarczyk, *O etosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 399.

²⁵ B. Migut (red.), *Encyklopedia katolicka*, E.Gigilewicz, t. 13, Lublin 2009.

że uczniowi trzeba podać pomocną dłoń, nauczyć go nie tylko tego, co było mu niezbędne, ale przede wszystkim pokazać, jakim powinno się być człowiekiem. Surowy nauczyciel, który karał ucznia, nie zyskiwał w jego oczach szacunku, wzbudzał w nim tylko strach, myłony nierzadko właśnie z autorytetem. Dobry nauczyciel to ten, który chce przekazać wszystko, co wie, w taki sposób, by zachęcić ucznia do zgłębiania tajemnic świata.

Renesans

Nowe poglądy i prądy pojawiające się w epoce renesansu, na przełomie XIV i XV oraz w XVI wieku, historia nazwała humanizmem. W tych czasach człowiek coraz bardziej zaczął odwracać się od kościelnych ideałów pozaziemskich, budził się krytycyzm wobec ówczesnych obyczajów a dużą rolę zaczęło odgrywać odrodzenie i poznanie na nowo piękna i wartości literatury oraz sztuki starożytnej (rzymskiej i greckiej). Humanizmowi epoki renesansu filozofia wychowania i pedagogika zawdzięczają ideę przyporządkowania człowieka we wszechświecie²⁶.

W utopijnych wizjach świata znaczną rolę odgrywała nauka i oświata. Głównymi celami wychowania humanistycznego najdokładniej zajął się **Erazm z Rotterdamu** (1466–1536). W swoich dziełach i traktatach wprowadził w nurt humanizmu, że wychowanie powinno być wszczepione do pobożności, jednak za najważniejsze zadanie wychowania uznawał „zaszczepianie i dawanie gruntownego poznania nauk wyzwolonych, zaszczepianie niezależności myślenia i wdrażanie do powinności życia doczesnego, a także zaszczepianie form grzeczności (kultury i bycia)”²⁷. Nawiązuje to po części do greckiego ideału człowieka, który jest niezależny, harmonijnie rozwinięty – duchowo i fizycznie.

Idealy humanizmu dopełniły się w szkolnictwie średnim. We Włoszech już w wieku XV działały szkoły respektujące humanistyczne ideały. Za przykład

²⁶ S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.

²⁷ Tamże, s. 106.

można podać Dom radości (*Casa giocosa*). Rozwijano w niej samodzielność uczniów, kształcono ich pod względem moralnym i fizycznym, wykluczono kary cielesne. Dopuszczono do szkoły również dziewczęta, a kształcić się mogły nie tylko dzieci, to znaczy, że uczyli się w niej również ludzie w średnim wieku²⁸.

W Niemczech powstały wzorce łacińskich szkół humanistycznych. **Filip Melanchton** (1497–1560), przyjaciel wspomnianego już wcześniej Erazma z Rotterdamu, dokonał reformy, na skutek której powstała akademia w Wittenberdze z nowymi katedrami języka hebrajskiego i greckiego, zaczęło także funkcjonować studium przygotowawcze do uniwersytetu zwane pedagogium²⁹.

W Europie wzorcem średniej szkoły humanistycznej było gimnazjum, które założył w Strasburgu **Johannes Sturm** (1507–1589). Program tej szkoły opierał się głównie na nauczaniu języków klasycznych (podobnie jak u Filipa Melanchtona, obok łaciny pojawił się język grecki) i retoryki. Nie obejmował on jednak języka ojczystego i nie liczył się z życiową praktyką. Było to zatem wychowanie formalno-językoznawcze i literackie. Do tego humanistycznego ruchu dołączyła również Polska – powołano do życia gimnazja, m.in. w Poznaniu, Pińczowie, Gdańsku, Toruniu, Elblągu oraz Lesznie³⁰. Jednocześnie w nauce europejskiej zaczęły rozwijać się dyscypliny przyrodnicze a doświadczenia zaczęto traktować jak metody naukowe. Za przykład można podać francuskiego filozofa **Francisa Bacona** (1561–1626), który badał przyrodę przez doświadczenia i eksperymenty, a za główny cel nauki uważał ulepszanie i ułatwianie ludzkiego życia. Tych metod i osiągnięć nie brały pod uwagę ówczesne programy szkolne, dlatego zarzucano kształceniu humanistycznemu werbalizm i proponowano stosowanie innych metod³¹.

W epoce renesansu o wzorcach osobowych i metodach wychowawczych pisał **Mikołaj Rej** (1505–1569) w *Żywocie człowieka poczciwego*, wzorując się na

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

działach R. Loricjusia oraz M. Palingeniusa. Sformułował tam uwagi na temat uwzględnienia przy wychowaniu charakteru dziecka. Uważał, że zasady religii i łaciny, których można nauczyć się w rodzinnym domu, zupełnie wystarczą jako program nauki. Według niego bardziej pouczające były rozmowy z mądrzejszymi niż książki. Nie lekceważył wychowania, ale krytykował jego szkolne formy. Swoje demokratyczne ideały wychowawcze przedstawiali również: **Jan Crell** (1590–1633), który w traktacie *O wolność sumienia* uzasadnił ideę tolerancji religijnej, oraz **Sebastian Petrycy z Pilzna** (1554–1626), którego poglądy pedagogiczne uważa się za początki polskiej filozofii wychowania³².

Szczególną uwagę należy zwrócić też na myśl edukacyjną **Andrzeja Frycza Modrzewskiego** (1503–1572). Cenił on szkolnictwo, widział potrzebę i pożytek kształcenia młodzieży w taki sposób, by pomagało ono w reformowaniu i rządzeniu państwem. Uważał, że wychowaniem należało objąć wszystkich chłopców, bez względu na pochodzenie społeczne i majątek. Nad organizacją szkoły i jej poziomem dydaktyczno-wychowawczym pieczę miało sprawować państwo. A.F. Modrzewski powszechność nauczania ograniczył do kształcenia elementarnego, a kształcenie średnie przeznaczył dla zdolnych, wyselekcjonowanych uczniów. Kładł duży nacisk na reformę szkoły, a w szczególności na treści wychowania. Mówił, że w rozwoju małego dziecka bardzo ważną rolę odgrywa wychowanie moralne i fizyczne. Dla niego moralnością nie był stosunek do religii i Boga, ale stosunki międzyludzkie, dlatego uważał, że najistotniejszym środkiem wychowania moralnego jest praca. Postulat zbliżenia szkoły do życia ukazał się w proponowanym przez humanistę programie nauczania, gdzie podstawą wiedzy był program *trivium* (gramatyka, logika i retoryka), a dopiero na jego bazie należało uczyć się treści użytecznych i zgodnych z zainteresowaniami uczniów. Kolejnym sposobem zbliżenia szkoły do życia była propozycja wprowadzenia tak zwanych sądów koleżeńskich, które można uznać za pierwowzór samorządu

³² Tamże.

szkolnego. A.F. Modrzewski bardzo wysoko cenił zawód nauczyciela i w tym względzie zapewne przewyższał wszystkich humanistów³³.

W końcowej narracji o pedagogice w epoce renesansu nie może zabraknąć idei wybitnego Czecha **Jana Amosa Komeńskiego** (1592–1670), ojca pedagogiki nowożytnej. Na uformowanie się jego poglądów wpływ wywarło plebejskie pochodzenie (był synem młynarza) oraz rozprzestrzeniająca się ideologia wspólnoty religijnej braci czeskich. Poglądy pedagogiczne J.A. Komeńskiego dotyczyły prawie wszystkich problemów szkolnictwa i oświaty, w szczególności:

- oświaty dorosłych,
- demokratyzacji oświaty,
- nowej koncepcji nauczania i uczenia się,
- szczegółowej organizacji systemu szkolnego.

J.A. Komeński uważał, że kształceniem na poziomie sześcioletniej szkoły elementarnej należy objąć wszystkie dzieci, gdyż są one w mniejszym lub większym stopniu zdolne do nauki. Był on również twórcą pierwszego w dziejach wychowania w pełni nowoczesnego systemu szkolnego. Cały etap wychowania człowieka podzielił na cztery sześcioletnie etapy, do których przyporządkował odpowiednie typy szkół. Mianowicie dzieciom od urodzenia do 6 roku życia odpowiadała szkoła macierzyńska, której terenem wychowania była najbliższa rodzina, a nauczycielką (wychowawczynią) matka. Szkoła języka ojczystego przyporządkowana okresowi chłopięctwa obejmowała dzieci w wieku od 6 do 12 lat. Szkoła średnia, nazwana przez J.A. Komeńskiego szkołą języka łacińskiego, miała obejmować młodzież od 12 do 18 roku życia. Akademia to czwarty szczebel kształcenia i obejmowała lata od 18 do 24, w której mieli się kształcić kandydaci na przyszłych uczonych. Dla poszczególnych etapów nauczania i wychowania J.A. Komeński opracował dokładny program. W programie dla szkoły macierzyńskiej szczególną uwagę zwracał na rozwój fizyczny, higienę odżywiania, ubiór, zabawy i gry na świeżym powietrzu. Razem z wychowaniem fizycznym

³³ J. Krasuski, *Historia wychowania*, Warszawa 1989.

należało kształtować poczucie moralne dziecka. W skład środków wychowania moralnego wchodziło budzenie ambicji, dobry przykład, przyzwyczajanie do pracy i uczenie szacunku oraz posłuszeństwa wobec osób starszych. Nauka otaczającego świata w okresie przedszkolnym miała odbywać się przez zabawę. Program powszechnej szkoły elementarnej obejmował: pisanie, czytanie, geometrię, rachunki, religię i moralność, śpiew, politykę, ekonomię, historię powszechną, fizykę i kosmografię. Program uzupełniony został nauką o rzemiośle. Mniej postępowy był już program szkoły średniej. J.A. Komeński usiłował połączyć tradycję humanistyczną z naukami przyrodniczymi. Głównym zadaniem każdego etapu było przygotowanie do nauki na szczeblu kolejnym³⁴. J.A. Komeńskiego uważać należy także za twórcę podstaw nowoczesnego systemu oświatowego, który polegał na tym, że był powszechny, jednolity, bezpłatny i drożny. Według J.A. Komeńskiego „wychowanie powinno mieć charakter bardziej uniwersalny, być: stałym doskonaleniem natury ludzkiej (...) kształceniem wszystkich ludzi w człowieczeństwie”³⁵.

Pedagogika renesansowa wniosła szczególnie dużo do organizacji szkolnictwa. Dokonano po raz pierwszy podziału uczniów na klasy, przygotowując dla każdej z nich dokładny program. Dano początek również pomocy finansowej dla biednych uczniów i studentów. W dziedzinie dydaktyczno-wychowawczej ogromnym osiągnięciem było wprowadzenie do szkół regulaminów oraz sądów koleżeńskich, rozbudzenie aktywności uczniów przez popisy szkolne. W zapomnienie odszedł średniowieczny pogląd na świat. Pedagogika doby renesansu nie rozwiązała jednak kilku kwestii, np. zniesienia wychowania stanowego, unowocześnienia dydaktyki, rozwoju szkolnictwa elementarnego wiejskiego i miejskiego. Mimo pewnych niedoskonałości, pedagogika odrodzenia była doskonałą bazą do powstania żywiłowej pedagogiki oświecenia³⁶.

³⁴ Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania...*

³⁵ B. Suchodolski, *Komeński*, Warszawa 1979, s. 39.

³⁶ J. Krasuski, *Historia wychowania...*

Oświecenie

Podobnie jak humanizm był najbardziej charakterystycznym znakiem epoki renesansu, tak racjonalizm stał się znamieniem wieku oświecenia. Jego początki wyznaczył już Kartezjusz swoją zasadą *cogito ergo sum* (*myślę więc jestem*), domagając się wyraźnych i jasnych metod we wszystkich badaniach naukowych. Racjonalizm wieku oświecenia wskutek szybkiego postępu nauk biologicznych i medycznych przyjął orientację przyrodniczą. Jego wyznacznikiem nie były wielkie systemy, a raczej badania szczegółowe. Cechował się głównie naturalizmem, antropologizmem i empiryzmem. Miernikiem wszelkiej wiedzy stawał się rozum. W tym duchu chciano kształtować i kształtowano życie ludzkie, politykę i gospodarkę, naukę i sztukę oraz dziedzinę wychowania³⁷.

Wybuch angielskiej rewolucji burżuazyjnej w 1640 roku znacząco wpłynął na ożywienie myśli pedagogicznej. Angielskie mieszczaństwo zaczęło domagać się zmiany dotychczasowego szkolnictwa, które nie odpowiadało nowym warunkom społecznym ze względu na humanistyczny charakter. Arystokracja i burżuazja zaczęły zakładać szkoły prywatne dla swoich dzieci, natomiast szkoły elementarne systematycznie zmniejszano. Sojusz arystokracji z burżuazją zniszczył wszelkie dążenia do demokratyzacji oświaty w Anglii. Reprezentantem tej ideologii był **John Locke** (1632–1704), który nie chciał jednakowego wychowania dla wszystkich dzieci. Dla dzieci chłopów i robotników proponował szkoły elementarne, które były przygotowaniem do pracy w manufakturach. Nie przewidywał w tych szkołach nauki czytania i pisania. Według J. Locke’a wszechstronnym wychowaniem należało objąć tylko dzieci klasy panującej. Proponował także zwrócenie większej uwagi na wychowanie moralne i fizyczne. Na ostatnim miejscu stawiał zaś wychowanie intelektualne. Na wielką popularność pedagogicznych poglądów

³⁷ S. Wołoszyn, *Wychowanie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.

dów Locke'a złożyło się wiele czynników, ale za najważniejszy można uznać wiarę w moc wychowania, przekonanie, że to właśnie wychowanie tworzy ludzi³⁸.

Jan Jakub Rousseau (1712–1778) podkreślał rozwój indywidualności wychowanego dziecka, a nie kształtowanie go według standardów społecznych. Zgodnie z założeniami pedagogiki oświecenia J.J. Rousseau traktował wychowanie w kategoriach ogólnoludzkich, a nie społeczno-obywatelskich. Celem wychowania nie było przygotowanie do określonego zawodu, miało natomiast kształtować człowieka przez wyzwianie w nim jego naturalnych, indywidualnych i spontanicznych sił. Zakładając, że każde z dzieci miało „zakodowaną” własną i specyficzną jakość, to w gruncie rzeczy wychowanie musiało liczyć się z tą specyfiką, musiało być indywidualne i w końcu musiało wytwarzać takie warunki, by natura mogła swobodnie się rozwijać. Zadaniem wychowawcy nie było dążenie do rozwijania osobowości dziecka, ale umożliwianie samoistnego rozwijania się. J.J. Rousseau nie widział szansy na zorganizowanie takiego wychowania we współczesnym świecie. Zalecał zatem wychowanie domowe, które mieli prowadzić rodzice lub starannie dobrani wychowawcy. Zakładał, że do 12. roku życia dziecko powinno spędzać swój czas na swobodnej zabawie oraz ćwiczeniach fizycznych, gdyż w tym okresie ujawnia ono swoją osobowość, w pewnym sensie odnajduje siebie i nie wolno mu w tym przeszkadzać. Wychowanie moralne miało współgrać w czasie z wychowaniem umysłowym. Dziecko powinno samo dochodzić do wiedzy o otaczającym go świecie. Od 12. roku życia pedagog przewidywał dla chłopców naukę wiedzy użytecznej. Rolą wychowawcy było wtedy rozwijanie zainteresowań podopiecznego przez zwracanie jego uwagi na rzeczy ciekawe i konkretne. Według J.J. Rousseau uczenie się jest najskuteczniejsze wtedy, gdy dziecko wstępuje w roli badacza, uczy się przez działanie. Wychowanie miało obowiązywać też kobiety i dlatego musiało być inne niż dla chłopców. Kobiety ze względu na jej istotę należało uczyć jasnego

³⁸ J. Krasuski, *Historia wychowania...*

myślenia oraz poprawnego formułowania sądów³⁹. Mimo że główne zasady myśli pedagogicznej J.J. Rousseau były już wcześniej ogłaszane przez innych pedagogów, niemniej jednak nikt nie przedstawił ich w tak całościowy i sugestywny sposób, a mianowicie:

- konieczność uznania samodzielności, działania i pracy dziecka za najważniejszy środek wychowania,
- obowiązek zagwarantowania dziecku swobody działania wedle zainteresowań,
- powinność gruntownego poznania specyfiki zmieniającej się psychiki u dziecka,
- konieczność wyrażania miłości oraz szacunku dla jego osobowości,
- przymusowość ścisłego podporządkowania procesu wychowania etapom rozwoju dziecka⁴⁰.

W epoce oświecenia „ujawniła się” jeszcze jedna postać, której nie można pominąć przy określaniu roli nauczyciela „małego” dziecka. Był to **Claude Adrien Helvétius** (1715–1771). Według jego teorii, że nie ma wad ani zalet wrodzonych, o wszystkim decyduje wychowanie, nauczyciele i szkoły, dlatego też szkoły powinny być publiczne i zatrudniać światłych wychowawców. Zalecał przede wszystkim kształcenie postaw i uczuć moralnych oraz sprawności poznawczych. Celem kształcenia miało być ćwiczenie takich zdolności i dyspozycji jak: krytycyzm, sprawne rozumowanie, stawianie istotnych pytań, a nie zapełnianie głów uczniów nawalem wiadomości⁴¹. Według C.A. Helvétiusa edukacja przede wszystkim miała „przyzwyczajać dzieci do podejmowania wysiłku świadomego życia, jak i uczyć je, że są takie możliwości, które mogą polepszyć ludzką dolę”⁴².

³⁹ J. Krasuski, *Historia wychowania...*

⁴⁰ Tamże, s. 85.

⁴¹ S. Wołoszyn, *Wychowanie i kultura umysłowa w epoce renesansu...*

⁴² C. A. Helvétius, *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*, Wrocław 1976, s. 171.

Szczęście ogółu, które filozof traktował jako najważniejszy cel wychowania, wyznacza odtąd kierunek całej progresywnej pedagogiki.

Podsumowanie

Przedstawione tu dzieje tej niełatwej profesji pokazują, że za pierwszych nauczycieli można uznać mędrców i uczonych starożytnych. To oni opracowali wytyczne systemu nauczania i wychowania oraz upowszechnili ideały wszechstronnie rozwiniętej jednostki ludzkiej. Wypracowane wówczas wzory, modele i metody pedagogiczne stanowią cenne źródło dalszego kształtowania się ideałów, cnót moralnych, wiedzy, umiejętności i postaw.

Nauczyciel, niezależnie od warunków otoczenia, realizował swój styl i strategię pedagogicznej aktywności. Wypełniał obowiązki zawodowe, oddziałując na innych swoimi predyspozycjami i zdobytymi kwalifikacjami. Ingerował w świat wychowanka i jego rzeczywistość społeczną, co owocowało gromadzeniem wiedzy, doświadczenia, rozwojem kompetencji przydatnych do budowy świata materialnego i niematerialnego. Dlatego zawód nauczyciela to bycie Mistrzem, a także dążenie do pedagogicznego mistrzostwa; to rozwój łączący profesjonalizm i powołanie niezbędne do przekazywania wartości, wzorów, umożliwiając kształcenie umysłu, ciała i ducha podopiecznych⁴³.

Bibliografia

- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
Górska L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
Helvétius C.A., *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*, Wrocław 1976.

⁴³ M. Kabat, *Nauczycielska profesja w cywilizacji starożytnej i współczesnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, s. 168; por. Szkolak-Stępień, *Mistrzostwo zawodowe...*

- Kabat M., *Nauczycielska profesja w cywilizacji starożytnej i współczesnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, s. 159–172.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011.
- Krasuski J., *Historia wychowania*, Warszawa 1989.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa, 1967.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Leśniewska G., *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US” 2016, nr 46 (1), s. 39–49.
- Marrou H.I., *Historia wychowania w starożytności*, PIW, Warszawa 1969.
- Maryniarczyk A., *O etosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999.
- Mazur P., *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, Chełm 2015.
- Migut B. (red.), *Encyklopedia katolicka*, E. Gigilewicz, t. 13, Lublin 2009.
- Możdżeń S.I., *Zarys historii wychowania do 1795 roku*, cz. 1, Kielce 1999.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997.
- Suchodolski B., *Komeński*, Warszawa 1979.
- Szkolak-Stępień A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania (wydanie poprawione i rozszerzone)*, Kraków 2016.
- Szkolak-Stępień A., Ir E., *Edukacja całościowa nauczycieli – trwałość a zmiana*, Kraków 2024.
- Wołoszyn S., *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Wołoszyn S., *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Wołoszyn S., *Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Zeman K., *Ideale wychowawcze starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 3 (178), s. 153–171.
- Zieliński P., *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 87–96.

Nota o autorce

Anna Szkolak-Stępień – doktor habilitowana, prof. UKEN, dyscyplina pedagogika. Pracuje na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej). Pełnione funkcje – dyrektor Instytutu Pedagogiki, kierownik Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej. Zainteresowania naukowe: zagadnienia z pedagogiki wczesnoszkolnej, pedeutologii, metodologii badań jakościowych, a obszar badań stanowią kompetencje profesjonalne nauczycieli wczesnej edukacji, mistrzostwo pedagogiczne.

Urszula Ostrowska

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

ORCID: 0000-0003-2280-706X

RELACJA MISTRZ–UCZEŃ W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Mistrz, który wiedzę posiada, pisze ją w duszy ucznia
Sokrates w Platońskim *Fajdosie*¹

Streszczenie

Problematyka roli mistrza/mistrzostwa i autorytetu oraz wzorów osobowych w edukacji, w tym kwestia relacji mistrz–uczeń, od jej zarania pojawia się w piśmiennictwie ze zmienną częstotliwością, jak również w różnym stopniu i zakresie jest przedmiotem zainteresowania w rozmaitych toczonych od wieków dysputach. Sukcesywnie wzbogacana literatura przedmiotu z jednej strony zwiększa zasoby przedmiotowej wiedzy, z drugiej strony jest źródłem wielu fascynujących wątków, które można eksplorować. Kategorie problemowe – mistrz/mistrzostwo, autorytet, wzory osobowe – w swej istocie wzajemnie się warunkują i uzupełniają, a nawet weryfikują, jako że miano mistrza/mistrzostwa przyznawane jest osobie, która osiągnąwszy najwyższy stopień wiedzy i umiejętności w określonej dziedzinie stanowi dla innych autorytet oraz jest/bywa dla nich wzorem do naśladowania. W niniejszym tekście skoncentrowano uwagę na fascynującej kwestii roli mistrza/mistrzostwa, ze szczególnym uwzględnieniem akademickiej przestrzeni edukacyjnej.

Słowa kluczowe: mistrz, mistrzostwo, relacja interpersonalna, edukacja

¹ Platon, *Fajdos*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 2005, s. 45.

THE MASTER-DISCIPLE RELATIONSHIP IN THE EDUCATIONAL SPACE

Summary

The issue of the role of master/mastery and authority as well as personal role models in education, including the issue of the master-disciple relationship, has appeared in the literature from its very beginning with variable frequency and, to varying degrees and scope, has been the subject of interest in various discussions over the centuries until modern times. Successively enriched literature on this topic, on the one hand, increases the resources of the subject knowledge, and on the other hand, it inspires and discovers many fascinating problem threads to explore. Problem categories – master/mastery, authority, role models – in their essence condition and complement each other and even verify each other, as the title of master/mastery is awarded to a person who, having achieved the highest degree of knowledge and skills in a specific field, is an authority for others and is/is a role model for them. In this text, I focus on the multi-fascinating issue of the role of the master/master, with particular emphasis on the academic educational space.

Keywords: master, mastery, interpersonal relationship, education

Wprowadzenie

Wielowymiarowa w swej złożoności i różnorodności problematyka roli mistrza/mistrzostwa i autorytetu oraz wzorów osobowych w edukacji, w tym kwestia relacji mistrz–uczeń stanowi intersujący przedmiot zainteresowań naukowych. W rozważaniu owego ustawicznie ewoluującego obszaru problemowego przyjmowana bywa rozmaita perspektywa, która zazwyczaj ukierunkowana jest na osiąganie wytyczonych celów zgodnie z przyjętymi kryteriami epistemologiczno-eksploracyjnymi. W realizowanych dociekaniach z tego zakresu kwestie te sytuowane są w rozmaitych kontekstach problemowych i poddawane oglądowi z różnych punktów widzenia po to, aby zgłębiać istotę rozważanych zagadnień. W rezultacie tych zabiegów sukcesywnie wzbogacana literatura przedmiotu (*vide bibliografia*) z jednej strony zwiększa zasoby przedmiotowej wiedzy, z dru-

giej strony inspiruje do odkrywania fascynujących wątków problemowych do eksplorowania, zwłaszcza tych, które nie zawsze były doceniane czy sytuowane jako pierwszoplanowe/priorytetowe w obliczu intensywnie zmieniającej się rzeczywistości generującej istotne w swej złożoności zadania i wyzwania.

Przywołane na wstępie trzy kategorie problemowe – mistrz/mistrzostwo, autorytet, wzory osobowe w podejmowanych rozważaniach niejednokrotnie ujmowane są synergicznie jako wzajemnie się warunkujące i uzupełniające, a niekiedy także weryfikujące się². Inaczej rzecz ujmując, mistrzostwo stanowi *conditio sine qua non* bycia dla innych autorytetem, a niejednokrotnie jest także wzorem do naśladowania. Spośród owej triady: mistrz/mistrzostwo, autorytet, wzory osobowe – w niniejszym tekście (ze względu na ograniczoność miejsca) koncentruję uwagę na wielorako fascynującej kwestii roli mistrza/mistrzostwa, ze szczególnym uwzględnieniem akademickiej przestrzeni edukacyjnej. Relacja mistrz–uczeń wpisana jest w etos społeczności akademickiej od jej zarania³. Z badań, które prowadziłam przez wiele lat wśród studentów kilku uczelni zlokalizowanych na terenie Bydgoszczy i Olsztyna wynika, że młodzież akademicka aspiruje do autentycznego, bezpośredniego i twórczego kontaktu z nauczycielem akademickim – mistrzem. W toku badań studenci wyrażali przekonanie, że możliwość obcowania z mistrzem, życie obok mistrza, nawiązywanie z nim bezpośredniego dialogu daje znacznie więcej, niż poznawanie ogromnych stosów dzieł najprzedniejszych uczonych⁴.

² Między innymi dowodzą tego rozważania J. Goćkowskiego na temat funkcji autorytetów w nauce. Wymienił on walory autorytetu uczonego, przywołując kilka razy kwestię mistrzostwa, a mianowicie: 1) w odniesieniu do poszukiwań badawczych, 2) w procesie kształcenia kadr pracowników nauki oraz 3) w toku organizowania pracy naukowej, zob. tenże, *Funkcje autorytetów w społeczeństwie nauki*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1 (31), s. 21.

³ Pisałam o tym szerzej w: U. Ostrowska, *Etyczne aspekty relacji mistrz–uczeń w edukacji akademickiej*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Łódź 2010, s. 385–402.

⁴ Zob. U. Ostrowska, *Język edukacji akademickiej w opinii studentów pedagogiki UWM w Olsztynie i UKW w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2008; też, *Studenci wobec godności. Między odpowiedzialnością a kontestacją*, Kraków 2004; też, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.

Geneza relacji mistrz–uczeń

Prapoczątki idei relacji mistrza i jego ucznia sięgają swymi korzeniami zarania dziejów ludzkości, kiedy to człowiek, obserwując otaczającą rzeczywistość i w niej siebie samego, dostrzegał osoby wyróżniające się spośród innych zasobem wiedzy bądź umiejętności oraz doświadczeniem. Zazwyczaj takie osoby nie tylko zwracały na siebie uwagę, ale także wzbudzały podziw i uznanie. W tego typu sytuacjach człowiek uświadamiał sobie potrzebę uczenia się od innych, obserwowania i podejmowania prób naśladowania, dzięki czemu wzbogacał siebie w to, czego wcześniej nie miał, nie potrafił, czy z różnych względów należycie nie doceniał. W czasach antycznych tego typu tendencje zostały docenione i nadano im instytucjonalną formę. W starożytnej Grecji, w Akademii utworzonej w 387 roku przez Platona – ucznia Sokratesa uznawanego w kulturze europejskiej za wzór mistrza – uprawiano filozoficzny dialog skłaniający jego uczestników do twórczego myślenia i samodzielnego formułowania sądów⁵. Uczniowie gromadzący się wokół wybitnych osób – mistrzów, pod ich kierunkiem podejmowali próby rozwiązywania najważniejszych i najtrudniejszych problemów ludzkości, a rezultaty te są doceniane i aktualne także w czasach nam współczesnych.

Tego typu przedsięwzięcia kontynuowano w średniowiecznej Europie, kiedy to światło umysły skupiały się wokół wybitnych postaci – mistrzów przyciągających ku sobie uczniów/naśladowców. Ówczesni studenci, poszukując mistrza, niejednokrotnie peregrynowali po całym kontynencie i wybierali tę właśnie uczelnię, w której ów mistrz rezydował⁶.

W kolejnych epokach, aż po czasy współczesne, potrzeba posiadania mistrza uobecniała się w różnym stopniu oraz zakresie, ewoluując znacząco i wbrew pojawiającym się tu i ówdzie sugestiom wieszczącym jej nieunikniony kres – nic nie

⁵ Szerzej ujęłam tę problematykę w: U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

⁶ Współcześni studenci mają możliwości realizowania swoich ambitnych edukacyjnych celów, podejmując lub kontynuując studia w różnych krajach i to nie tylko europejskich.

wskazuje na jej wyczerpanie w relacjach interpersonalnych i to nie tylko w przestrzeni edukacyjnej, ale także w innych sferach życia⁷.

W słownikach etymologicznych języka polskiego⁸ wskazano na odległe, antyczne pochodzenie słowa „mistrz” (mające swoje źródło w łacińskim *magister*), które bezpośrednio z łaciny trafiło do polszczyzny, znacząc: przełożony, kierownik, dozorca, naczelnik, mistrz, nauczyciel oraz doradca, przewodnik⁹. Natomiast źródłowy dla „mistrza” wyraz „magister”, wywodzący się od słowa *magis* (znającego w wyższym stopniu „więcej”) – oznaczał kogoś, kto więcej wie oraz potrafi zrobić lepiej od innych, a także jest w stanie nad nimi zapanować¹⁰. Przyпуска się, że do polszczyzny słowo mistrz trafiło z języka czeskiego¹¹.

We współczesnym *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* wskazuje się kilka znaczeń słowa mistrz:

- osoba doskonała w jakiejś dziedzinie, przewyższająca innych umiejętnościami, zdolnościami, biegłością,
- osoba godna naśladowania, uznana przez innych za wzór, za przewodnika w jakiejś dziedzinie; nauczyciel,
- tytuł zwierzchników niektórych stowarzyszeń i zakonów rycerskich; także: osoba nosząca ten tytuł; wielki mistrz,
- tytuł osoby lub drużyny, która zwyciężyła w zawodach sportowych wysokiej rangi; także: osoba lub drużyna, która zdobyła ten tytuł,

⁷ Relacje interpersonalne jako element konstruujący procesy edukacyjne od ich zarania, w tym relacje mistrz–uczeń, z perspektywy problemu edukacyjnego oraz przedmiotu badań podjęte zostały w pracy zbiorowej pod moją redakcją, zob. U. Ostrowska, *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Kraków 2002.

⁸ Zob. A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, t. 2, s. 192–193; W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2008, s. 330–331.

⁹ K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1965, s. 300.

¹⁰ Tamże, s. 299.

¹¹ W Polsce średniowiecznej słowo *magister* oznaczało stopień naukowy (wyższy od bakałarza), odnoszono go do wykładowców uniwersyteckich, współcześnie – jak wiadomo – nadawany jest absolwentom wyższych uczelni.

- rzemieślnik z dyplomem upoważniającym do prowadzenia warsztatu, wykwalifikowany pracownik nadzorujący pracę podległych sobie robotników¹².

Natomiast przy słowie mistrzostwo wskazano w tym kompendium na dwa znaczenia:

- najwyższy stopień biegłości w wykonywaniu czegoś, dokładność, artyzm, kunszt,
- pierwsze miejsce w klasyfikacji w danej dyscyplinie sportowej¹³.

Podjmując w niniejszych rozważaniach problematykę relacji interpersonalnej mistrz–uczeń, skoncentrowałam uwagę na konstruujących ten istotny w przestrzeni edukacyjnej szkolnictwa wyższego związek osobowy, który wpisuje się w kanon wartości akademickich, takich zwłaszcza, jak: prawda, rzetelność, odpowiedzialność, krytycyzm, przejrzystość, sprawiedliwość oraz życzliwość¹⁴. Uzasadnia się, że to właśnie uczelnia wyższa jest miejscem szczególnie sprzyjającym spełnianiu się relacji mistrz–uczeń¹⁵. Najwyraźniej uwidacznia się owa relacja w diadzie student–promotor pracy dyplomowej (licencjackiej, magisterskiej), a zwłaszcza student doktorant–opiekun naukowy/promotor.

W opracowanym przez Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk zbiorze zasad i wytycznych – *Dobre obyczaje w nauce* – wyszczególniono role pełnione przez pracownika nauki, w tym wyraźnie wyeksponowana została, obok roli twórcy (rozdział drugi), nauczyciela (rozdział czwarty), opiniodawcy (rozdział piąty), eksperta (rozdział szósty) i krzewiciela wiedzy

¹² *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. J. Dubisz, Warszawa 2003, t. 2, s. 881.

¹³ Tamże.

¹⁴ Pisałam szerzej na ten temat w artykule: U. Ostrowska, *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 90–100. Wielu wybitnych polskich humanistów uznawało K. Twardowskiego za swojego mistrza.

¹⁵ K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji mistrz–uczeń*, „Gazeta Uniwersytecka. Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1998, nr 2 (58), s. 1–3.

(rozdział siódmy), kwestia roli mistrza. Rozdziałowi trzeciemu, poświęconemu temu zagadnieniu, nadano tytuł: *Pracownik nauki jako mistrz*. Po kilku latach ów dokument został nieco zmodyfikowany, co znalazło swoje odzwierciedlenie także w nazwie rozdziału – *Pracownik nauki jako mistrz i kierownik* (vide aneks)¹⁶.

W akademickiej relacji mistrz–uczeń, biorąc pod uwagę uwarunkowania jej rozwoju, można wyłonić główne fazy i przypisane im ogniwa (tab. 1).

W tabeli wyłoniono pięć głównych faz oraz przypisano im odpowiednio pięć ogniw relacji mistrz–uczeń postrzeganych z perspektywy jej etapowego rozwoju, od zawiązania relacji począwszy (faza pierwsza), poprzez jej ugruntowanie oraz rozwijanie w różnych aspektach (faza druga, trzecia i czwarta), aż po osiągnięcie finalnego zwieńczenia relacji (faza piąta). Owe ogniwa relacji mistrz–uczeń łączą poszczególne jej fazy, stanowiąc element będący konstytutywną częścią tego procesu. Poszczególne etapy i przypisane im ogniwa spełniają określoną rolę w procesie rozwoju relacji i stanowią swoisty warunek osiągania każdego z nich, aż do ostatecznego włączenia, który z jednej strony utwierdza w przekonaniu, że uczeń za pośrednictwem kreatywnego, mądrego naśladowania mistrza oraz uczestniczenia w rozwijanej sukcesywnie z nim relacji interpersonalnej uczy się pod jego kierunkiem dochodzenia do własnego mistrzostwa (w toku podejmowania prób tworzenia/konstruowania własnych przedsięwzięć i rozwiązywania problemów). Ponadto owa droga nie tylko nie wyklucza ewentualności „przewyższania swojego mistrza”, lecz w istocie swej zawiera pierwiastki dochodzenia do takiego stanu, który ma szansę zaistnieć właśnie dzięki mistrzowi. Ów sens niewątpliwie wyraża między innymi przekonanie Leonarda da Vinci – „zły to uczeń, który nie przewyższa swego mistrza”¹⁷, tudzież stwierdzenie niemieckiego filozofa, filologa klasycznego, prozaika oraz poety Friedricha Nietzschego (1844–1900), który orzekł, że: „złe się wywdzięcza mistrzowi, kto zawsze tylko jego uczniem zostaje”¹⁸.

¹⁶ Zbiór zasad i wytycznych – *Dobre obyczaje w nauce*, wyd. trzecie, https://ken.pan.pl/images/2001_ZbiorWytycznych.pdf (dostęp: 6.09.2024).

¹⁷ T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania*, Warszawa 1962, s. 56.

¹⁸ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, tłum. W. Berent, Warszawa 2008, s. 97.

Tabela 1. Główne fazy i ogniwa relacji mistrz–uczeń z perspektywy jej rozwoju

GŁÓWNE FAZY I OGNIWA RELACJI MISTRZ–UCZEŃ				
	MISTRZ	OGNIWA RELACJI		UCZEŃ
		M U		
I.	Obecność w przestrzeni edukacyjnej	Świadomość zasobów posiadanej wiedzy, umiejętności, doświadczeń, dokonań	Dostrzeganie obecności mistrza i fascynowanie się jego wielkością; dokonanie wyboru zaszczytnego bycia jego uczniem	Wyraża podziw, szacunek, uznanie dla wiedzy, umiejętności, doświadczenia oraz dokonań mistrza
II.	Daje przykład własnej, stylowej pracy	Doświadczenie bycia niedoścignionym wzorem	Podjmowanie prób sprostania oczekiwaniom bycia „ucznem mistrza”	Odczuwa, że bycie uczniem mistrza jest wyróżnieniem i przywilejem oraz stanowi zobowiązanie szczególne
III.	Stwarza uczniowi możliwości dokonywania wyborów i podejmowania decyzji	Przeżywanie procesu otwierania dostępu do swego kunsztu	Cenienie uzyskiwanej pomocy oraz wsparcia, które chroni przed popełnianiem błędów	Doświadcza, że wspieranie się „na ramionach” mistrza pozwala dostrzegać więcej i dalej oraz wnikliwiej i szerzej
IV.	Wtajemnicza ucznia w arkana osiągnięcia rzetelnych rezultatów	Sukcesywne udostępnianie części samego siebie	Odczuwanie potrzeby poszukiwania własnej drogi	Poszukuje właściwego kierunku własnej drogi rozwoju, kierując się uzyskiwanymi od mistrza wskazówkami
V.	Roztacza nowe horyzonty uniwersum antroposfery aksjologicznej	Wskazywanie dróg dochodzenia do prawdy, wiedzy i mądrości	Wcielanie w życie rezultatów osiągniętych dzięki drogom przebytych wspólnie z mistrzem	Podjmuje próby dochodzenia do własnego mistrzostwa aż do rangi bycia mistrzem dla innych*

* Nawiązuję tutaj do stwierdzenia platońnika Bernarda z Chartres, który uznał, że wspieć się na ramionach olbrzymów (autorytetów, mistrzów) sprawia, że „widzimy więcej i dalej niż oni, ale nie dlatego, żeby nasz wzrok był bystrzejszy lub wzrok skuteczniejszy, lecz dlatego, iż to oni dźwigają nas w górę i podnoszą o całą gigantyczną wysokość.” zob. J. Lee Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1966, s. 25.

Źródło: koncepcja własna.

Tadeusz Kotarbiński, twórca reizmu i prakseologii, istotę drogi dochodzenia do indywidualnego mistrzostwa w toku relacji interpersonalnej mistrz–uczeń, wyraził następująco:

Główne zadanie wychowawcy mistrzów polega na tym, by uczniowi na przykładzie własnej stylowej pracy pokazać wzór indywidualnego mistrzostwa. Niech patrzą na ten wzór aż do zapatrzenia się; niechaj go przejmą. A potem wyrosną zeń i nawet przeciwstawia się ostro. Osobowość bowiem kształci się w walce ze stylem przebytej szkoły¹⁹.

Spoglądając na rozważną problematykę relacji mistrz–uczeń z takiej perspektywy, warto zwrócić także uwagę na wyłaniającą się tu kwestię rozumnego akceptowania indywidualności osób tworzących ową relację w taki sposób, jak to zalecał koncentrujący się na spotkaniu lub dialogu, szczególnie na relacjach z innymi, ludźmi Martin Buber, zastrzegając że:

Chęć oddziaływania nie oznacza wtedy dążenia do uczynienia innego kimś innym, do zaszczepienia (...) własnej „słuszności”, lecz dążenie do tego, aby to, co rozpoznałem jako słuszne, właściwe i prawdziwe, i dlatego musi być zaszczepione również tam, w substancji drugiej osoby, zakiełkowało i rozwinęło się w postaci odpowiedniej do jej indywidualizacji²⁰.

A przy tym ze wszech miar pożądane są sytuacje w których mistrz, jak wspominał Henri J.M. Nouven, stwarzał możliwości „snucia rozważań na temat wolnego wyboru i podejmowania decyzji, ale stwierdził, że niektóre decyzje i wybory są lepsze niż inne, pozwolił (...) znaleźć własną drogę, ale nie ukrył mapy, która ukazywała właściwy kierunek”²¹.

¹⁹ T. Kotarbiński, *Czynniki kształtujące metodę myśliciela*, w: *Kultura i nauka*. Praca zbiorowa, Warszawa 1937, s. 109.

²⁰ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 135.

²¹ H.J.M. Nouven, *Genesse. Dzienniki z klasztoru trapistów*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Poznań, 1993, s. 11.

Niewykluczone, że w toku relacji mistrz–uczeń może zaistnieć stan „uskrzydlenia”, którym posługuje się w swoich rozważaniach na temat inteligencji emocjonalnej David Goleman:

Uskrzydlenia doznajemy wtedy, kiedy w pełni wykorzystujemy nasze umiejętności i pojawia się nowe wyzwanie, powiedzmy w postaci projektu, z jakim dotąd się nie zetknęliśmy. Wyzwanie to pochłania nas tak bardzo, że zatracamy się w pracy, zapominając o wszystkim innym i nie zdajemy sobie sprawy z upływu czasu. (...) Uskrzydlenie wprawia nas w nastrój radości, a nawet upojenia. Nic tak nie motywuje do działania jak uskrzydlenie²².

Ów stan może pojawić się, gdy osiąga się szczyty swoich możliwości tudzież podejmuje próby wykraczania poza zakres tego wszystkiego, co dotychczas już zostało osiągnięte. Stąd nieodzowne jest, aby w toku wprowadzania swojego ucznia w arkan samodzielności, mistrz stawiał odpowiednie do statusu rozwoju relacji wymagania.

Na zakończenie tej części rozważań przytoczę obraz roli mistrza, który zachęca swoich uczniów do myślenia i działania, pokazuje ważne problemy i ważność nauk w ogóle, czynem świadcząc o wartościach etycznych, zarówno w pracy naukowej, jak i w życiu. Jest drogowskazem w zakresie wartości, a zarazem potrafi przekazać część swojej energii duchowej. Mistrz to także żywa, aktualizująca się wiedza, rodzaj umysłu encyklopedycznego. Zna najnowszą, ale i najstarszą literaturę, i gdy go o coś zapytać, to – chociaż nie wie wszystkiego, wie dlaczego nie wie. Zarazając swym stylem życia naukowego, pozostawia swobodę uczniom i miejsce na samodzielny wybór. Mając swoją tematykę, metodologię i swój styl życia naukowego, daje uczniowi więcej niż mu potrzeba, chociaż niekiedy mniej niżby uczeń chciał²³.

²² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1997 s. 126.

²³ Z. Ratajczak, *Koniec epoki mistrzów?*, „Forum Akademickie” 1996, nr 10, s. 23.

Podsumowanie

Mistrzostwo w każdej sferze życia człowieka jest czymś wyjątkowym. Miano mistrza bowiem przyznawane jest tylko osobom znacząco wyróżniającym się w określonym zakresie i w wyodrębnionej dziedzinie, a także w danej zbiorowości. Osoby takie postrzega się zwłaszcza przez pryzmat osiągania najwyższego stopnia wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia, dlatego właśnie cieszą się one najwyższym autorytetem oraz stanowią niekwestionowany wzór do naśladowania, zwłaszcza z tej racji, że:

Mistrzem najczęściej staje się ten, kto mówi inaczej niż wszyscy dookoła, a jednocześnie bardziej przekonywająco, kto nas zachęca do wyjścia poza utarte przez ludzką myśl drogi, kto roztacza nowe horyzonty, nie przewidywane dotąd, otwiera, a raczej łamie granice, w których myśl się dotychczas zamykała²⁴.

Autorka tych słów wskazuje na niezbędność zaistnienia takiego stanu rzeczy: „Aby autentyczną wielkość mistrza docenić, trzeba samemu nie być ignorantem. Dlatego też obserwujemy, że wokół wybitnych indywidualności w nauce skupiają się wybitni uczniowie, wokół miernot – miernoty”²⁵.

Jakkolwiek niełatwo jest sprostać wymogom kształtującym autentyczną relację bycia uczniem mistrza i *versus* uobecniania się mistrza w przestrzeni edukacyjnej, to jednak, zwłaszcza na poziomie akademickim, owa relacja z wielu względów okazuje się być pożądana. Wynika to przede wszystkim z racji naturalnej współpracy samodzielnych pracowników naukowych z młodymi adeptami w układzie: opiekun naukowy/promotor – student/doktorant. W sferze nauki, w edukacji akademickiej ów bezpośredni kontakt interpersonalny jest wprost bezcenny, jako że dla każdej osoby go konstytuującej stanowi przywilej, którego

²⁴ B. Skarga *Mistrz i mag*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1 (31), s. 15.

²⁵ Tamże, s. 14.

nie da się zastąpić czymkolwiek innym, nawet najbardziej wyrafinowanymi zdobyczami cywilizacji. Niezbędność obu członów relacyjnego układu osobowego uzasadniona jest przede wszystkim z racji stosunkowo krótkiego cyklu biologicznego życia człowieka i w związku z tym niemożnością osiągnięcia wszystkiego samodzielnie, bez niczyjego wsparcia czy pomocy, w tym zwłaszcza bez odpowiednich wzorców w toku poszukiwania własnej drogi, sposobów zmierzania do wytyczonych celów w uniwersum antroposfery aksjologicznej.

Zamykając niniejsze rozważania, odwołam się do idei wzajemności warunkującej i spajającej niezbędność obu członów relacji interpersonalnej mistrz–uczeń. Otóż uczniowi niezbędny jest mistrz, ponieważ cechujący się dużym potencjałem inwencji twórczych, ale nieposiadający jeszcze doświadczenia adept potrzebuje wsparcia, drogowskazów, przewodnictwa, akceptacji, wiarygodnego utwierdzania się w czynionych przedsięwzięciach, czyli solidnego wsparcia na zewnątrz od mistrza właśnie, który chroni swego ucznia przed zbyt długim dochodzeniem do wytyczonych celów oraz nie dopuszcza do zbędnego błędzenia na obrzeżach wiedzy.

Mistrz natomiast potrzebuje ucznia, przede wszystkim z tej racji, aby mieć możliwości przekazania mu dziedzictwa swojego kunsztu, nauki, doświadczenia, mądrości, aż do obdarzania go częstką samego siebie włącznie. Częstka ta nie tylko zakiełkuje w nim, ale rozwinie się wielorako i zaowocuje własnym niezależnym życiem, przygotowując solidny grunt dla nawiązywania nowych relacji interpersonalnych mistrz–uczeń, zachowując ich ciągłość i nie stroniących od sposobności do ich doskonalenia.

Bibliografia

- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2008.
Bragiel J., *Relacja mistrz–uczeń. Czy współcześnie jest możliwa?*, „Pedagogika Społeczna Nowa” 2023, nr 3 (5), s. 57–72.

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Czerka E., *Rola mistrza w procesie wkraczania w dorosłość*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 2, s. 29–39.
- Goćkowski J., *Funkcje autorytetów w społeczeństwie nauki*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1(31), s. 21–40.
- Goff J. Lee, *Inteligencja w wiekach średnich*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1966.
- Jazukiewicz I., *Mistrz jako pielgrzym nadziei*, „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1 (37), s. 39–50.
- Karoń-Ostrowska A., *Mistrz–uczeń, czyli miłość niejedno ma imię*, „Więź” 2000, nr 9, s. 12–19.
- Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Warszawa 1994.
- Kotarbiński T., *Czynniki kształtujące metodę myśliciela*, w: *Kultura i nauka*. Praca zbiorowa, Warszawa 1937.
- Kretek-Kamińska A., Krzewińska A., *Nauka bez mistrzów? Zmiany w relacjach mistrz–uczeń i sposobach uprawiania nauki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 4, s. 125–145.
- Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1965.
- Makocka-Wojśiat K., *O potrzebie Mistrza. Znaczenie duchowości w praktyce wychowawczej*, w: *Małe miasta: duchowość pozakanoniczna*, red. M. Zemło, Białystok 2020, s. 451–484.
- Nietzsche F., *Tako rzecze Zaratustra*, tłum. W. Berent, Warszawa 2008.
- Nouven H.J.M., *Genesie. Dzienniki z klasztoru trapistów*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Poznań, 1993.
- Olbrycht K., *Współczesne pytania wokół relacji mistrz–uczeń*, „Gazeta Uniwersytecka. Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1998, nr 2 (58), s. 1–3.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.
- Ostrowska U., *Etyczne aspekty relacji mistrz–uczeń w edukacji akademickiej*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Łódź 2010, s. 385–402.
- Ostrowska U., *Język edukacji akademickiej w opinii studentów pedagogiki UWM w Olsztynie i UKW w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2008.

- Ostrowska U., *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Tiwardowskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 90–100.
- Ostrowska U., *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, red. U. Ostrowska, Kraków 2002, s. 21–62.
- Ostrowska U., *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Kraków 2004.
- Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 2005.
- Pszczółowski T., *Zasady sprawnego działania*, Warszawa 1962.
- Ratajczak Z., *Koniec epoki mistrzów?* „Forum Akademickie” 1996, nr 10.
- Skarga B., *Mistrz i mag*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1977, nr 1 (31), s. 7–20.
- Stróżewski W., *Promieniowanie mistrza*, „W Drodze” 2007, nr 402 (2), s. 58–65.
- Taranczewski P., *Porzuceni mistrzowie*, „Znak” 2007, nr 622 (3), s. 63–80.
- Tatarkiewicz W., *O doskonałości*, Warszawa 1976.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. J. Dubisz, t. 2, Warszawa 2003.
- Zbiór zasad i wytycznych pt. *Dobre obyczaje w nauce*, wyd. trzecie, https://ken.pan.pl/images/2001_ZbiorWytycznych.pdf.

Aneks

Dobre obyczaje w nauce (fragment)

„Pracownik nauki jako mistrz i kierownik”

- 3.1. Pracownik nauki angażuje i grupuje wokół siebie adeptów nauki jedynie na podstawie bezstronnej oceny ich kwalifikacji intelektualnych, etycznych i charakterologicznych. Pracownik nauki powinien ujawniać i zwalczać wszelkie przejawy protekcjonizmu, korupcji i dyskryminacji.
- 3.2. Obowiązkiem pracownika nauki jest wyszukiwanie i otaczanie szczególną opieką adeptów wybitnie uzdolnionych i zachęcanie ich do podjęcia pracy naukowej.
- 3.3. Pracownik nauki powinien słowem i przykładem przekazywać swym uczniom wiedzę, umiejętności i zasady dobrych obyczajów w nauce. Pracownik nauki, zwłaszcza samodzielny, powinien poczuwać się do odpowiedzialności za rozwój naukowy swych uczniów i współpracowników.

- 3.4. Pracownik nauki traktuje swych współpracowników sprawiedliwie. Pracownik nauki okazuje każdemu adeptowi życzliwość i pomoc, nie przeciąża nikogo nadmiernymi obowiązkami i ocenia każdego współpracownika wnikliwie i sumiennie, a niezależnie od pozanaukowych okoliczności. Jako przełożony opiniuje wnioski awansowe oraz rozdziela fundusze i nagrody stosownie do pracy i osiągnięć każdego współpracownika.
- 3.5. Pracownik nauki nie przerzuca na współpracowników wykonywania zadań, które zgodnie z zakresem obowiązków powinien wykonać sam.
- 3.6. Pracownik nauki unika autokratycznych form kierowania pracą zespołu. W istotnych kwestiach naukowych i organizacyjnych zasięga opinii zespołu. Informuje każdego współpracownika o ogólnych celach programu badawczego i o wyznaczonej mu w nim roli. Dbą o wewnętrzną wymianę informacji na każdym etapie pracy badawczej. Pielęgnuje osobiste więzi w zespole i tworzy w nim atmosferę życzliwego koleżeństwa.
- 3.7. Pracownik nauki powinien cieszyć się z sukcesów swoich uczniów, gdyż są one także jego sukcesami.
- 3.8. Pracownik nauki nie popiera i nie ułatwia drogi do świata nauki osobom niemającym odpowiednich kwalifikacji naukowych i moralnych. Najlepszym sposobem realizacji tego postulatów są rzetelne i sprawiedliwe oceny i opinie.
- 3.9. Kierownicy instytucji naukowych, w których prowadzone są badania są odpowiedzialni za stworzenie klimatu, który zachęca wszystkich do osiągnięcia najwyższego standardu w prowadzeniu badań. Wszystkie szkoły wyższe i instytuty badawcze powinny sformułować regulaminy rzetelnej pracy naukowej oparte na krajowych i międzynarodowych wzorcach, zgodne ze specyfiką dyscypliny, włącznie z określeniem odpowiedzialności za kierownictwo projektów, nadzór jakości i wiarygodności pracy. Młodym naukowcom należy wpajać zasady dobrych obyczajów. Powinni oni być wdrażani nie tylko do technik koniecznych dla prowadzonych badań, ale też do poczucia odpowiedzialności za solidność (*integrity*) budowanej i gromadzonej wiedzy naukowej, za rzetelność i uczciwość pracy. Kierownicy instytucji naukowych powinni dbać o rozwój i przyszłość młodych pracowników naukowych. Kierownicy badań nie powinni włączać adeptów od razu do prac zbyt spekulacyjnych, przerastających ich kwalifikacje, przygotowanie i wykraczających poza możliwości czasowe i materiałowe, oraz prac mających małe znaczenie dla ich planowanego rozwoju. Skrupulatne

zabezpieczenie i przechowywanie przez 10 lat programów podejmowanych badań, protokołów doświadczeń, uzyskanych wyników i wszelkiej dokumentacji oraz rozliczeń finansowych, sprawozdań i końcowych tekstów prac jest obowiązkiem nie tyle kierowników badań, którzy to sami często czynią, ile instytucji, w których dokonywano badań. Instytucje utrzymujące i nadzorujące naukę mają szczególną odpowiedzialność za dobry kontakt z całym środowiskiem naukowym. Powinny dokonywać przeglądu i oceny pracy tak innych instytucji jak i osób, które pracują w komitetach i komisjach, aby zapewnić w ich pracy uczciwość, przejrzystość, rzetelność, a zarazem sprawiedliwość i pełną poufność. Zasada poufności powierzonych do oceny materiałów i ich zabezpieczenia oraz nieprzetrzymywania musi być szczególnie przestrzegana. Agencje rozdzielające fundusze na badania muszą dostarczać jasno sformułowanych wytycznych informacyjnych szeroko udostępnianych aplikantom, z podaniem kryteriów oceny, terminów oraz całej procedury. Powinny również być wyznaczone kary za podawanie fałszywych danych we wnioskach zgłoszeniowych.

Nota o autorce

Urszula Ostrowska – profesor nauk humanistycznych. Miejsce pracy: Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Wydział Humanistyczny, Katedra Teorii Wychowania i Metodologii. Przewodnicząca Zespołu Naukowego Dyscypliny Pedagogika AJP. Zainteresowania badawcze: aksjologia pedagogiczna, filozofia edukacji, pedagogiczne badania jakościowe.

Andrzej Jakub Sowiński

Akademia im. Jakuba z Paradyża

ORCID: 0000-0001-6605-0893

AKSJOLOGICZNA I PRAKSEOLOGICZNA PERSPEKTYWA WYCHOWANIA MORALNEGO MŁODZIEŻY W KULTURZE POLSKIEJ

Streszczenie

W teoretycznych rozważaniach odnoszących się do rzeczywistości wychowania moralnego w Polsce i jego efektów, wskazuje się na trwający obecnie kryzys. Obok zaniedbań w samej edukacji dostrzega się tu także błędy wynikające z nierespektowania w praktyce założeń teoretycznych. Wskazano na fenomen moralności oraz możliwości jej diagnozowania, które pozwalają na dokonanie stosownych korekt w działalności wychowawczej na płaszczyźnie aksjologicznej i prakseologicznej. Rozważania odniesiono do problemów właściwych społeczności akademickiej, której ważnym komponentem kulturowym staje się wzór osobowy w postaci patrona uczelni.

Słowa kluczowe: moralność, pedagogika, aksjologia, prakseologia, wychowanie

AXIOLOGICAL AND PRAXEOLOGICAL PERSPECTIVE ON THE MORAL EDUCATION OF YOUTH IN POLISH CULTURE

Summary

The author of the theoretical considerations relating to the reality of moral education in Poland and its effects, points to the root causes of the current crisis in this area today. In addition to negligence in education itself, he sees errors here as a result of theoretical assumptions not being respected in practice. He describes the phenomenon of morality and the possibilities of its diagnosis, which allow to make appropriate adjustments in the axiological and praxeological plane of educational activity. He relates the considerations to the problems specific to the academic community, an important cultural component of which is becoming a personal role model, in the form of the university's titular patron.

Keywords: morality, pedagogy, axiology, praxeology, upbringing

Wprowadzenie

Zaproponowany temat rozważań wymaga wyjścia poza teoretyczne dywagacje, nie sposób bowiem ignorować bieżącej sytuacji społeczno-politycznej, która jest odzwierciedleniem niepokojącego stanu kondycji moralnej naszego społeczeństwa (wskazują na to wyraźnie wyniki wyborów do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 2023 roku). Pozostając jednak w obszarze zakreślonym tematem i nie rozszerzając go o aspekty bieżącej polityki czy ekonomii, które mogłyby wyjaśnić niepokojący stan wychowania moralnego, warto zwrócić uwagę na jego bardziej prymarne uwarunkowania. „Ich efektem” może być bowiem patriotyczna edukacja młodzieży oraz wysoka świadomość narodowa społeczeństwa albo edukacja zmanipulowana, prowadząca do utraty suwerenności.

Z tego typu zagrożeniami dla wychowania moralnego, przyjmującymi najczęściej formę wpływów i ingerencji zewnętrznych, spotykamy się w naszej codzienności nieustannie, np. w przypadku jawnej lub medialnej ideologizacji

młodych umysłów lub też w postaci działań środowisk LGBT organizujących „tęczowe piątki” czy propagujących tzw. wychowanie seksualne (będące w istocie promocją aborcji, „pigułki dzień po” i jeszcze wielu innych „nowości”).

Poważnym zagrożeniem moralnym dla całego społeczeństwa jest bierność lub działania negujące wprost kulturowe podstawy wychowania organizowanego przez szkołę i instytucje edukacyjne. Przy braku intencjonalnego wychowania w szkole, jego miejsce przejmują w sposób niemalże spontaniczny wychowanie liberalne, które nie wymaga od nauczycieli i wychowawców sprawności prakseologicznych niezbędnych do kształtowania moralnych postaw uczniów, w tym także postaw patriotycznych.

Poczynione uwagi prowadzą do sformułowania ogólnej konkluzji, która wypływa z oglądu współczesnej rzeczywistości wychowawczej i wiąże się z poszukiwaniem konstruktywnych rozwiązań metodycznych w dziedzinie wychowania moralnego.

Potrzeba interdyscyplinarnego ujmowania problematyki wychowania moralnego w teorii wychowania staje się coraz bardziej nagląca. Zagadnienia aksjologiczne i związane z nimi prawidłowości i mechanizmy osobowotwórcze powinny znaleźć swoje urzeczywistnienie w praktycznej działalności nauczycieli i wychowawców, uzasadnionej i organizowanej prakseologicznie. Chodzi tu zatem o pewnego rodzaju aksjologiczne spojrzenie na wychowanie moralne jako na wzrastanie młodzieży w kulturze polskiej, co byłoby uwarunkowane intencjonalną działalnością nauczycieli i wychowawców, którzy ujmują prakseologicznie swoją profesjonalną aktywność.

Pedagogika jako dyscyplina naukowa powinna być traktowana poważnie przez osoby zatrudnione w instytucjach oświaty i wychowania, ponieważ dyktanci nie powinni decydować o tym np. jak budować podstawę programową matematyki czy historii albo też za pomocą zarządzeń administracyjnych ustalać metodykę samokształcenia i samowychowania uczniów.

Rozwój człowieka w sferze moralnej

Na jakich zatem przesłankach teoretycznych opiera się wychowanie moralne? Związane jest ono z rozwojem człowieka, który jako ukierunkowany proces odnosimy do progresywnej serii uporządkowanych i spójnych zmian jakościowych i ilościowych w kierunku większego ich zróżnicowania, integracji, adaptacji i adekwatności wobec posiadanego potencjału. Rozwój człowieka jako osoby charakteryzuje się pewnymi naturalnymi właściwościami odróżniającymi go od świata zwierząt. Dominanty rozwoju, czyli niezbywalne jego właściwości, determinują oraz wyznaczają kształt wychowania moralnego, o ile to wychowanie ma być czynnikiem stymulującym bieg i jakość rozwoju indywidualnego.

Po pierwsze, rozwój obejmuje różne sfery, wśród których znajduje się także sfera moralna. Po wtóre, rozwój człowieka jest rozwojem dysharmonijnym, co w sposób oczywisty rodzi wielość problemów i zadań, z jakimi musi się zmierzyć wychowanie moralne. I po trzecie, rozwój w sferze moralnej nie jest rzeczą niezbędną, jak na przykład pokarm czy sen, osiąganie dojrzałości moralnej jest jedynie wielką szansą na realizację ambitnych celów życia, na życie według najwyższych wartości – prawdy, dobra i piękna. A to oznacza dążenie do uzyskania pełni człowieczeństwa, co w sensie prakseologicznym może być rozumiane jako zdobycie się wychowanka na podmiotowość i samorealizację.

Zatem, jeśli rozwój moralny nie przebiega mimowolnie ani nie stanowi konieczności, to jak należałoby uzasadnić potrzebę wychowania moralnego, która bywa pomijana lub wręcz odrzucana? Wydaje się, że jest to nieodzowne, zwłaszcza w aspekcie normatywnym i aksjologicznym, w świecie ogarniętym wojnami, ideologią promującą siłę i przemoc, bogacenie się poprzez wyzysk ekonomiczny i podporządkowanie słabszych państw silniejszym. Brak takiego wychowania odczuwają społeczeństwa demokratyczne, w których jednostka spotyka się z wielością różnych kultur, religii, tradycji i ideologii. Wszędzie tam wychowanie moralne jawi się w postaci wewnętrznego „drogowskazu” wskazującego bezpieczny

i prawdziwy (tj. niezmanipulowany ideologicznie) kierunek życia. Warto w tym miejscu postawić pytanie, czym jest moralność i jak należy ją postrzegać?

Moralność jest zjawiskiem obserwowalnym, fenomenem ujawniającym się w ludzkich zachowaniach, postawach i czynach, poglądach, uczuciach, które nie tylko ukierunkowują i wpływają na życie i postępowanie danego człowieka, lecz także podlegają ocenie i kwalifikacji jako dobre lub złe. Pojęcie to oznacza mniej więcej tyle co życie moralne, a życie moralne to życie po prostu ludzkie, zarówno indywidualne jak społeczne, ujęte w świetle norm¹.

W wychowaniu moralnym ważna jest w miarę pełna znajomość teoretyczna obserwowanego zjawiska. Poznając i opisując moralność konkretnej osoby (wychowanka) nie wystarczy dostrzegać czy doświadczyć jej przelotnych zachowań, potrzebny jest głębszy wgląd w strukturę ocenianego zachowania. Należy wziąć tu pod uwagę następujące elementy:

- samo postępowanie,
- motywy z jakich wypływa,
- cele jakich dotyczyło,
- skutki jakie wywołało.

Pożądana wychowawczo zmiana zachowania moralnego wymaga, aby wychowawca miał taką świadomość ewentualnych zaburzeń w jego strukturze, aby mógł dokonać trafnej korekty.

Znacznie trudniejsze zadania wychowawcze pojawiają się wówczas, gdy repertuar zachowań moralnych danego wychowanka nie zawiera pewnej ich kategorii – na przykład, gdy zachodzi potrzeba zastąpienia pogardy i nienawiści przez właściwy stosunek życzliwości wobec innych osób lub też w przypadku występujących zachowań niepożądanych (alkohol), których wyzbycie się wymaga odrębnej pomocy lub specjalistycznej terapii.

¹ Zob. K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Wrocław 2000.

Podejście prakseologiczne

Wychowanie moralne jest nieskuteczne, gdy wychowawca swoje działanie (np. pouczenie) ogranicza jedynie do przekazu słownego (do tzw. moralizowania). Konieczne są działania o charakterze prakseologicznym², które opierają się na mechanizmie doświadczenia praktycznego (składa się z czynności dostarczającej doświadczenie, która informuje podmiot o skuteczności w osiągnięciu celu realizowanej czynności, oraz umożliwia zapamiętanie tej czynności). Tu pojawia się natychmiast problem – jak znaleźć ową aktywność, która może dostarczyć wychowankowi pożądanego doświadczenia w dziedzinie moralnej. W takiej sytuacji niezbędny jest kontakt z wychowawcą, który wie co uczynić, bowiem wychowanie jest pracą, a ta wymaga wiedzy i fachowości.

Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z osobą w stanie dojrzewania. Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź analogiczną do więzi ojcostwa. Ojcostwo bowiem to nie tylko przekazywanie życia, to również przekazywanie nadziei. Praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka.

Spróbuję zinterpretować powyższą definicję wychowania także w odniesieniu do swoistości wychowania moralnego. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę, że definicja pojęcia wychowania moralnego jest elementem teorii – etyki normatywnej, zaś interpretacja dotyczy pracy wychowawczej, czyli fragmentu rzeczywistości.

² Głównym zadaniem, w podejściu prakseologicznym do problemów wychowania moralnego, byłoby uświadomienie, sformułowanie, uzasadnienie i systematyzacja zaleceń ogólnych i ostrzeżeń dotyczących sprawności działań, tzn. ich praktyczności. Za sprawne (praktyczne) uważa T. Kotarbiński te działania, które są skuteczne, tj. prowadzą do zamierzonego celu i ekonomiczne, czyli wydajne oraz oszczędne.

Interpretacja

1. Po pierwsze, żeby praca, zgodnie z definicją, mogła zaistnieć w rzeczywistości, musi nastąpić relacja między osobami uczestniczącymi w pracy, tzw. interakcja wychowawcza.
2. Po wtóre, efektem tej relacji ma być więź ojcowska (i synowska), która powstaje na podłożu miłości ojcowskiej (jest inna³ niż miłość matczyzna) i synowskiej.
3. Po trzecie, podjęta praca ma być działaniem wspólnym (praca z wychowankiem).
4. Po czwarte, praca ta ma polegać na przekazywaniu tego wszystkiego czym jest życie.
5. Po piąte, ma to być praca posiadająca także wymiar wertykalny (praca nad osobą), wychowanek ma przekraczać siebie.
6. Po szóste, wychowawca przekazuje nadzieję⁴ wychowankowi.

Jak wynika z poczynionej interpretacji, kierunkiem, jaki wychowawca wyznacza wychowankowi jest przyszłość, w której on lokuje swoją nadzieję, swoje plany, zamierzenia dotyczące przyszłego zawodu czy własnej rodziny. W nadziei znajdują swoje miejsce marzenia i ideały. Nie jest to zatem pusta przestrzeń – powinna zostać wypełniona, z pomocą wychowawcy, pracą nad budowaniem poczucia własnej wartości, samodzielności i podmiotowości, tożsamości – słowem tym wszystkim, co prowadzi podmiot do brania odpowiedzialności za życie i rozwój własny oraz tych, z którymi będzie realizował wspólną nadzieję – rodzinną i narodową. Być człowiekiem nadziei oznacza rozwijać w sobie człowieczeństwo.

³ Miłość ojcowska jest dwubiegunowa: czułość – powaga, wyrozumiałość – surowość, swoboda – wymagania, obowiązki, bliskość – autorytet.

⁴ Wg E. Eriksona – najwcześniejsza i najbardziej nieodzowna ludzka witalność, nieodłączna od stanu pozostawania przy życiu. Bez niej życie nie mogłoby się zacząć, ale też skończyć. Zob. tegoż, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmowa, Poznań 1997.

Ujęcie aksjologiczne

Poczynione wyżej uwagi dotyczące tego, jak prowadzić wychowanie moralne, czyli spojrzenie prakseologiczne na moralność wychowanka, są wtórne wobec problemu treści i celu tego wychowania. Jest to oczywiste, ponieważ cel ostatecznie określa charakter całej działalności.

Zacząć wypada od konstatacji uzasadniającej powagę podjętej problematyki i wskazania, że w sferze wychowania w Polsce już od kilkudziesięciu lat, obserwuje się tendencje niekorzystne dla kondycji moralnej społeczeństwa (państwa i całego narodu). Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Nie sposób w krótkiej refleksji opisać ową rzeczywistość i określić wielorakie przyczyny istotne dla jej powstania, a także zaistnienia niekorzystnych kierunków i trendów. Na przykład profesor Henryk Kiereś uznał, że

największym nieszczęściem współczesnej edukacji, szkoły jako instytucji czy też pedagogiki, która określa zarówno aspekt teoretyczny kształcenia i wychowania, jak i aspekt praktyczny jest upaństwowienie tych dziedzin. Szkoła stała się narzędziem polityki podległym ideologii państwowej⁵.

Natomiast profesor Andrzej Nowak zaproponował, w odniesieniu do aktualnej sytuacji, po ataku rządu „13 grudnia” na nasze dziedzictwo kulturowe odzwierciedlone w podstawie programowej nauczania historii, utworzenie systemu edukacji równoległej. Z pozycji teoretyka wychowania postrzegam jeszcze jeden istotny czynnik destruktywny, a mianowicie chaos w aksjologicznej warstwie wychowania, co wyraża się w nieklarowności przyjmowanego przez nauczycieli ideału wychowania. Intencjonalność wychowania, a zatem świadomość celów wychowania realizowanych przez wychowawców i nauczycieli powinna wynikać z przyjętych podstaw antropologicznych, a te mogą być różne. Charakterystyczna dla współczesnych nauk o wychowaniu wielość nurtów, teorii i orientacji konkurujących ze sobą o prawo wyłączności w różnych, niekoniecznie własnych

⁵ H. Kiereś, *Ku edukacji personalistycznej*, „Nasz Dziennik” 11.03.2016.

społecznościach, państwach, kulturach i religiach świata sprawia, że z jednej strony zarysowuje się ich odmienność od pedagogiki uprawianej w Polsce, z drugiej jednak strony, przy braku pogłębionej wiedzy antropologicznej, zamazuje się swoistość podstaw polskiej pedagogiki oraz tożsamość naszego wychowania w kulturze polskiej. W wyniku tej sytuacji obserwujemy permanentny kryzys wychowania w instytucjach edukacyjnych, oczekiwany przez UE, która dąży do centralizacji politycznej państw członkowskich także i w tej sferze.

O tożsamości wychowania można się przekonać, badając zgodność wychowania z jego ideałem, a tu może występować: zgodność, niespójność lub sprzeczność. W tym miejscu należy zatem sformułować kilka uwag o ideale wychowania. Jeśli uznajemy, że wychowanie jest działalnością intencjonalną, a pedagogika będąca jego teorią jest nauką normatywną, to działalność ta staje się zawsze realizacją pewnego projektu człowieka, który wynika z adekwatnej do jego treści aksjologii. Ideał wychowania to właśnie pewna mniej lub bardziej uświadomiona wizja człowieka, którego chcemy wychować. Spory o ideał wychowania, dyskusje antropologiczne i aksjologiczne mogą mieć miejsce na etapie budowania doktryn pedagogicznych, koncepcji filozoficzno-teoretycznych wychowania lub też uzasadniania jego przesłanek historycznych czy socjologicznych. Nie powinny natomiast występować na etapie metodycznym oraz w praktyce działalności wychowawczej. Tu musi zaistnieć jednoznaczne myślenie diagnostyczne i perspektywne, adekwatne do przyjętego ideału wychowania. Ideał powinien organizatorom działalności wychowawczej podpowiadać odpowiedź na trzy ważne pytania: 1) kim jest człowiek, którego chcemy wychować?; 2) jaka jest rzeczywistość, w której przebiega proces wychowania?; 3) kim powinien być jutro dzisiejszy wychowanek, a więc ku jakiej przyszłości powinien aspirować? Aby zrozumieć i zaakceptować bardziej ambitną wizję wychowania niżeli wizja liberalna lub propozycja antypedagogiki, musi nastąpić interioryzacja wartości wyższych w osobowości wychowawcy. W prawdziwym bowiem wychowaniu nie może być rozdziwki między własnym systemem wartości wychowawcy a wartościami, z których wyrasta i które generuje ideał wychowania. Afirmacja ideału w pe-

dagogicznej działalności jest możliwa, jeżeli wychowawca – jako profesjonalista – opowiadać się będzie za określonym, zgodnym z tym ideałem systemem aksjologicznym. W przeciwnym razie skazany jest na nieefektywne, quasi-wychowanie bądź antywychowawczą, moralnie wątpliwą działalność, która w istocie zdradza akceptowany przez społeczeństwo ideał. Zatem, mając na uwadze dobro wychowanka, powinien dostrzegać granice moralne, obyczajowe i kulturowe wyznaczone przez etykę i aksjologię pedagogiki, których nie wolno mu przekraczać, propagując obcy kulturowo światopogląd.

Czym jest wobec tego ideał wychowania? Jest przede wszystkim wartością pedagogiczną, ponieważ powstaje jako wytwór intelektualny w sferze tej dyscypliny i w niej powinien być zwerbalizowany, zobiektywizowany oraz uznany społecznie. Jako konstrukcja teoretyczna służy do projektowania i ukierunkowania działalności wychowawczej. W ten sposób i w takiej postaci staje się niematerialnym dobrem społecznym, ponieważ wyrasta na podłożu wspólnych i żywotnych potrzeb grupy będącej wspólnotą kulturową. Przy czym swoją stabilność i uniwersalność zawdzięczają odniesieniom do wartości absolutnych. Wszelki relatywizm w tym względzie jest szkodliwy dla wychowania, a w konsekwencji również destrukcyjny dla kondycji moralnej wspólnoty. Treść ideału od strony formalnej bywa bardzo bogata i może obejmować różne rodzaje wartości uporządkowanych logicznie i hierarchicznie. Biorąc natomiast pod uwagę stronę językową, może przyjąć formę obszernego, wyczerpującego opisu określonych właściwości człowieka, ukazanego przy pomocy językowej figury dopełnienia osoby, taką, jaka powinna być. Często jednak przyjmuje formę syntetyczną, hasłową, na przykład: Bóg – Honor – Ojczyzna. Wiele miejsca w treści ideału powinny zajmować wartości moralne i osobowe, a więc określone zachowania ujęte w świetle akceptowanych norm i pożądane dyspozycje osobowościowe, cechy charakteru oraz właściwości duchowe.

Nauką predysponowaną do tego, aby wyjaśniać sens i uzasadniać wybór określonego ideału jest pedagogika, i co za tym idzie, powinna ona ukazywać aksjologiczną tożsamość wychowania wedle swoich analiz, metod i narzędzi ba-

dawczych. Dobra pedagogika, w pierwszej kolejności, zanim wyłoni i uczyni przedmiotem ideał wychowania, powinna dokonać głębokiej analizy jego genezy i teoretycznych przesłanek, co jest konieczne dla rozumienia i projektowania zgodnych z ideałem działań wychowawczych.

Odnosząc powyżej sformułowane uwagi do kształcenia na poziomie uniwersyteckim, należy zauważyć i docenić w wychowaniu moralnym młodzieży akademickiej postać patrona uczelni. Uniwersytet jako wspólnota naukowa i środowisko akademickie jest spójnym i kompetentnie zorganizowanym organizmem społecznym, miejscem, gdzie pracuje profesjonalnie przygotowana do swoich zadań elita narodu, o humanistycznym i patriotycznym nastawieniu do społeczeństwa, państwa i ojczyzny.

Podsumowanie

W wypełnianiu tych zadań, pomocą służyć może postać patrona uniwersytetu jako czynnik integrujący społeczność akademicką i jej działalność naukową. Patron, jego droga życia i dokonania ukazują, w jaki sposób można dochodzić do stanu doskonalszego. Dzięki takiej postaci pożądana wizja uniwersytetu staje się dynamiczną rzeczywistością, gdzie splata się działalność naukowa i edukacyjna, która jednoczy wysiłki i trudy, zadania, zamierzenia i czyny – profesorów, nauczycieli akademickich i studentów.

Wśród wielu kwestii, nad którymi warto się pochylić, w kontekście postaci patrona uniwersytetu, szczególnego znaczenia nabiera problem wpływu wzoru osobowego na życie i działalność wspólnoty akademickiej. Ów osobowotwórczy wpływ posiada szczególne właściwości: po pierwsze, ma swoją merytoryczną jakość, która odzwierciedla się w aktywności i życiu odbiorców, po wtóre, zaznaczać się może w różnych obszarach rozwoju osobowości, z tym, że sferą dominującą jest sfera moralna i duchowa naśladowców. I po trzecie, wpływ ten posiada swoją siłę i dynamikę, zależną od funkcjonowania mechanizmu naśladownictwa.

Im większa jest w środowisku atrakcyjność wzoru osobowego patrona uczelni, tym szersza i silniejsza staje się jego afirmacja.

Tym samym patron uniwersytetu jawi się jako ważny komponent kultury akademickiej, stając się w ten sposób wzorem osobowym. Wzorem osobowym w ogólnym znaczeniu staje się konkretna osoba, jej opis lub wyobrażenie, zwłaszcza gdy jest nią postać historyczna, której cechy lub czyny uznawane są za godne naśladowania. Wzory osobowe w ujęciu teoretycznym wyznaczają możliwe do naśladowania czyny realnej osoby, w których wyodrębnione zachowanie znajduje zainteresowanie i aprobatę osoby naśladowującej oraz chęć i gotowość jego powtórzenia. Taka próba, jeśli ma być efektywna, nie może się kończyć podziwianiem wzoru zachowania, ale znaleźć wyraz w praktycznym działaniu

Profesor Kazimierz Żygulski w swoim określeniu wzoru akcentuje znaczenie jego warstwy psychologicznej, a w tym:

całokształt ról, jakie jednostka pełni i jakie charakteryzują jej stosunek do świata, innych ludzi i do samego siebie. Są to, przede wszystkim, widziane z zewnątrz, wzory zachowań, widziane od strony psychologicznej wzory własnego ja, przeżyć, aspiracji, celów życiowych, motywacji działań⁶.

Jak łatwo można się przekonać w praktyce, stymulowanie zachowań naśladowczych nie jest działaniem prostym, bowiem wymaga zastosowania prze-myślanej pedagogii i strategii wychowania obejmujących całe środowisko akademickie uczelni i jej kulturę. Patron ożywia intelektualnie, moralnie, ideowo i kulturowo całą wspólnotę akademicką uczelni.

Bibliografia

- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmowa, Poznań 1997.
Jan Paweł II, *Laborem exercens. Powołany do pracy*, kom. red. J. Krucina, Wrocław 1983.
Kierś H., *Ku edukacji personalistycznej*, „Nasz Dziennik” 11.03.2016.

⁶ Zob. K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975.

- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Pilejko K., *Prakseologia – nauka o sprawnym działaniu*, Warszawa 1976.
- Szawarski Z., *Rozmowy o etyce*, Warszawa 1987.
- Szczęsny W.W., *Edukacja moralna*, Warszawa 2001.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Wrocław, 2000.
- Żygulski K., *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975.

Nota o autorze

Andrzej Jakub Sowiński – profesor AJP, doktor habilitowany w zakresie pedagogiki, kierownik Katedry Teorii Wychowania i Metodologii w Akademii im. Jakuba z Paradysa, Wydział Humanistyczny. Zainteresowania – interdyscyplinarność pedagogiki.

Michał Boczek

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

ORCID: 0000-0002-2784-5973

PATENT NA WYCHOWANIE

Streszczenie

Celem autora było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest wypracowanie patentu na wychowanie, czyli uniwersalnej metody wychowania. Zagadnienie to ma wymiar interdyscyplinarny, dlatego też starano się zwrócić uwagę na jego znaczenie, powiązania i społeczną rolę, pozostawiając pole do podjęcia własnych badań.

Analiza opracowań naukowych uzupełniona diagnostyką oraz spostrzeżeniami i doświadczeniem autora wskazuje na otwartość i ponadczasowość tego problemu.

W tekście tym opisano, niedostrzeganą zdaniem autora, zmianę sposobu myślenia, postrzegania innych osób, systemu wartości oraz określania priorytetów życiowych.

Narastający konsumpcjonizm doprowadził do zmaterializowania społeczeństwa. Osłabienie więzów międzyludzkich, indywidualizacja w samorealizacji własnych potrzeb stała się symbolem wolności i niezależności. Przedstawione badania i wnioski dostarczają praktycznych wskazówek, jak przeciwdziałać tym niekorzystnym tendencjom.

Słowa kluczowe: dzieci, wartości, wychowanie, rodzina

PATENT FOR EDUCATION

Summary

The author's interest was to seek an answer to the question of whether it is possible to develop a universal method of education – a patent for education. The text focuses on considerations and analysis of the relativity of humanity to education, the type of values and the pattern of correctness. Indication of the essence of the issue in an interdisciplinary approach, drawing attention to its importance, multidimensionality, connection and social significance, leaving room for individual research. Analysis of scientific studies supplemented with diagnostics and the author's observations and experience indicates the openness and timelessness of the concept of education. The research procedure included a review of Polish and foreign literature, analysis of legal acts and court decisions, case study and deductive reasoning. The text constitutes an evocation, in the author's opinion, of an unnoticed change in the way of thinking, perception of other people, recognition of values and defining one's own life priorities. Growing consumerism has led to the materialization of society. The weakening of interpersonal bonds, individualization in the self-fulfillment of one's own needs has become a symbol of freedom and independence. The presented research and conclusions provide practical advice not only to scientists, but above all to average citizens.

Keywords: children, values, upbringing, family

Wprowadzenie

Czy należy wierzyć w siłę i sprawczość człowieka? – wydaje się, że to kluczowe dla cywilizacji pytanie. Można wierzyć, nie ufając i ufać, nie wierząc, zdając się jednak na okoliczności, człowiek godzi się na los ludzkiego wraku. Można być autorytetem, osobowością, można być jednym lub drugim, albo też żadnym z nich. Codziennie formułowane są teorie i informacje, których celem jest budzenie nadziei na poprawę losu – lepsze jutro. Niemniej ciągle wiele dzieci głoduje, nie ma dostępu do opieki medycznej, wzrasta liczba samookaleczeń, a także samobójstw wśród dzieci.

Coraz mniej mówi się o pozytywnym myśleniu, o empatii, wyrozumiałości i dbałości o wspólne jutro, o wychowaniu zgodnym z określonymi wartościami, natomiast coraz więcej o ciągłej rywalizacji i jej strategiach. Myślenie egoistyczne i krótkowzroczne jest wciąż ogromną przeszkodą w zrozumieniu tego, że świat nie należy tylko do nas, a to co się z nim stanie w przyszłości, zależy od nas. Można odnieść wrażenie, że dzisiaj wszyscy wojują ze sobą, tylko jaki sens ma ta gra? Ludzie co innego myślą, co innego mówią i co innego robią. Dlatego też, choć nie jest to oryginalne, trzeba zadać pytanie, co wiemy o człowieku – jaki jest/jaki chciałby być, a jaki być powinien.

Kim jest człowiek?

To pytanie jest stawiane od zarania ludzkości i do dziś nikomu nie udało się znaleźć na nie odpowiedzi, ponieważ na refleksję taką musiałby się zdobyć sam człowiek, a to wydaje się raczej niemożliwe.

Według definicji człowiek (łac. *homo sapiens*) to istota żywa, wyróżniająca się wśród innych najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego, jedyna zdolna do tworzenia i rozwijania kultury; pod względem biologicznym gatunek człowiekowatych żyjący od schyłku plejstocenu¹. Człowiek jest w przyrodzie jedyną istotą, która do prawidłowego rozwoju psychicznego potrzebuje interakcji społecznych. Poza społeczeństwem człowiek o prawidłowej budowie anatomicznej nie jest w stanie wykształcić w swym zachowaniu cech swoiście ludzkich². Rozwój cywilizacji naukowo-technicznej na przełomie XX i XXI wieku spowodował znaczącą poprawę w różnych dziedzinach życia, pojawiły się jednak nowe zagrożenia, takie jak stosowanie na masową skalę technik zagłady, niszczenie środowiska naturalnego, narastająca nienawiść i wrogość, zmiany wartościowania i brak poszanowania dorobku cywilizacyjnego wielu pokoleń³.

¹ T. Bielecki (red.), *Mały słownik antropologiczny*, Warszawa 1976, s. 136 i n.

² A. Malinowski, J. Strzałko (red.), *Antropologia*, Warszawa 1985, s. 15.

³ R. Leakey, *Pochodzenie człowieka*, Warszawa 1995, s. 48 i n.

Mówi się, że człowiek jest jedyną istotą we wszechświecie świadomą własnego istnienia, która może dokonywać celowych i przemyślanych wyborów (choć nie zawsze trafnych). Ma zdolność myślenia i przeżywania, może przekształcać środowisko, w którym żyje, potrafi porozumiewać się z innymi ludźmi i tworzyć z nimi trwałe więzi. Jest zdolny wartościować moralnie.

Dla jednych człowiek to tylko pewien gatunek zwierzęcy, który kieruje się właściwymi sobie środkami przystosowania do otoczenia. Dla innych (personalistów) człowiek przekracza przyrodę – twierdzą oni bowiem, że człowiek jest przede wszystkim osobą, a nie organizmem.

Według Jacka Wojtysiaka:

życie ludzkie jest współgrą *bycia organizmem* i *bycia osobą*. Choć istotnie różnią się one od siebie, wzajemnie się przenikają i warunkują. Każdy obraz rzeczywistości potrzebuje swego spoiwa. Spoiwem obrazu, w którym kluczową rolę odgrywają ludzkie osoby – zakotwiczone w przyrodzie, ale aspirujące do czegoś ponad nią – jest idea Boga jako umysłu wolnego od materii oraz jakichkolwiek niedoskonałości poznawczych i moralnych⁴.

José Ángel García Cuadrado zauważył z kolei, że:

Pojęcie osoby wydaje się przeżywać kryzys, ponieważ utracono punkty odniesienia nadające temu słowu znaczenie. Do niedawna każdy z ludzi był uznawany za osobę, nosiciela nienaruszalnej godności, co czyniło go podmiotem niekwestionowanych praw. Współcześnie niektórzy usiłują jednak kwestionować swoją własną tożsamość⁵.

Wielu z nas twierdzi, że człowiek może wszystko, jednak wiele zależy od kontekstu, tym bardziej, że każda dziedzina nauki ukazuje tylko wybrany aspekt

⁴ J. Wojtysiak, *Kim jest człowiek?* „Filozofuj!” 2018, nr 4 (22), s. 11–13.

⁵ J.Á. García-Cuadrado, *Kim jest człowiek? Filozofia osoby*, Warszawa 2022, s. 165 i n.

człowieczeństwa⁶. Dla biologa nasze zachowania są zależne od popędów i hormonów, według psychologa nasze postawy można wytłumaczyć, biorąc pod uwagę prawa i mechanizmy psychiczne. Socjolog będzie przekonywał, że to, co czynimy, zależy głównie od pełnionych ról i nacisków społecznych, jakim podlegamy. Filozof powoła się na teorię bytu, teolog zaś będzie twierdził, że jest tylko Ktoś Jeden w całym wszechświecie, kto zna odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące tajemnicy człowieka⁷. Lekarz, na pytanie kim jest człowiek, będzie wspierał się wiedzą medyczną, dociekając, czy człowiek to jedynie ciało, zbiór tkanek i narządów, czy może coś więcej? Etyk powie, że decydujący wpływ na nasze zachowanie mają nasza wola, normy moralne i sumienie. Przy czym im bardziej konkretne i pewne są ustalenia dotyczące człowieka, tym mniejsze mają one znaczenie dla zrozumienia misterium człowieka⁸.

Będąc obserwatorem świata zewnętrznego, człowiek potrafi świat ocenić – nieco trudniej być sędzią we własnej sprawie – poznać i zrozumieć siebie. Człowiek, mimo że jest zdolny do racjonalnych działań, nie potrafi często sensownie odpowiedzieć na podstawowe pytania: Skąd czy od kogo pochodzimy? Dokąd i do czego zmierzamy? Kim jesteśmy? Jaki jest sens naszego istnienia? Jakie wartości i więzi pomogą nam osiągnąć szczęście?

Zainteresowanie się filozofii „człowiekiem jako człowiekiem” przyczyniło się do powstania antropologii filozofii, do podjęcia próby ujęcia „człowieka jako takiego i w całości”.

Sokrates określił człowieka jako „istotę poszukującą siebie”, twierdził, że jest on z natury cnotliwy, sprawiedliwy, odważny i dąży do szczęścia, ale często błądzi⁹. Platon, poszukując definicji człowieka, użył sformułowania, że jest to „zwierzę dwunożne, nieopierzone”. Natomiast Arystoteles uważał, że człowiek

⁶ R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość*, w: *Książeczka o człowieku*, red. R. Ingarden, Kraków 1998, s. 29–38.

⁷ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 24–25.

⁸ M. Dziewiecki, *Kim jest człowiek?* „Przewodnik Katolicki” 2009, nr 15, s. 18–22.

⁹ W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 2000, s. 41–45.

jest śmiertelny, ale ma myślącą duszę, z natury ma wolną wolę, jest indywidualistą i jest rozumny¹⁰.

Według Arystypa człowiek zabiega wyłącznie o przyjemności, głównie dobra materialne, a unika przykrości¹¹. Tomasz Hobbes uważał z kolei, że „człowiek człowiekowi wilkiem” – ma egoistyczną naturę i dążąc do określonych celów jest gotów zniszczyć wszystkich, którzy się temu przeciwstawiają. W naturze człowieka znajdujemy trzy zasadnicze przyczyny waśni, to: rywalizacja, nieufność i żądza władzy. Dysproporcje w dostępie do dóbr wywołują rywalizację, doprowadzając do agresji i występowania jednych ludzi przeciw drugim. Poczucie zagrożenia, spowodowane możliwością napaści oraz utraty mienia, wywołuje nieufność wobec innych i staje się podstawą konfliktów. Pragnienie sławy, podziwu, to z kolei „niematerialna” przyczyna wojen – chęć „zaistnienia” w oczach społeczeństwa wskazuje na silny związek z potrzebą uznania¹². Według Pascala człowiek jest dla siebie samego najbardziej zadziwiającym przedmiotem w naturze: nie może bowiem pojąć, co to jest ciało, a co to duch. Jest „trzcina najslabszą na wietrze, najwątleszą w przyrodzie, ale trzcina myślącą”¹³. Heraklit opisywał drogę swojej myśli, mówiąc: „szukałem samego siebie”. Pytanie: „kim jest człowiek?” potrafi zadać jedynie on sam. Być może w tej właśnie umiejętności kryje się rozwiązanie zagadki człowieka. „Ludzi czekają po śmierci rzeczy, których ani się nie spodziewają, ani nie wyobrażają sobie”¹⁴.

Abraham Heschel dowodził, że samo stawianie pytań o człowieczeństwo i cele ostateczne ma wartość – „tragedia człowieka współczesnego wynika z fak-

¹⁰ A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987, s. 240–241.

¹¹ A. Krokiewicz, *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa 1960, s. 111 i n.

¹² T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 2005, s. 58 i n.

¹³ G.M. Barallobre, *Pascal. Człowiek jest trzcina myślącą*, Warszawa 2018, s. 66 i n.

¹⁴ K. Narecki, *Człowiek w myśli Heraklita z Efezu*, „Roczniki Humanistyczne” 1982, t. 3 (3), s. 5–20.

tu, iż jest on bytem, który zapomniał o pytaniu: kim jest człowiek?”¹⁵. Według Marcusa Tulliusa Cyncerona porządek świata, który podporządkowuje istoty¹⁶ żyjące gatunkowi ludzkiemu jest uzasadniony wyjątkowością gatunku ludzkiego¹⁷. W Księdze Koheleta z kolei znajdujemy słowa: „Los człowieka jest podobny do losu zwierząt” (por. Koh 3, 18–20). Św. Tomasz nazywa człowieka „koroną wszystkich stworzeń” i stwierdza, że indywidualność jest niewyraźna, akcentuje inność człowieka i jego przekraczalność wobec świata przyrody¹⁸. Karol Wojtyła mówił, że „człowiek jest podobny do Boga z racji właściwego sobie uzdolnienia do wspólnoty z innymi osobami”¹⁹. Według tezy Marcina Lutra człowiek jest równocześnie sprawiedliwym i grzesznikiem (łac. *simul iustus et peccator*), co wskazuje na zranioną ludzką naturę domagającą się regeneracji²⁰. Michel de Montaigne twierdził, że w przyrodzie nie muszą istnieć relacje, w których jeden będzie władcą, a drugi podmiotem. Człowiek, mimo swoich predyspozycji, nie powinien czuć się wyróżniony, ponieważ nie należy do żadnego wyższego gatunku. Natura zwierzęca często przewyższa naturę ludzką, jeśli chodzi o umiejętność nawiązywania przyjaźni lub kontrolowania emocji. Istnieją wyraźne podobieństwa między ludźmi i zwierzętami – zwierzęta, podobnie jak ludzie, nie są wolne od zazdrości lub popędów, którym się poddają.

Jean-Jacques Rousseau uważał, że różnice między ludźmi i zwierzętami nie są tak znaczące, jak mogłoby się wydawać. Człowiek żyjący na pustyni przejmując zachowanie zwierząt, które natura wyposażała w doskonałe mechanizmy prze-

¹⁵ A.J. Heschel, *Kim jest człowiek?*, Łódź 2014, s. 112.

¹⁶ M. Filipiak, *Pismo Święte Starego Testamentu*, t. VIII, cz. 2, Księga Koheleta, Poznań 1980, s. 145.

¹⁷ Cynceron, *Pisma filozoficzne*, t. I–IV, Warszawa 1960, s. 63.

¹⁸ R. Darowski, *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Kraków 2002, s. 87.

¹⁹ K. Wojtyła, *Rodzina jako „communio personarum”*. Próba interpretacji teologicznej, „Ate-neum Kapłańskie” 1974, nr 3 (395), t. 83, s. 347–361.

²⁰ M. Rusecki, *Istota i geneza religii*, Warszawa 1989, s. 200; M. Jaworski, *Chrystocentryczny humanizm Jana Pawła II*, „Colloquium Salutis” 1985, nr 17, s. 91–98.

trwania, więc wyższość człowieka nad innymi istotami jest przede wszystkim jego egoistycznym wymysłem²¹. Immanuel Kant stwierdził, że „pewne czyny zwierząt są analogiczne do czynów ludzkich i wynikają z tych samych zasad”. Według niego człowiek wyposażony jest w aprioryczne formy naoczności (czas i przestrzeń) i kategorie intelektu²². Jeremy Bentham argumentował, że uczucia towarzyszą wszystkim żywym istotom²³, a według Alberta Schweitzera, twórcy moralnego imperatywu odpowiedzialności człowieka, człowiek przyjmując patocentryczną postawę wobec przyrody, nie jest zarządcą, ale stróżem wszystkich żywych istot²⁴. Każdy człowiek, twierdził Schweitzer, jest ze swej natury rozumny, wolny i moralny. Mówił też, że „od dwóch lub trzech pokoleń całe rzesze jednostek żyją już tylko jako pracownicy, a nie jako ludzie”²⁵. Henry S. Salt, twórca *Animals' Rights: Considered in Relation to Social Progress*²⁶, podobnie jak Herbert Spencer uważał, że każdy ma wolną wolę robienia tego, co chce, o ile nie narusza wolności innych. Prawdziwa ludzkość łączy wszystkie żyjące istoty więzami braterstwa²⁷. Artur Schopenhauer zakładał z kolei, że człowiek dobry to taki, który w drugim rozpoznaje część tego, co ma również w sobie²⁸.

Bez względu na to, co do tej pory napisano, warto zwrócić uwagę, że człowiek dostrzega w świecie wielość i różnorodność, umie wskazać różnicę między sobą a innymi. Osoba wrażliwa i współczująca nie dostrzega w innym tylko obcego. Myślenie egoistyczne i krótkowzroczne jest dla człowieka ogromną prze-

²¹ J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, Kęty 2009, s. 18–20.

²² I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kraków 1953, *passim*.

²³ J. Zajadło (red.), *Antologia tekstów dotyczących praw człowieka. Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, t. III, Warszawa 2008, s. 162.

²⁴ T. Sznajderski, *Alberta Schweitzera koncepcja człowieka*, „Ruch Filozoficzny” 2021, nr 1 (77), s. 135–150.

²⁵ R. Enko, *Postęp naukowo-techniczny a kryzys moralny naszego czasu w perspektywie poglądów Alberta Schweitzera*, „Studia Filozoficzne” 1973, nr 7, s. 105–118.

²⁶ P. Singer, *Zwierzęta i ludzie jako istoty równe sobie*, „Etyka” 1980, t. 18, s. 49–62.

²⁷ L. von Mises, *Liberalism: in the Classical Tradition*, New York 1985, s. 18–32.

²⁸ A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli*, Kraków 2014, s. 65.

szkodą w zrozumieniu tego, że człowiek nie jest maszyną i że to, co się z nim stanie w przyszłości zależy od jego dzisiejszych decyzji.

Problematyka bytu człowieka sprowadza się nie tyle do samego człowieka, ale do postawienia pytania o nasze „bycie z innymi”, rozpatrywane w aspekcie humanistycznym, z uwzględnieniem szeroko rozumianej kultury, gdzie podstawą są następujące relacje: człowiek – człowiek; człowiek jako maszyna; cyborg; sztuczna inteligencja; człowiek pozbawiony odczuć i uczuć.

Wiele osób nie docenia faktu, że mamy w świecie szczególną pozycję – człowiek dzięki swej rozumno-duchowej naturze jest zdolny do myślenia, miłości, wolności, autorefleksji, świadomości siebie, twórczości artystycznej i naukowej, doświadczania transcendencji. O istocie jego bytu decyduje nie to kim jest, ale to kim może być i kim być powinien, a zatem jego wyjątkowość polega na ciągłym stawianiu się i rozwijaniu świata wewnętrznego.

Gdy pytamy o człowieka, problemem nie jest jego niepodważalna zwierzęcość, lecz zagadka, co właściwie robi z powodu i mimo swojej zwierzęcości²⁹. Człowieka stać na to, aby powiedzieć „nie” swoim egoistycznym pragnieniom. Pomimo upływu wielu lat słowa Augustyna z Hippony „wielka to istota człowiek i pozostaje dla siebie tajemnicą” zachowują aktualność i wyznaczają zadania poznawcze stojące przed człowiekiem. Zapoczątkowany przez Kartezjusza, Locke’a i Kanta kierunek zwrócony ku człowiekowi zniósł poprzedni porządek rozumowania: „jestem, więc myślę”, wymieniając go na stwierdzenie: „myślę, więc jestem” (łac. *cogito, ergo sum*). Stworzone przez Fryderyka Nietzschego i Maxa Schelera pojęcie przeżywania siebie, swojego konkretnego bycia stanowi fundamentalny rys ludzkiej egzystencji³⁰.

Człowiek jest strukturą złożoną z duszy i ciała, w których przejawiają się bezpośrednie podmioty cech lub działań duchowych i cielesnych, intelekt i wola, zmysły i uczucia, nazywane władzami. Istnienie swymi przejawami wyzwała odniesienia

²⁹ Jan Paweł II, *Homilia na Placu Zwycięstwa w Warszawie 2 czerwca 1979 roku*, <https://diecezja.pl/homilie/homilia-na-placu-zwyciestwa-warszawa-2-czerwca-1979-r/> (dostęp: 15.12.2022).

³⁰ R. Darowski, *Filozofia człowieka...*, s. 87.

osobowe, które są miłością, wiarą i nadzieją. Stają się one wzorcem, autorytetem i przykładem w wychowaniu w różnych aspektach i na różnych jego poziomach. Gdy te odniesienia się utrwalą, tworzona przez człowieka kultura i przyjmowana postawa staje się humanistyczna, wartościowa. Realizuje się w niej życie godne ludzi, pojawia się nadzieja na ukształtowanie człowieka według wzorców, a nie jest to dziełem przypadku, mody, koniunktury czy pseudokultury.

Wychowanie według wartości

Trudno wyobrazić sobie proces wychowania pozbawiony wartości. Można żyć w świecie wartości, choć można również w świecie nicości. Ludzie są wyznawcami różnych religii, hołdują różnym symbolom, oddają cześć dziwnym stworom, uczestniczą w obrzędach i ważnych dla siebie uroczystościach, ale jedno ich łączy – to, że są w stanie wierzyć i to czynią. Czy jednak oznacza to, że robią to z pełnym przekonaniem?

Jan Paweł II tak wypowiadał się na temat wartości: „Cnota jest dyspozycją ludzkiego ducha, ludzkiej woli i ludzkiego serca”³¹. Józef Tischner wskazywał: „to, że *wśród wartości niczego nie musisz*, samo jest wartością...”³². Abraham Maslow opracował podstawowy, uniwersalny zestaw potrzeb i motywacji kierujących ludzkim postępowaniem. Układ wartości odzwierciedla hierarchę potrzeb, które mają uwarunkowania biologiczne. Przyjmują też ściśle określoną kolejność – potrzeba niższego rzędu jest podporządkowana potrzebie wyższego rzędu. Hierarchia potrzeb podstawowych A. Maslowa była wielokrotnie przywoływana w wielu dyscyplinach nauk. Wiąże się z potrzebami rozwoju – potrzebami redukcji odczuwalnych braków. Pierwsza dotyczy samorealizacji, druga zaś wartościowania, potrzeb społecznych, bezpieczeństwa i fizjologii, miłości, szacunku i przynależności³³.

³¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 47.

³² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2022, s. 522.

³³ A. Maslow, *Motywacja, osobowość i wartości*, Warszawa 2006, s. 62 i n.

Inne podejście zaproponował Milton Rokeach, według którego „system wartości jest trwałą organizacją przekonań o preferowanych sposobach postępowania lub ostatecznych stanach egzystencji, uporządkowanych według względnej wartości”³⁴. Jego zdaniem wartości wynikają z przekonań. Wartości są czynnikiem kształtującym osobowość człowieka. Poszukiwanie i dążenie do wartości nadają znaczenie ludzkiemu życiu, a postępowanie zgodne z wyznawanymi wartościami czyni je sensownym. Życie bez wartości wydaje się niemożliwe, to one stanowią kryterium wszelkich decyzji, ponieważ żadnej nie można podjąć bez wyraźnego osądu wartości³⁵.

W etyce pedagogicznej J. Homplewicza, sposobem wprowadzenia dziecka w świat wartości jest udzielanie mu pomocy w zrozumieniu znaczenia wartości. Z jednej strony jednostka sama musi, i to w sposób wolny i dobrowolny, uznać określone wartości, przyjąć, przeżyć i oswoić, by stały się częścią jej świata i osobowości, z drugiej zaś strony, dopóki wiemy, czego nie chcemy, to mamy szansę mieć to, czego chcemy. Stąd też podstawowe założenia edukacji aksjologicznej oraz wychowania w wartościach i do wartości powinny odnosić się do adekwatności słów do sytuacji i wierności wypowiedzi ocenom. Wartości przeżyte stają się wartościami przestrzeganymi wtedy, gdy stają się wiarygodne³⁶. Nauczyciel i uczeń, aby zrealizować cele charakterystyczne dla określonego etapu edukacyjnego muszą nawiązać odpowiednie relacje, nauczyć się współpracować i wzajemnie szanować. Nauczyciel powinien czuć, że kształtuje organizm chłonny wiedzy, natomiast uczeń, że przekazywana wiedza będzie mu dobrze służyć w przyszłości.

Pożądane jest, aby edukacja opierała się także na moralności, przenikającej całość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a nie ograniczała się do

³⁴ M. Rokeach, *The Nature of Human*, New York 1973, s. 5.

³⁵ S. Lachowski, *Od wartości do działania*, Warszawa 2013, s. 198 i n.

³⁶ M. Rojek, *Etyka pedagogiczna Janusza Homplewicza w świetle przemian współczesnego świata i jej znaczenie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 9 (594), s. 3–16.

wybranych zajęć, na których rozpatruje się problemy z tego zakresu. Okres edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uznaje się za najważniejszy w kontekście kształtowania systemu wartości. Podstawy programowe dotyczące tych etapów edukacji są silnie nasycone treściami wychowawczymi i tylko od nauczyciela zależy, w jaki sposób będzie on wspomagał rozwój ucznia. Zdaniem L.E. Rathsa, M. Harmina i S.B. Simona, dla ucznia najbardziej efektywne jest nabywanie wartości właśnie w procesie wartościowania, który zawierać powinien w sobie również wolny wybór bez przymusu³⁷.

Podstawą efektywności podejmowanych działań w relacjach mistrz i uczeń jest umiejętność zidentyfikowania świata wartości dziecka, jego przekonań, które dotyczą przede wszystkim dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i brzydoty, przyjemności i cierpienia, tego, co dziecko czuje widzi i słyszy. Bogusław Żurkowski zwrócił uwagę, że początkowa nauka wartości jest niezastąpioną drogą do wychowania. Wtedy to można wpłynąć na wychowanie dziecka w sposób nieograniczony, rozbudzając w nim zamiłowania oraz ciekawość świata.

Edukacja szkolna jest kolejnym po rodzinie oraz przedszkolu środowiskiem wychowawczym. Należy pamiętać jednak o tym, że jest to dla dziecka nowe środowisko, do którego musi się przyzwyczaić, w czym powinien pomóc mu nauczyciel. Bardzo ważne, aby w tym okresie życia dziecka proces wychowania urzeczywistniał oczekiwania zarówno jego, jak i jego rodziców. Brak synergii na tym etapie często daje o sobie znać w późniejszym okresie pobierania nauki. Janusz Korczak czynił dzieci współodpowiedzialnymi za rezultat wychowania, traktując je tak, jak dorosłych.

Podkreślał wzajemny wpływ, jaki wywierają na siebie dorośli i dzieci, zwracał uwagę na ważną rolę rodziców w procesie wychowawczym, apelował o większe zainteresowanie się przeżyciami własnych dzieci³⁸.

³⁷ K. Denek, U. Morszczyńska, M. Morszczyński, *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003, s. 30–31.

³⁸ M. Chymuk, *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków 1995, s. 41.

Małżeństwo – związki partnerskie

W mediach, w urzędach, szkołach, kościołach, na ulicy, za pośrednictwem komunikatorów społecznościowych przekazuje się informacje, że rodzina jest najważniejsza, dzieci są przyszłością narodów, rodzicielstwo, wychowanie i opieka w domu rodzinnym są najważniejsze, rzeczywistość jednak jest nieco inna. Dla jednych rodzina to mama, tata i dzieci. Dla innych to wstępní, zstępní i dalsza rodzina. Według jeszcze innych to osoby samotnie wychowujące dzieci, rodzina zastępcza, domy dziecka, pogotowia i ośrodki opiekuńcze lub w szerszym ujęciu – społeczeństwo.

Na obszarach o dużym stopniu rozwoju cywilizacyjnego ludzkość postrzega rodzinę zupełnie inaczej niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Dzieje się tak z wielu powodów, omówienie których wymagałoby oddzielnego opracowania, ale nie sposób nie zauważyć, że wiele obowiązujących przez wieki zasad odchodzi w zapomnienie lub jest ignorowanych, powstają nowe trendy, moda wyznacza kierunki, mass media są drogowskazem, a sensacja wykładnią i wzorcem. Obecnie instytucja małżeństwa nie stanowi, jak to kiedyś bywało, podstawowej formy rodziny. Pojawiają się luźne związki nieformalne, określane mianem konkubinatu, niezależnego związku, związku partnerskiego, rodziny patchworkowej. Zawarcie małżeństwa dla wielu par staje się mniej ważne lub nieistotne.

Polakom nie spieszy się do ołtarza. Tylko połowa małżeństw zawierana jest w kościele. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w 2022 roku już tylko połowa małżeństw (a dokładnie 50,9%) została zawarta w świątyni. To gigantyczny spadek do początku tego wieku, kiedy tzw. małżeństwa wyznaniowe (czyli zawierane w kościele, ale ze skutkiem cywilnym) stanowiły ponad 70% wszystkich ślubów, tymczasem już w 2021 roku odsetek małżeństw wyznaniowych był rekordowo niski — 50,9%. Małżeństwa wyznaniowe (czyli zawarte w kościołach i związkach wyznaniowych oraz jednocześnie zarejestrowane w urzędach stanu cywilnego) stanowiły w 2021 roku ok. 54% zawieranych

prawnie związków (na wsi było to 63%, w miastach 47%) i ich odsetek co roku maleje.

W statystykach Głównego Urzędu Statystycznego widać znaczące różnice między poszczególnymi częściami kraju, o ile np. w Świnoujściu (woj. zachodniopomorskie) małżeństwa cywilne stanowiły w 2022 roku 15,1% wszystkich zawartych związków, o tyle już w powiecie janowskim (woj. lubelskie) było to już 80,9%. I na odwrót: o ile w powiecie limanowskim (woj. małopolskie) małżeństwa wyznaniowe stanowiły 81,8%, o tyle w Jeleniej Górze było to już tylko 17,5%. Odsetek małżeństw wyznaniowych najbardziej spadł w latach 2002–2022 na północy i zachodzie kraju, w mniejszym stopniu – na południu i wschodzie. Przy czym różnice między poszczególnymi powiatami sięgają nawet kilkudziesięciu procent. I tak w powiecie drawskim (woj. zachodniopomorskie) odsetek ten zmienił się o 42,6 pkt proc., podczas gdy w powiecie siemiatyckim (woj. podlaskie) było to tylko 2,1 pkt proc. Warto odnotować, że nie ma ani jednego powiatu, w którym udział małżeństw wyznaniowych wzrósłby w ciągu ostatnich 20 lat.

Dane gromadzone przez Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, dotyczące udziału w praktykach religijnych, pozwalają dostrzec ogromną różnicę w poziomie religijności mieszkańców zachodniej i północnej części kraju oraz wschodniej i południowej. Zbiorowość silnie zaangażowana religijnie będzie wolniej ulegała sekularyzacji.

W końcu 2021 roku istniało w Polsce 8 mln 759 tys. małżeństw – o ponad 100 tys. mniej niż rok wcześniej. Nadal ponad połowa z nich to tzw. małżeństwa wyznaniowe. Z kolei rozwody jeszcze 20 lat temu były przyczyną 1/5 rozwiązywanych rocznie małżeństw, obecnie jest to prawie 1/4 – informuje Główny Urząd Statystyczny w najnowszym badaniu na temat sytuacji demograficznej w Polsce³⁹.

³⁹ GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2021 r.*, Warszawa 2022, s. 17.

Polacy coraz częściej unieważniają małżeństwa. Przykładowo – do diecezji tarnowskiej w 2021 roku zgłoszono 120 spraw, natomiast już w 2023 roku było 164 podania o stwierdzenie nieważności małżeństwa. W ubiegłym roku sąd biskupi w Tarnowie wydał też rekordową liczbę orzeczeń – 175 wyroków. W całej Polsce wnosi się rocznie do sądów kościelnych ok. 5 tys. wniosków o stwierdzenie nieważności małżeństwa⁴⁰.

Na rynek matrymonialny wchodzą ludzie, którzy zeświecczyli się na lekcjach religii lub w ogóle w nich nie uczestniczyli. Jak wskazuje Piotr Szukalski – dane z Głównego Urzędu Statystycznego obejmują wyłącznie małżeństwa wyznaniowe, które rodzą skutki cywilno-prawne, nie dotyczą zaś sytuacji, kiedy para najpierw wzięła ślub cywilny, a po jakimś czasie zdecydowała się na kościelny.

Sąd kościelny może uznać małżeństwo za nieważne, ale na taki krok decyduje się znikomy odsetek par. Siłą rzeczy „wypadają” więc z tej statystyki, dlatego należy podchodzić do niej ostrożnie – nie jest to wyłącznie efekt sekularyzacji.

Im więcej małżeństw będzie się rozwodzić bez uruchamiania kościelnej procedury unieważnienia związku, tym więcej na rynku matrymonialnym będzie osób, które nie mogą ponownie wejść w związek sakramentalny. Nie jest to więc wyłącznie manifestacja tego, że stajemy się coraz bardziej niereligijni. Za najważniejszy powód spadku odsetka małżeństw wyznaniowych Szukalski uważa czynnik kohortowy, czyli generacyjny⁴¹.

Trochę ojca, a trochę matki

Na skutek wzrostu liczby rozwodów opieka naprzemienna nad dzieckiem staje się standardem w niemal każdym postępowaniu rozwodowym. Wielu rodziców, decydując się na rozwód, zastanawia się, jak rozwiązać kwestię opieki

⁴⁰ S. Piegza, *Polacy coraz częściej unieważniają małżeństwa. Kościelny adwokat zdradza powody*, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/polacy-coraz-czesciej-chca-rozwodow-koscielnych-adwokat-zdradza-powody/tzw2cl4> (dostęp: 23.03.2024).

⁴¹ M. Okólski, A. Fihel, *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Warszawa 2012, s. 65 i n.

nad dziećmi. Jedną z możliwości jest opieka naprzemienna, jednak czy jest to dobre rozwiązanie dla dzieci, czy tylko dla rodziców?

Opieka naprzemienna polega na sprawowaniu pieczy nad dzieckiem przez rodziców przez określony czas – na przemian – tydzień lub dwa u mamy i tydzień lub dwa u taty. Dopuszczalne jest jednak ustalenie opieki naprzemiennej tak, że dziecko mieszka u jednego z rodziców np. tydzień, a u drugiego trzy tygodnie, stosownie do wcześniejszych ustaleń lub orzeczenia sądu. Do sprawowania opieki naprzemiennej wymagana jest pełna władza rodzicielska. Gdy dziecko przebywa u jednego z rodziców, drugie z nich zachowuje prawo do kontaktu. Jeżeli otrzymuje ono świadczenie z programu „Rodzina 500 plus” (ewentualnie od 1.01.2024 – „Rodzina 800 plus”), to ustala się je dla każdego z rodziców i powinno być dzielone na pół, co nie oznacza, że nie można zawrzeć w tym zakresie odmiennego porozumienia. Sprawując opiekę naprzemienną, rodzice równomiernie partycypują w kosztach utrzymania dziecka, tzn. ponosi je ten, u kogo dziecko przebywa. Z tego też względu zasądzanie alimentów nie jest obligatoryjne, chyba że sytuacja majątkowa rodziców jest zróżnicowana. Mało prawdopodobne, aby sąd zdecydował się powierzyć rodzicom opiekę naprzemienną, jeżeli ci są skłócenii lub w mieszkają od siebie w dużej odległości.

Za zaletę tego typu rozwiązania można uznać to, że żadne z rodziców nie jest faworyzowane i zostały zachowane równe relacje dziecka z rodzicami i pozostałymi członkami rodziny.

Opieka naprzemienna pozytywnie wpływa na rozwój emocjonalny i psychiczny dziecka, przełamuje stereotyp ojca płacącego alimenty i matki sprawującej opiekę nad dzieckiem, który często bywa krzywdzący dla stron.

Negatywnie należy ocenić konieczność przemieszczania się dziecka, zwłaszcza jeżeli rodzice mieszkają od siebie w sporej odległości. Opieka naprzemienna może oznaczać również wyższe koszty ponoszone w celu zapewnienia dziecku tego samego standardu i np. kupowanie tych samych zabawek, co może być kłopotliwe, gdy jeden z rodziców jej mniej zamożny.

Niekiedy dziecko, z uwagi na częstotliwość zmiany miejsca zamieszkania, może odczuwać brak stabilizacji, dyskomfort czy stres. Cykliczna zmiana otoczenia może skutkować osłabieniem kontaktów z rówieśnikami, trudnościami w realizacji pasji czy zainteresowań. Każdorazowo przecież trzeba pamiętać o zabraniu zeszytów czy zabawek, ponieważ żyje się „na walizkach”.

Pomimo tego, że pojęcie opieki naprzemiennej pojawiło się dopiero w Ustawie z 11 lutego 2016 roku o pomocy państwa w wychowaniu dzieci (Dz.U. 2024 poz. 421) oraz Ustawie z 28 listopada 2003 roku o świadczeniach rodzinnych (Dz.U. 2024 poz. 323), to w dalszym ciągu brak takiej definicji w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym. Jest to o tyle zastanawiające, że przedmiotowa kwestia od lat postulowana jest przez Rzecznika Praw Obywatelskich czy organizacje zajmujące się przeciwdziałaniem alienacji rodzicielskiej. Ministerstwo Sprawiedliwości, mimo zapowiedzi, w dalszym ciągu nie zdecydowało się na wprowadzenie zmian. Brak definicji opieki naprzemiennej w Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym oznacza w praktyce zróżnicowane orzeczenia sądów, co bardzo często negatywnie przekłada się na wzajemne relacje przede wszystkim relacje rodziców z dziećmi⁴².

Tydzień u taty, tydzień u mamy – taki model często prezentuje się dobrze wyłącznie na papierze, choć trzeba przyznać, że w części porozwodowych patchworków się sprawdza. Sędziowie podkreślają, że w ostatnich latach wzrasta zainteresowanie wykonywaniem władzy rodzicielskiej w systemie pieczy naprzemiennej. W ich ocenie uzasadnione byłoby prawne uregulowanie tej instytucji, aktualnie bowiem przed sądami rejonowymi tego typu sprawy rozstrzygane są w ramach postępowań dotyczących władzy rodzicielskiej, postępowań dotyczących kontaktów czy – sporadycznie – postępowań o rozstrzygnięcie o istotnych sprawach dziecka w razie braku porozumienia między rodzicami – wskazuje na to sędzia Joanna Grzanka-Michór z Sądu Rejonowego w Środzie Śląskiej, SSP „Iustitia” Oddział we Wrocławiu. Bywa też, że piecza naprzemienna jako forma wykonywania władzy rodzicielskiej, zostaje uregulowana w ugodzie zawar-

⁴² Por. Ustawa z 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowaniu dzieci (Dz.U. 2024 poz. 421) oraz Ustawa z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz.U. 2024 poz. 323).

tej przez rodziców przed mediatorem sądowym, zatwierdzanej następnie przez sąd, ewentualnie w drodze konsensu rodziców w trakcie postępowania sądowego albo jeszcze przed jego zainicjowaniem. Nie wiadomo, czy to efekt pandemii, czy zmian w naszym społeczeństwie, ale ewidentnie zmienia się podejście ojców do opieki nad dziećmi. Angażując się w nią, ojcowie chcą realnie uczestniczyć w życiu potomstwa zdecydowanie bardziej niż wcześniej. Oczywiście nie jest to zasada, bo zdarzają się też tacy ojcowie, którzy nie tylko nie chcą utrzymywać kontaktów z dziećmi, ale wręcz w ogóle nie interesują się ich życiem. Coraz więcej ojców chce realnie uczestniczyć w opiece i wychowaniu dzieci, co sprawia, że jest coraz więcej przypadków tzw. pieczy naprzemiennnej⁴³.

Z reguły postępowanie mające za cel ustanowienie pieczy naprzemienniej inicjuje ten z rodziców, który nie wykonuje bieżącej pieczy nad dzieckiem – zazwyczaj są to ojcowie, choć zdarzają się także matki. Czasem wnioski takie są składane w trakcie rozstania rodziców albo niedługo po nim, gdy miejsce pobytu dziecka nie zostało ustalone, bo rodzice próbują się porozumieć w tej kwestii, albo są skonfliktowani. Dla dzieci, jak i ich rozstających się rodziców, brnięcie w wieloletnie sporne i wyniszczające dla wszystkich postępowanie sądowe jest na tyle szkodliwe, że piecza naprzemienna wydaje się mniejszym złem.

Teoretycznie wydaje się to proste i łatwe – w praktyce jest to bardziej skomplikowane. Wszystko zależy od konkretnego dziecka, rodziców, sytuacji. Z uwagi na to, że piecza naprzemienna nie jest w Polsce praktykowana od wielu lat, dominuje model pozostawiania dziecka pod bieżącą pieczą jednego z rodziców i kontaktów z drugim w weekendy, ewentualnie w tygodniu roboczym, w wakacje, święta, ferie. Na dobrą sprawę nie wiadomo, jak dzieci wychowane w takim modelu funkcjonują w dorosłym życiu i nie można sformułować wniosków, czy w polskich realiach jest to model korzystny z perspektywy przygotowania dziecka do dorosłego życia oraz prawidłowego kształtowania osobowości.

⁴³ J. Hetman-Krajewska, *Kontakty z dzieckiem. Jak regulować, jak egzekwować? Poradnik praktyczny*, Warszawa 2023, s. 12 i n.

W trakcie wysłuchania dzieci narzekają na brak stabilizacji, mówią, że stresują się tym, że zapomną książek, przyborów szkolnych i innych potrzebnych rzeczy. Jeden z chłopców w bardzo bezpośredni sposób opisywał dolegliwości gastryczne, które pojawiają się przy każdorazowej zmianie miejsca pobytu, co było dla niego bardzo dokuczliwe. Z kolei dziewczynka skarżyła się, że gdy przebywa u taty, który mieszka daleko od jej szkoły, zawsze denerwuje się, czy zdąży dojechać na czas na zajęcia i przez to nie może spać. Kolejna dziewczynka tłumaczyła, że woli na zajęcia z baletu jechać z mamą, bo stresuje się tym, że za każdym razem instruktor sprawdzi fryzurę, która jest na tyle skomplikowana, że sama sobie z tym nie radzi. Inna dziewczynka mówiła, że gdy mieszka u mamy bardzo przeszkadza jej to, że musi dzielić pokój z dwoma braćmi, którzy zabierają jej rzeczy, i korzystać z łazienki wspólnie z pięcioma domownikami. Zdarza się także, że dzieci, mówią, że chcą by „była piecza naprzemienna”, bo będzie „sprawiedliwie”, bo „rodzice przestaną się kłócić”, skoro z każdym będą tyle samo czasu. Takie zachowanie dziecka może być podyktowane tym, że dziecko chce spełniać oczekiwania rodziców kosztem własnych potrzeb, co powinno skutkować refleksją, czy piecza naprzemienna jest potrzebą dziecka, czy też ich rodziców⁴⁴. Korzyścią dla dziecka zawsze będzie możliwość swobodnego kontaktu z każdym z rodziców, większy udział w ich życiu, uczestniczenie przez nich w każdej aktywności dziecka, możliwość swobodnych kontaktów z rodziną generacyjną każdego z rodziców, innymi słowy – możliwość czerpania w podobnym stopniu z tego, co dają mama i tata.

Podsumowanie

Niezależnie w kogo lub co wierzymy i jak postrzegamy najmniejszą komórkę społeczną, rodzina odgrywa ogromną rolę w życiu każdej ludzkiej istoty.

W mentalności wielu ludzi można zaobserwować pewien rodzaj obojętności, a nawet ślepoty, który nie pozwala dostrzec niszczących skutków działań

⁴⁴ M. Parzyszek, M. Samorańska (red.), *Rodzina – wsparcie i pomoc*, Lublin 2017, s. 65 i n.

godzących w nich i w rodzinę, w jej istotę, cele i zadania, stawiając rodzinę na krawędzi unicestwienia, obojętności czy nieprzydatności.

Nie ma człowieka, który nie chciałby być szczęśliwy, ale czy naprawdę wiemy czym jest szczęście, czy bierzemy pod uwagę to, czy owo szczęście ma twarz, a może raczej maskę?

Poza nielicznymi wyjątkami, człowiek nie jest wolny i nie wydaje się by był szczęśliwy. Dramaty dzieci, wielu młodych ludzi pozbawionych zasad i wartości, mających trudności z wzajemną komunikacją, otwarciem się na innych, załkniętych i wycofanych; wzrost osób z niskim poczuciem własnej wartości, ulegających wpływom innych; często wykorzystywanych, moralnie i psychicznie słabych; zamkniętych w anonimowości i nieumiejących patrzeć w twarz drugiej osobie; separacje, bezrefleksyjne rozstania, rozwody itp. stały się smutną rzeczywistością z tendencją wzrostową.

Coraz częściej osławiamy się do życia razem, choć w istocie – osobno, co jest zjawiskiem niepokojącym. Z roku na rok powiększa się liczba dramatów rodzinnych, wzrasta nieufność wobec wszystkich i wszystkiego, z byle powodu osłabia się więź między ludźmi, człowiek przyzwyczaja się do życia w pojedynkę, często bez dzieci i bez rodziny. Szukając substytutów szczęścia, goni za zarobkiem, za rozrywką, realizuje własne pragnienia za wszelką cenę. Człowiek chce żyć wygodnie pod każdym względem, boi się ryzyka i nie ma odwagi, by podjąć wyzwanie, jakim od zawsze było założenie rodziny.

W przeciwieństwie do panującej mody, lansowanego trendu o szczęściu w pojedynkę, nadal istnieje potrzeba myślenia, mówienia i pisania o rodzinie, większa i inna aniżeli wcześniej. Trzeba wielokrotnie przypominać, że rodzina i wychowanie decydowały o losach ludzkości i jako takie zawsze sytuowały się w centrum przemian, które związane są z szeroko rozumianymi lub współczesnymi wyzwaniami nowego ładu tzw. szczęśliwego świata. Człowiek zapomina o tym, że jeśli we wzajemnych stosunkach między członkami wspólnoty, głównie w rodzinie, brak harmonii, pociąga to za sobą negatywne następstwa dla wielu

pokoleń. Nic się nie dzieje z przypadku, ma jakiś cel, a każde działanie jest mniej lub bardziej pożyteczne.

Można zaryzykować stwierdzenie, że dopiero od momentu, gdy człowiek dostrzegł, że różni się od zwierząt – jest istotą rozumną – pojął, że jego bytowanie jest uzależnione od innych, co musi być w pewien sposób uregulowane i honorowane.

W przestrzeni publicznej pojawiają się terminy takie jak pierwsza, druga i kolejna generacja człowieka, rodzina jest najważniejsza, a dzieci przyszłością narodów. Jednak wychowanie nie dla wszystkich jest tematem numer jeden, a w przestrzeni publicznej codziennie pojawiają się takie treści:

- „Matka samotna, matka zła”.
- „Michała nie chce żadna szkoła w Warszawie. Gdyby został, rodzice by nas zjedli”.
- „Paweł w swoim życiu miał już dwie matki i dwóch ojców. Wszyscy go porzucili”.
- „Roczny chłopiec pogryziony przez koleżankę w żłobku. Rodzice usłyszeli: Antoś nie płakał tak mocno”.
- „Sąd chce wysłać synów Beaty do domu dziecka. To jak zły sen”.
- „Za dobrostan psychiczny dzieci odpowiadamy wszyscy. Co możemy zrobić?”
- „Najwięcej prób samobójczych dzieci”.
- „Z polskiego Internetu wylewa się patologia, a granica jest wciąż przesuwana”.
- „Rodzina z Holandii uciekła do Polski przed opieką społeczną. U nas lekarz jest jak Bóg”.
- „Makabryczna zbrodnia we Włocławku. Syn zabił matkę”.
- „60 proc. dłużników alimentacyjnych nie płaci też innych swoich zobowiązań”.

Tworzenie kolejnych generacji praw człowieka, powielanie sloganów na temat własnych możliwości, potęgi ludzkiego rozumu, to tylko nic nieznaczące

frazesy. Dopóki człowiek nie dostrzeże w drugiej istocie człowieka, niewiele się zmieni. Dopóki człowiek nie uwierzy w drugiego człowieka, nie przestanie go zwalczać albo z nim rywalizować, niewiele się zmieni. Każdy człowiek odczuwa własny ból, nie każdy odczuwa ból innych.

W pierwszej fazie rozwoju i wychowania dziecka rodzic winien iść przed dzieckiem, w drugiej – wraz z dzieckiem, zaś w trzeciej – za dzieckiem. Nie istnieje żaden patent na wychowanie, bo istnieć nie może. Każde wychowanie to indywidualna sprawa wychowującego i wychowanika. Dydaktyka i metodyka same w sobie nie są gwarancją wychowania.

Do każdego działania potrzebny jest człowiek – mistrz, autorytet i wzór akceptowany przez samego siebie i wychowanika. Człowiek kształtuje się pod wpływem osób, które spotyka, a za dobrostan psychiczny dzieci i za kręgosłup moralny odpowiadamy wszyscy. Co możemy w związku z tym zrobić? Wiele lub nic, wszystko zależy od tego, z jakim wzorcem i autorytetem mamy do czynienia i z jakim skutkiem wzorzec i autorytet przekazemy przyszłym pokoleniom. Nic nie dzieje się z przypadku, wszystko ma swój sens i cel. Oby nie stało się tak, jak w powiedzeniu: „Daliśmy dzieciom swobodę, luksus i bogactwo, choć zapomnieliśmy je wychować”.

Bibliografia

- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987.
- Barallobre G.M., *Pascal. Człowiek jest trzcina myślącą*, Warszawa 2018.
- Bielecki T. (red.), *Mały słownik antropologiczny*, Warszawa 1976.
- Chymuk M., *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków 1995.
- Cyceron, *Pisma filozoficzne*, t. I–IV, Warszawa 1960.
- Darowski R., *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Kraków 2002.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński M., *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003.
- Dziewiecki M., *Kim jest człowiek?*, „Przewodnik Katolicki” 2009, nr 15, s. 18–22.
- Enko R., *Postęp naukowo-techniczny a kryzys moralny naszego czasu w perspektywie poglądów Alberta Schweitzera*, „Studia Filozoficzne” 1973, nr 7, s. 105–118.

- Filipiak M., *Pismo Święte Starego Testamentu*, t. VIII, cz. 2, Księga Koheleta, Poznań 1980.
- García-Cuadrado J.Á., *Kim jest człowiek? Filozofia osoby*, Warszawa 2022.
- GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2021 r.*, Warszawa 2022.
- Heschel A.J., *Kim jest człowiek?* Łódź 2014.
- Hetman-Krajewska J., *Kontakty z dzieckiem. Jak regulować, jak egzekwować? Poradnik praktyczny*, Warszawa 2023.
- Hobbes T., *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 2005.
- Ingarden R., *Człowiek i jego rzeczywistość*, w: *Książeczka o człowieku*, red. R. Ingarden, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *Homilia na Placu Zwycięstwa w Warszawie 2 czerwca 1979 roku*, <https://diecezja.pl/homilie/homilia-na-placu-zwyciestwa-warszawa-2-czerwca-1979-r>.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Jaworski M., *Chrystocentryczny humanizm Jana Pawła II*, „Colloquium Salutis” 1985, nr 17, s. 91–98.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kraków 1953.
- Krokiewicz A., *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa 1960.
- Lachowski S., *Od wartości do działania*, Warszawa 2013.
- Leakey R., *Pochodzenie człowieka*, Warszawa 1995.
- Malinowski A., Strzałko J. (red.), *Antropologia*, Warszawa 1985.
- Masłow A., *Motywacja, osobowość i wartości*, Warszawa 2006.
- Mises von L., *Liberalism: in the Classical Tradition*, New York 1985.
- Narecki K., *Człowiek w myśli Heraklita z Efezu*, „Roczniki Humanistyczne” 1982, t. 3 (3), s. 5–20.
- Okólski M., Fihel A., *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Warszawa 2012.
- Parzyszek M., Samorańska M. (red.), *Rodzina – wsparcie i pomoc*, Lublin 2017.
- Piegsa S., *Polacy coraz częściej unieważniają małżeństwa. Kościelny adwokat zdradza powody*, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/polacy-coraz-czesciej-chca-rozwodow-koscielnych-adwokat-zdradza-powody/tzw2cl4> (dostęp: 23.03.2024).
- Rojek M., *Etyka pedagogiczna Janusza Homplewicza w świetle przemian współczesnego świata i jej znaczenie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 9 (594), s. 3–16.
- Rokeach M., *The Nature of Human*, New York 1973.

- Rousseau J.J., *Umowa społeczna*, Kęty 2009.
- Rusecki M., *Istota i geneza religii*, Warszawa 1989, s. 200.
- Schopenhauer A., *O wolności ludzkiej woli*, Karków 2014.
- Singer P., *Zwierzęta i ludzie jako istoty równe sobie*, „Etyka” 1980, t. 18, s. 49–62.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 2000.
- Sznajderski T., *Alberta Schweitzera koncepcja człowieka*, „Ruch Filozoficzny” 2021, nr 1 (77), s. 135–150.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2022.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Rodzina jako „communio personarum”. Próba interpretacji teologicznej*, „Athe-neum Kapłańskie” 1974, nr 3 (395), t. 83, s. 347–361.
- Wojtysiak J., *Kim jest człowiek?* „Filozofuj!” 2018, nr 4 (22), s. 11–13.
- Zajadło J. (red.), *Antologia tekstów dotyczących praw człowieka, Księga Jubileuszowa Rzecz-nika Praw Obywatelskich*, t. III, Warszawa 2008.

Nota o autorze

Michał Boczek – doktor nauk prawnych, ekonomista, socjolog, elektroenergetyk; wspomagająco: psychologia sądowa operacyjno-sledcza, absolwent UMK, UJ, UHS, UW; seminarzysta Instytutu Studiów Zaawansowanych w Warszawie: socjologia prawa i krytyka polityczna, prawo dowodowe, kryminalistyka i medycyna sądowa, etyka i filozofia dla nauczycieli; wykładowca nieetatowy, prowadzi kancelarię prawną i podatkową. Interesuje się badaniami z dziedziny ekonomii, socjologii, filozofii, psychologii i prawa, w szczególności prawa karnego, rodzinnego, skarbowego, podatkowego i cywilnego pod kątem szeroko pojmowanej świadomości prawnej, socjologii prawa. Członek organizacji zawodowych i pozarządowych, w tym Stowarzyszenia Prawnicy dla Zwierząt. Autor kilkudziesięciu publikacji naukowych. Na potrzeby habilitacji prowadzi badania w przedmiocie świadomości prawnej Polaków w XXI wieku.

Teresa Bojarska-Szot

Akademia Zamojska

ORCID: 0000-0002-0069-4861

**ROLA OSÓB ZNACZĄCYCH
W FORMOWANIU CHARAKTERÓW MŁODYCH
CHŁOPCÓW W ŚWIELE *WSPOMNIEŃ ORATORIIUM*
KSIĘDZA BOSKO**

Streszczenie

Wspomnienia Oratorium św. Jana Bosko to praca bogata we wskazówki dotyczące procesu wychowania. Traktując ją jako materiał badawczy i posługując się metodą analizy jakościowej dokumentów, szukano odpowiedzi na pytanie o rolę osób znaczących w formowaniu charakteru młodych chłopców, podopiecznych ks. Bosko, a także (wcześniej) jego samego. Ksiądz Bosko prowadził w XIX wieku działalność opiekuńczą i wychowawczą wśród zaniedbanych chłopców Turynu. Badając jego *Wspomnienia*, próbowano poznać przyczyny skuteczności jego wychowawczej pracy oraz uzyskać informacje o osobach, które wywarły znaczący wpływ na jego osobowość i podejmowane wybory.

Słowa kluczowe: osoby znaczące, charakter, ks. Jan Bosko

THE ROLE OF SIGNIFICANT PERSONS IN THE FORMATION
OF THE CHARACTERS OF YOUNG BOYS
IN LIGHT OF *THE MEMOIRS OF THE ORATORY* OF DON BOSCO

Summary

The *Memoirs of the Oratory of St John Bosco* is a work rich in indications of the educational process. Treating it as research material and using the method of qualitative analysis of documents, an answer was sought to the question of the role of significant persons in the formation of the character of the young boys - the charges of Don Bosco and (earlier) of himself. As is well known, Don Bosco was a guide for the boys on the streets of Turin in the nineteenth century. By examining his *Memoirs*, an attempt was made to discover the reasons for the effectiveness of his educational work and to find out about the people who most strongly influenced the formation of his character and his way of life.

Keywords: significant persons, character, Fr. John Bosco

Wprowadzenie

*Wspomnienia Oratorium*¹ to spisane przez św. Jana Bosko, na polecenie papieża Piusa IX, relacje dotyczące jego życia i dzieła. Praca, której zasadnicza część powstała w latach 1873–1875 i 1882, obejmuje okres pierwszych 40 lat życia autora. Warto podkreślić, że tekst ten jest nie tylko autobiografią świętego i historią salezjańskiego oratorium, ale także szczególnym podręcznikiem pedagogiki – „małym traktatem pedagogiki praktycznej”², bogatym w cenne wskazówki dotyczące pracy wychowawczej. Z takim nastawieniem przystąpiłam do lektury

¹ Św. Jan Bosko, *Wspomnienia Oratorium*, tłum. T. Bosko, Warszawa 1987 (dalej: *Wspomnienia...*).

² Tak nazwał *Wspomnienia* Franciszek Desramaut, historyk salezjański. Zob. *Wspomnienia...*, s. 224. *Wspomnienia...* nie mają charakteru kroniki, a raczej relacji ojca skierowanej do duchowych synów, służą pouczeniu, ukazaniu jak „przewycięzać przyszłe trudności, korzystając z nauk płynących z przeszłości” (tamże s. 223), dlatego w opisach wydarzeń i w charakterystykach postaci akcentowany jest wymiar moralny.

Wspomnień o włoskim pedagogu i jego systemie wychowania, traktując ów tekst jak materiał badawczy. Posłużyłam się metodą analizy jakościowej dokumentów, a jako technikę obrałam analizę dokumentów. Szukałam odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w formowaniu charakteru młodych chłopców, podopiecznych ks. Bosko, a także – wcześniej – jego samego, odegrały osoby znaczące. Jak wiadomo, człowiek, szczególnie młody, potrzebuje przewodników, którzy nie tyle słowem, ile przykładem wskazywałyby jak żyć. Takim przewodnikiem dla chłopców z ulic Turynu w XIX wieku był ks. Bosko. Warto przyjrzeć się bliżej jego postaci, aby poznać czynniki, które przyczyniły się do skuteczności jego wychowawczej pracy, a także by dowiedzieć się więcej o środowisku społecznym, w którym wzrastał on sam oraz o osobach, które najmocniej wpłynęły na kształt jego charakteru i podejmowane wybory.

Przez osoby znaczące dla kogoś rozumie się tu osoby, które wywarły istotny wpływ na jego postawy, zachowania i kształt charakteru. Wśród nich są postacie, które odgrywają rolę modeli zachowań właściwych (wzorce osobowe) oraz te, które na takie miano nie zasługują. Przez „charakter” rozumiem zbiór trwałych dyspozycji psychicznych człowieka zespolonych jedną zasadą; przejawem charakteru jest stałość w postępowaniu prawym, a więc zgodnym z normami moralnymi³. Kształtowanie charakteru dokonuje się poprzez wychowanie pojmowane jako formacja duchowa, tj. proces ukierunkowany na osiągnięcie dojrzałości (dojrzałej formy) w różnych obszarach życia. Jej wyrazem są przyjmowane postawy wobec siebie i otaczającego świata oraz posiadane sprawności intelektu, woli i uczuć, takie jak mądrość, miłość, męstwo czy sprawiedliwość. Proces ten zakłada czynny udział zarówno wychowawcy, jak i wychowanika⁴.

³ Por. J. Pastuszka, *Charakter człowieka. Struktura – typologia, diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1962, s. 24–29; J. Bilczewski, *Charakter. List pasterski arcybiskupa Józefa Bilczewskiego do uczniów szkół średnich i seminariów nauczycielskich*, Poznań–Warszawa 1920, s. 14.

⁴ Por. T. Paszkowska, *Formacja osoby*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 368–372; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków, 2012, s. 270.

Tekst ten składa się z dwóch części – w pierwszej przywołam osoby znaczące w życiu świętego, w drugiej zaś ukazę jego matkę oraz jego samego jako osoby ważne w życiu chłopców z ulic Turynu. Naturalnie, ze względu na objętość publikacji, przedstawię jedynie szkic (a nie pełną charakterystykę) wybranych postaci, które odegrały istotną rolę w życiu ks. Jana i jego wychowanków.

Osoby znaczące w życiu księdza Bosko

Gdyby zapytać samego ks. Bosko o najważniejsze osoby, które wywarły wpływ na kształt jego charakteru, zapewne wskazałby na główne postaci z proroczego snu, w którym usłyszał wezwanie do pracy wychowawczej i uwagę o znaczeniu relacji przyjacielskich, miłości i dobroci. Jezus Chrystus, a także Jego Matka, nie byli bowiem dla niego postaciami fikcyjnymi, czy bohaterami przeszłości, lecz realnymi osobami, którym powierzył swoje życie. Jako wzorce osobowe traktował też świętych, m.in. Franciszka Salezego (1567–1622) – człowieka, który dzięki swej łagodności i dobroci skłaniał ludzi ku Bogu⁵.

Rodzice

Jan Bosko urodził się 16 sierpnia 1815 roku w leżącej u podnóża włoskich Alp wiosce Becchi (40 km od Turynu), w ubogiej rodzinie chłopskiej, jako najmłodszy syn Franciszka (1783–1817) i Małgorzaty (1788–1856). Miał dwóch braci, starszego o 12 lat Antoniego (syn Franciszka z pierwszego małżeństwa) oraz starszego o dwa lata Józefa. Życie rodziny wypełnione było ciężką pracą, *Wspomnienia* nie akcentują jednak ciężaru tej pracy, lecz uczciwość pracujących rodziców i konieczność roztropnego dysponowania wypracowanymi dobrami⁶.

⁵ *Wspomnienia...*, s. 118.

⁶ Tamże, s. 11.

O ojcu nie ma we *Wspomnieniach* wielu informacji, zmarł, gdy chłopak miał niespełna dwa lata. Dowiadujemy się, że był to człowiek pracowity, troskliwy i odpowiedzialny, który bardzo dbał o chrześcijańskie wychowanie synów⁷. W obliczu śmierci (miał zaledwie 34 lata), po przyjęciu sakramentów, podnosił na duchu żonę, zachęcając ją do pokładania ufności w Bogu. Widok zmarłego ojca jest pierwszym wspomnieniem utrwalonym w świadomej pamięci chłopca – wszyscy wychodzili z pokoju, a on upierał się: „Jak tata nie idzie, to ja też nie”. Pół wieku później napisał: „Nie mogłem jeszcze rozumieć, jak ciężkim ciosem jest śmierć ojca”⁸.

Od tej chwili odpowiedzialność za wyżywienie rodziny i wychowanie synów spadła na matkę. Czas był szczególnie trudny – tego roku, z powodu suszy, panował straszliwy głód⁹. Małgorzata nie poddawała się, gdy wyczerpały się domowe zapasy żywności, a w całej okolicy nie można było nic kupić, zabiła cielę, wyprawiała się też do odległych wsi, by nabyć nieco zboża. Cały czas podtrzymywała też synów na duchu, przypominając im polecenie ojca, by pokładać ufność w Bogu. Rok głodu zapisał się na trwałe w rodzinnej pamięci jako czas nie tylko udręki, ale też niezłomnej walki o przetrwanie i ufności w Bożą Opatrzność¹⁰.

W relacji syna Małgorzata Bosko została scharakteryzowana jako osoba niezwykle pracowita, dzielna, uczciwa i bogobojna, jako kochająca i troskliwa matka, dla której najważniejszym zadaniem życia było dobre wychowanie synów. Za szczególnie ważne uważała przekazanie synom cech, w których się wyróżniała – miłości do Boga, respektu dla Jego praw, zamiłowania do uczciwej pracy, postawy niepoddawania się w obliczu trudów życia i życzliwości wobec ludzi¹¹.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 12.

⁹ Tamże.

¹⁰ „Tylko dzięki nieustannej pracy, ciągłemu oszczędzaniu (...) i naprawdę opatrnościowej pomocy jako przeżyliśmy kryzys”. Tamże, s. 13.

¹¹ „Najbardziej leżało jej na sercu to, by wychować synów na ludzi religijnych, nie obawiających się trudu i pracy, by wyrobić w nich posłuszeństwo”. Tamże, s. 13–14.

W związku z tym od początku uczyła ich prawd wiary, a także życia zgodnego z nimi; wdrażała do pracy, przydzielając każdemu obowiązki odpowiednie dla jego wieku i możliwości¹²; uczyła modlitwy oraz wrażliwości na potrzeby innych.

W wychowaniu synów uwzględniała ich naturalne predyspozycje. Jan wyróżniał się wybitnymi zdolnościami intelektualnymi, łatwo nawiązywał kontakty z ludźmi, był pewny siebie i odważny – cechy te, gdyby nie odpowiednia formacja, mogłyby uczynić go człowiekiem pysznym, próżnym i ambitnym¹³. Józef – cichy, spokojny, rozważny, a przy tym uparty i nieposłuszny – wymagał cierpliwego prowadzenia, wspartego życzliwym słowem, bez ustępowania. Antoni, z racji z racji bolesnych doświadczeń (utracił rodziców i siostrę) – był osobą trudną w kontakcie, wybuchową, jakby niepokodzoną z losem. Małgorzata potrafiła jednak dotrzeć i do niego – łagodnym słowem rozbrajała jego gniew, argumentowała, ustępując w sprawach nieistotnych oraz nakłaniając do uznania winy, do żalu i postanowienia poprawy. Zawsze też podkreślała, że choć go nie urodziła, kocha go jak własnego syna¹⁴.

Czułnie obserwowała postępowanie chłopców – „czuwała nieustannie nad postępowaniem swych dzieci” – karcąc za czyny naganne i nagradzając pochwałą czyny zacne¹⁵. Nie uciekała się jednak do kar fizycznych, nadto zważała na to, by kara nie zniechęcała do dobra, nie rodziła nieufności, gniewu czy rozgoryczenia;

¹² „(...) największą troską matki Małgorzaty było pouczać ich o pierwszych zasadach wiary, wdrażać do jej praktykowania oraz do pracy, stosownie do ich wieku”. J.B. Lemoyne, *Memorie Biografiche do don Giovanni Bosco*, tłum. C. Pieczeniżyk SDB (dalej: *Memorie...*), t. I, Pogrzebień 1968, s. 36.

¹³ Tamże, s. 34.

¹⁴ Tamże, s. 45. Warta podkreślenia jest wielka cierpliwość Małgorzaty w sytuacjach wybuchów gniewu najstarszego syna, gdy trafiało mu się nawet grozić jej pięściami. Według relacji biografy Jana Bosko, zwykła wówczas powtarzać kilka prawd: 1) że jest on pod jej pieczęcią decyzją jego ojca, i że kocha go jak syna; 2) że mogłaby go zmusić siłą do respektu, lecz nie zrobi tego, bo postanowiła nie stosować przemocy wobec synów; 3) że powinien zasięgnąć rady własnego sumienia. Ten sposób postępowania działał kojąco: Antoni ustępował i przeproszał za groźby, stopniowo ucząc się panować nad emocjami. Tamże, s. 47.

¹⁵ Tamże, s. 40.

celem jej było „by z miłości czynili, co należy”¹⁶. Negatywne zdarzenia, wybryki i występki traktowała jako okazję do nauki – reakcją nie były słowa krytyki czy żalu, lecz pouczenie, jak należy postępować¹⁷. Zachowywała przy tym spokój i pogodę ducha.

Owo baczenie na postęпки synów było ważnym elementem życzliwego wsparcia ze strony Małgorzaty. Odpowiadała na ich pytania, sama też inicjowała rozmowy i w miarę możliwości uczestniczyła w ich zabawach¹⁸. Naturalnie, nie mogła synom poświęcić zbyt wiele czasu, z racji innych obowiązków, jednak zostawiając ich pod opieką babci (matki ojca) wymagała respektowania jej poleceń i okazywania szacunku oraz zlecała każdemu dziecku określone zadania. Po powrocie wypytywała o wszystko: czy szanowali babcię?, czy jej słuchali?, jak spędzili czas? Podobnie, gdy synowie przebywali sami poza domem, po powrocie opowiadali co robili, a matka komentowała, chwalać, karcąc lub dając rady.

Towarzystwo synom, bycie przy nich w roli życzliwego przewodnika, owo-cowało zaufaniem i więzią, sprzyjało też kształtowaniu ich sumień, uczeniu roz-tropności. Setki razy mieli okazję przekonać się o stosowności pouczeń matki i o tym, że warto jej ufać. Doświadczyli tego, że posłuszeństwo, którego od nich wymagała, służy ich dobru. Dlatego synowie liczyli się z jej zdaniem, respekt dla matki zachowali do końca życia. Jan chętnie powierzał jej swoje troski, nawet

¹⁶ Tamże, s. 44. „(...) synowie wiedzieli, że gdyby uparcie robili coś na przekór, nie zawa-
hałyby się uciec do różgi. Nie wyrzekała się swej władzy karania, czego symbolem była różga
stojąca w kącie. Po prawdzie nigdy jej nie używała ani nie wymierzyła komuś policzka. Umiała
zastąpić to właściwymi sobie wybiegami”. Tamże, s. 43.

¹⁷ Potrafiła zręcznie wydobyć naukę moralną ze zdarzeń całego dnia. Tamże, s. 37. Np. gdy
Jan niechcący rozbił naczynie z oliwą, usłyszał: „Na przyszłość (...) nim coś zrobisz pomyśl
wpierw o następstwach, jakie stąd mogą wyniknąć”. Tamże, s. 52. Innym razem, gdy chłopcy,
za namową nieznajomego, sprzedali mu indyka za marne grosze, usłyszeli: „Na przyszły raz (...)
spytajcie tego, który jest od was mądrzejszy”. Tamże, s. 56.

¹⁸ „Odpowiadała z cierpliwością na ich natarczywe pytania dziecinne, poznając w taki spo-
sób ich usposobienie i charakter. Synowie również nie mieli przed nią żadnych sekretów”.
Tamże, s. 40.

sprawy bardzo osobiste, jak tajemniczy sen¹⁹. Trzeba dodać, że o skuteczności jej oddziaływań wychowawczych decydowało to, że słowa wsparte były przykładem własnym, postępowanie matki stanowiło potwierdzenie ich wiarygodności²⁰.

Każdy, kto zna zasady salezjańskiego systemu wychowawczego, łatwo dostrzeże ich źródło – to od matki Jan Bosko nauczył się tej sztuki²¹. Podobnie, każdy kto poznał ks. Bosko, czytając o jego matce, dostrzega cechy charakteru, które Jan odwzorował w sobie²². O matce Jana Bosko będzie okazja jeszcze wspomnieć, bo była to postać niezwykle ważna dla niego, nie tylko w czasie dzieciństwa i młodości, ale i później, gdy towarzyszyła mu aż do końca swego życia.

Ksiądz Jan Melchior Calosso

Stary kapelan z Morialdo jesienią 1829 roku wracał pieszo z misji w Butigliera, towarzyszył mu w czternastolatek z Becchi. W trakcie rozmowy z nim ks. Jan zrozumiał, że ma przed sobą dziecko zdolne i spragnione nauki, dlatego postanowił mu pomóc. Codziennie udzielał mu lekcji gramatyki języka włoskiego i łacińskiego, zajął się też formacją duchową chłopca. Ten okres Jan Bosko za-

¹⁹ Tamże, s. 38. O mądrości tej prostej kobiety świadczy polecenie udzielone synowi w przeddzień jego wstąpienia do seminarium: „Gdyby któregoś dnia naszły cię wątpliwości co do twego powołania, nie okrywaj tej szaty hańbą. Zdejm ją natychmiast. Wolę mieć syna ubożego chłopca niż zaniedbującego swe obowiązki księdza. Kiedy urodziłeś się, poświęciłam cię Matce Boskiej, a kiedy zacząłeś naukę, poleciłam ci zawsze kochać naszą Matkę. Teraz polecam ci, byś oddał Jej się cały. Kochaj tych kolegów, którzy Ją kochają. A jeśli zostaniesz księdzem, rozkrzewiaj wokół siebie miłość do Niej”. *Wspomnienia...*, s. 72.

²⁰ *Memorie...*, t. I, s. 48.

²¹ Tamże, s. 42. Od matki przejął Jan m.in. zasadę asystencji wychowawczej: „(...) widzieliśmy u niego ustawiczną czujność heroiczną nad sobą, tę ciągłą czujną asystencję nad młodzieżą, cierpliwość w wysłuchiowaniu tego, co do niego mówiono, roztropnie stawiane pytania odnosnie prowadzenia się jego przyjaciół i podwładnych”. Tamże, s. 42.

²² Człowiek, który znał osobiście matkę i syna zwrócił uwagę na występujące u obojga cechy charakteru: „(...) syn wiernie odwzorował w sercu jej wiarę, czystość, zamilowanie do modlitwy, cierpliwość, stateczną odwagę i ufność w Bogu; gorliwość w zbawieniu dusz, prostotę i łagodność w postępowaniu, życzliwość do ludzi, niezmogoną pracowitość, roztropność i odpowiedzialność, hart ducha”. Tamże, s. 34.

wsze potem wspominał jako niezwykle szczęśliwy – „nagle otrzymał to wszystko, czego brakowało mu dotąd: ojcowską opiekę, poczucie bezpieczeństwa, zaufanie”²³. Po latach wyznał, że doświadczył wówczas co znaczy mieć przewodnika i przyjaciela. Usłyszał m.in. radę, by zrezygnować z praktyk ascetycznych nieodpowiednich dlań, zachętę do częstej spowiedzi i komunii św. oraz wskazówki, jak korzystać z lektury duchowej²⁴.

Kontakt z kapłanem zaowocował postęпом w rozwoju intelektualnym i duchowym Jana Bosko – na zawsze zapamiętał nie tylko lekcje gramatyki i rady dotyczące rozwoju życia wewnętrznego, ale też doświadczenie ojcowskiej opieki. Jego pragnieniem stało się być kiedyś dla zagubionych chłopców tym, kim ks. Calosso był dla niego²⁵.

Przyjaciele z gimnazjum

Jan szybko posiadał umiejętność odróżniania ludzi dobrych od złych i obojętnych, starał się też zawsze zawierać przyjaźń z osobami z pierwszej grupy, by wraz z nimi pociągać ku dobru pozostałych. W gimnazjum do grona jego najbliższych przyjaciół należeli: Paweł Braja, Wilhelm Carigliano i Alojzy Comollo; oni, wraz z Janem, stanowili filary „Towarzystwa Wesołości” – grupy założonej przez Bosko, służącej wzajemnemu wspieraniu w moralnym rozwoju. Miało ono polegać na wzajemnym motywowaniu się do czynienia dobra, wartościowym spędzaniu wolnego czasu oraz udzielaniu przyjacielskich upomnień. Regulamin towarzystwa zawarty był w dwóch punktach: „Żadnego czynu ani żadnych słów

²³ T. Bosco, *Spełniony sen. Opowieść biograficzna o św. Janie Bosko*, tłum. A. Gryczyńska, Warszawa 1988, (dalej: *Spełniony sen...*), s. 34. Różne źródła (*Wspomnienia...*, *Spełniony sen...*, *Memorie...*) odmiennie ukazują pewne fakty związane z ks. Calosso i czasem nauki pobierane u niego przez Jana Bosko.

²⁴ *Spełniony sen...*, s. 35.

²⁵ Tamże. Por. *Memorie...*, t. I, s. 128.

niegodnych chrześcijanina. Sumienność w wypełnianiu obowiązków szkolnych i religijnych”²⁶.

Paweł Braja (1820–1832) był chłopcem zdolnym, pracowitym i roztroptym, uchodził za „wzór pobożności, cichości, żywej wiary”²⁷. Zmarł po długiej chorobie. Po latach Jan zanotuje: „Starałem się naśladować jego dobroć, jego pokorne przyjmowanie cierpienia i żywą wiarę”²⁸.

Alojzy Comollo (1817–1839) dołączył do grupy przyjaciół w 1834 roku, pozostał w tym gronie na zawsze, zajmując w nim szczególne miejsce. Był najbliższym przyjacielem Jana także w czasie studiów w seminarium w Chieri i w turyńskim Konwikcie.

Wyróżniał się dojrzałą pobożnością, kruchością i zarazem męstwem, nieśmiałością i stanowczością, mawiano o nim „święty chłopiec”²⁹. Dbał o należne Bogu akty czci i zachęcał do nich przyjaciół:

Wraz z Alojzym Comollo i Wilhelmem Carigliano często przystępowaliśmy razem do spowiedzi i do Komunii, chodziliśmy na medytacje i lektury duchowe, służyć do mszy i oddać hołd Jezusowi ukrytemu w Najświętszym Sakramencie. Alojzy proponował nam to zawsze z taką dobrocią i uprzejmością, że wręcz nie sposób było mu odmówić³⁰.

Okazywał życzliwość każdemu, nawet kolegom reagującym agresją na jego „inność”. Odpowiedzią na ich nachalne próby nakłonienia go do wygłupów była grzeczna odmowa, groźbom nie ulegał, a gdy w reakcji na to został uderzony w twarz – potrafił wybaczyć. Jan, będący świadkiem tego zdarzenia, nazwał tę

²⁶ *Wspomnienia...*, s. 38; *Memorie...*, t. I, s. 155.

²⁷ Tamże, s. 160.

²⁸ *Wspomnienia...*, s. 43.

²⁹ Zob. tamże, s. 44–45, 227. Datę urodzenia Alojzego podają za *Memorie...*, t. I, s. 198.

³⁰ Gdy, rozmawiając z kolegą, Jan minął kościół, zapomniawszy o zdjęciu nakrycia głowy, usłyszał przyjacielskie upomnienie: „(...) nie zauważasz tego, iż przechodzisz obok domu Pana”. *Wspomnienia...*, s. 46.

postawę heroiczną, a po latach napisał: „od niego właśnie nauczyłem się żyć prawdziwie po chrześcijańsku. (...) potrzebowalem jego pomocy duchowej, on – mojej fizycznej”³¹. Przynajmniej jeszcze raz jeszcze Jan otrzymał od przyjaciela lekcję wybaczenia. Gdy koledzy klasowi poniżali Alojzego wyzwiskami i biciem, Bosko ruszył z odsieczą:

(...) najwyżsi i najbezczelniejsi stanęli przede mną murem, podczas gdy jeden, czując się pewnie za taką osłoną, dwukrotnie spoliczkował Alojzego. (...) Nie mogąc sięgnąć po jakiś kij czy krzesło, złapałem jednego ze stojących przede mną za ramiona i, posługując się nim jak maczugą, zacząłem walić pozostałych³².

Za tę akcję nie zganił chłopaka nikt, nawet nauczyciel, poza Alojzym. On jeden przypomniał przyjacielowi ewangeliczny nakaz wybaczenia nieprzyjaciółom: „Bóg dał ci ją [siłę: TBS] nie po to przecież, byś wyrządził krzywdę kolegom. On chce, byśmy wybaczała (...), byśmy czynili dobro tym, którzy wyrządzają nam zło”³³. Alojzy towarzyszył Janowi jak głos sumienia, rzeźbiąc własnymi uwagami jego zmysł moralny, a ponieważ uwagi te odpowiadały wskazaniom Ewangelii i poparte były przykładem własnego życia, Jan liczył się z nimi³⁴.

Przyjaciele z seminarium i kolegium

Wybierając przyjaciół, czy to w seminarium, czy w kolegium, Jan kierował się podobną zasadą: „zaprzyjaźniłem się z tymi, którzy kochali Matkę Boską, przykładali się do nauki i byli wzorem w Kościele”³⁵. Jego najbliższymi przyjaciółmi byli Jan Giacomelli oraz młodzieńcy znani z gimnazjum: Wilhelm Carigliano

³¹ Tamże, s. 44–45.

³² Tamże, s. 46

³³ Tamże, s. 46.

³⁴ Tamże, s. 65.

³⁵ Tamże, s. 74.

i Alojzy Comollo. W wolnych chwilach wspólnie uczestniczyli w wyprawach do pobliskich miejscowości oraz roztrząsali kwestie teologiczne i filozoficzne.

Alojzy nadal miał szczególny wpływ na Jana, przypominając mu co raz o transcendentnym celu życia, zachęcał do modlitwy, przestrzegał przed niebezpieczeństwem, dodawał otuchy. Prowadził ascetyczne życie, zachowując ścisły post we wszystkie nakazane przez Kościół dni, cierpliwie znosząc słowa pogardy ze strony złośliwców oraz wypełniając żarliwie wszelkie obowiązki. Przeczuwając własną śmierć, obiecał przyjacielowi, że da znać, jaki go spotkał los. Zmarł niedługo potem, w kwietniu 1839 roku³⁶. Jan, wspominając ten okres, zauważył: „(...) jeśli nie zepsuli mnie najbardziej lekkomyślni koledzy i wytrwałem w powołaniu, to właśnie zawdzięczam jemu. (...) Był mi więcej niż przyjacielem, był ideałem, najwyższym wzorem cnót i ciągłym bodźcem, by otrząsnąć się z lenistwa i być choć trochę podobnym do niego”³⁷.

Przełożeni z konwiktu

Nie sposób przywołać wszystkich nauczycieli którzy wywarli istotny wpływ na życie Jana Bosko, należy jednak koniecznie wspomnieć o dwóch postaciach związanych z Konwiktem kościelnym św. Franciszka z Asyżu w Turynie – pierwszą jest ks. Alojzy Guala, drugą – ks. Józef Cafasso.

Alojzy Guala był rektorem konwiktu, tj. szkoły teologii moralnej, w której młodzi księża uczyli się sztuki spowiadania, kaznodziejstwa i kapłańskiego życia. Konferencje moralne dla młodych księży prowadził już od 1808 roku w swoim mieszkaniu, natomiast konwikt zorganizowany przezeń w 1818 roku w budynku byłego klasztoru przy kościele p.w. św. Franciszka z Asyżu, był kontynuacją tego dzieła. Zgodnie z ułożonym przez ks. Gualę regulaminem, stałymi punktami każdego dnia były dwie konferencje moralne, czytania duchowe i rozmyślanie,

³⁶ Z relacji ks. Bosko, umieszczonej we *Wspomnieniach...*, a także w napisanej kilka lat później biografii przyjaciela, dowiadujemy się, że Alojzy słowa dotrzymał. Tamże, s. 84–88.

³⁷ Tamże, s. 77.

dyskusje na temat aktualnych problemów i współczesnej literatury religijnej oraz duszpasterstwo prowadzone wśród ludu Turynu³⁸. Jego plan dnia był dostosowany do potrzeb uczniów i podopiecznych: spowiadał, wygłaszał konferencje i kazania, odwiedzał chorych i więźniów, udzielał wsparcia materialnego ubogim, spowiadał skazańców i towarzyszył im w ich ostatniej drodze³⁹.

Człowiek ten, poprzez dobrze przygotowanych do pracy duszpasterskiej księży, usiłował oddziaływać na całe społeczeństwo – dbał o rozwój moralno-religijny ludzi i wspierał ich w trudnym życiu. Z początku działał sam, z czasem do dzieła przyłączyli się inni kapłani – J. Cafasso, F. Golzio, J. Bertagna. W nauce moralnej ukazywał błędy jansenizmu, popularnej wówczas doktryny narzucającej wiernym zbytni rygorizm, zakłamującej przesłanie ewangeliczne i zniechęcającej do wysiłków moralnych, zachęcał spowiedników do tego, by w swych radach i napomnieniach kierowali się roztropnością i łagodnością⁴⁰.

Prawą ręką i następcą ks. Guali był ks. Józef Cafasso (1811–1860); zajmował się formacją młodych kapłanów i posługą duszpasterską wśród najbiedniejszej ludności Turynu. Niósł pomoc ubogim i więźniom – odwiedzając ich regularnie, wspierając materialnie i duchowo. Uczył modlitwy i zaufania Bogu, udzielał sakramentów, przygotowywał skazańców na śmierć i towarzyszył im w drodze na szafot. Wyróżniał się spokojem, przenikliwością i roztropnością, a jego spokój udzielał się innym⁴¹ – zapamiętano go jako człowieka życzliwego wszystkim, czynnego, cierpliwie znoszącego przywary bliźnich, pobożnego, wrażliwego i skromnego⁴².

Ks. Cafasso odegrał w życiu ks. Bosko szczególną rolę. Od niego, jako kleryka, czternastoletni Jan usłyszał zdanie, które zapamiętał na zawsze: „Kto zostaje kapłanem, oddaje się Panu, i ze wszystkich rzeczy tego świata interesuje go tylko

³⁸ *Memorie...*, t. II, s. 27.

³⁹ *Tamże*, s. 34.

⁴⁰ *Tamże*, s. 27.

⁴¹ *Spełniony sen...*, s. 77, 98; *Memorie...*, t. II, s. 35.

⁴² „Utarło się powiedzenie (...), że Cafasso chyba nie został dotknięty grzechem pierworodnym.” *Memorie...*, t. I, s. 220–221.

to, co może przynieść chwałę Bogu i służyć duszom ludzkim⁴³. Do niego udawał się po radę przed każdym ważnym wyborem, m.in. przed wstąpieniem do seminarium, przed święceniami, po święceniach, po ukończeniu kolegium⁴⁴. Za każdym razem otrzymywał odpowiedź jasną, spokojną i zdecydowaną. Za pierwszym razem usłyszał: „wstąp do seminarium (...), o pieniądze bądź spokojny, ktoś o tym pomyśli”⁴⁵. Przed święceniami, gdy obawiał się, że nie jest gotowy, usłyszał zachętę, by kontynuował obraną drogę⁴⁶. Po święceniach został zmotywowany do pogłębienia nauki w konwiktach, a po ukończeniu tej nauki – do przyjęcia oferty pracy w Szpitaliku św. Filomeny⁴⁷.

Ks. Józef Cafasso był kierownikiem duchowym i przewodnikiem Jana w jego życiu kapłańskim przez 25 lat. W swych radach zawsze uwzględniał naturalne skłonności człowieka i wraz z nim starał się rozpoznawać jego powołanie. To on zainicjował pełnienie posługi wśród najbiedniejszych ludzi Turynu, m.in. młodych więźniów i zaangażował w to Jana, który z jego pomocą szukał sposobów wspierania trudnej młodzieży⁴⁸. Ks. Bosko po śmierci swego mistrza mówił o nim jako o wzorze życia kapłańskiego, nauczycielu, ojcu, doradcy i przyjacielu⁴⁹, podkreślał szczególne znaczenie jakie odegrał on w jego życiu: „był moim duchowym mistrzem i jeśli uczyniłem w życiu coś dobrego, to zawdzięczam to jemu”⁵⁰.

⁴³ *Wspomnienia...*, s. 31.

⁴⁴ *Wspomnienia...*, s. 103.

⁴⁵ Studia teologiczne Jana były możliwe dzięki jego pracy oraz pomocy finansowej ze strony przełożonych, szczególnie ks. Cafasso. Tamże, s. 89.

⁴⁶ Tamże, s. 94–95.

⁴⁷ Tamże, s. 101, 111.

⁴⁸ *Wspomnienia...*, s. 103. Opuszczając więzienie, ks. Bosko zrozumiał, że jego misją jest uczynić wszystko, by obronić młodych chłopców przed takim losem. Zaraz też powiadomił ks. Cafasso o swej decyzji; odtąd z jego wsparciem szukał sposobów urzeczywistnienia tego pragnienia. *Spełniony sen...*, s. 78.

⁴⁹ Tamże: „Był modelem życia kapłańskiego, nauczycielem kapłanów, ojcem ubogich, pocieścicielem chorych, doradcą wątpiącym, pociechą konającym, dźwignią dla więźniów, zbawieniem dla skazanych, przyjacielem wszystkich”.

⁵⁰ *Wspomnienia...*, s. 103.

Antywzorce

Wśród osób znaczących, których działania stanowiły dla przyszłego świętego wskazówkę, jak nie należy postępować oraz były okazją hartowania sił wewnętrznych, można wymienić m.in. niektórych kolegów z gimnazjum i z seminarium, jak również markiza Michała Cavoura – wiceprezydenta Turynu. Gimnazjaliści próbowali namawiać Janka na wagary i zachęcali do aktów kradzieży, w swojej argumentacji, odwoływali się do zasad etyki utilitarnej: „Obudź się i naucz się żyć na tym świecie. (...) Jeśli chcesz mieć łatwe życie, musisz zdobyć pieniądze, obojętnie w jaki sposób”⁵¹. Jan w odpowiedzi dokonał opisu faktu i jego oceny: oto jest namawiany do stania się złodziejem, a więc do odwrócenia się od Boga i Jego praw oraz od matki, która uczy ich przestrzegania, jest zachęcany także do nieprzestrzegania prawa stanowionego⁵². Sytuacje takie powtarzały się – chłopak niczym Pinokio, zachęcany był przez kolegów do rozrywek zamiast nauki, a nawet do przystąpienia do ich złodziejskiej bandy. Za każdym razem odmawiał, wskazując, że jest zobowiązany słuchać gospodyni jako reprezentującej wolę matki, jednocześnie starał się unikać ich towarzystwa. Taka postawa sprawiała, że gromadziły się przy nim osoby niezdeprawowane, a pozostałych zniechęcała do ponawiania podobnych zachęt⁵³.

Jak w każdej społeczności, także w seminarium, obok osób wartościowych, byli osobnicy, którzy nie powinni się tam znaleźć – zdemoralizowani młodzieńcy, promujący broszury niemoralne i antyreligijne. Z czasem, gdy dali się poznać, z woli przełożonych musieli opuścić mury uczelni⁵⁴, jednak nim to nastąpiło siali

⁵¹ *Wspomnienia...*, s. 33.

⁵² „(...) chcesz namówić mnie, bym został złodziejem, a przecież siódme przykazanie Boskie mówi: „Nie kradnij”. Kto zostaje złodziejem, źle skończy. A zresztą moja matka mnie kocha. (...) Zawsze jej słuchałem i nie mam zamiaru tego zmieniać. Jeśli twoi koledzy kradną, to są przestępcami, a jeśli nie kradną, ale namawiają do tego innych, są łajdakami”. *Wspomnienia...*, s. 33.

⁵³ Tamże, s. 37.

⁵⁴ Tamże, s. 75.

zgorszenie. Jan trzymał się z dala od tych osób, bowiem, za radą matki, starannie dobierał przyjaciół.

Markiz Michał Cavour, wiceprezydent Turynu (1835–1847) był osobą nieprzychylną dziełu ks. Bosko, zakładał, że tego typu praca jest bezcelowa i obawiał się ryzyka związanego z organizowaniem zgromadzeń ludzi z marginesu społecznego. Twierdził, że spotkania te oznaczają zagrożenie spokoju publicznego. Na posiedzeniu Rady Nadzorczej, pod jego wpływem przegłosowano zakaz takich zebrań, co oznaczało likwidację oratorium. Nawet wtedy, gdy dzięki interwencji króla, decyzja ta została cofnięta, markiz wysyłał straż, by asystowała w zebraniach oratorium, rejestrując wszelkie fakty. Ks. Jan i tym razem wiedział jak postępować, pamiętał wszak cierpliwe i życzliwe reakcje matki w chwilach, gdy jego brat wybuchał gniewem. Droga ta okazała się właściwą⁵⁵.

Jan Bosko i jego matka jako osoby znaczące w życiu chłopców Turynu

„Mama Małgorzata”

Na prośbę syna, w 1846 roku opuściła dom w Becchi, rodzinę i znajomych, by odtąd zamieszkać w oratorium⁵⁶. W nowym domu, jak we własnym, była opiekunką, gospodynią i wychowawczynią. Czuwała nad porządkiem, przygotowywała posiłki, dbała o ubrania podopiecznych, bez końca łatając je i piorąc⁵⁷. Upominała chłopców, uczyła dyscypliny, przywoływała do porządku, karcąc i stosując zachęty. Krnąbrnego zachęcała, by starał się być miłym, opieszalemu w nauce rzemiosła ukazywała konsekwencje – „Jeśli się nie nauczysz rzemiosła, to jak zarobisz sobie na chleb, gdy staniesz się dorosłym? A jeść trzeba... a wtedy, co? Chcesz dostać się do więzienia?”⁵⁸; wdającemu się w bójki przypominała

⁵⁵ Tamże, s. 151–152.

⁵⁶ *Memorie...*, t. II, s. 298; *Wspomnienia...*, s. 306.

⁵⁷ *Memorie...*, t. III, s. 120.

⁵⁸ Tamże, s. 172.

o przykazaniu miłości – „Czy Pan Bóg nie jest ojcem wszystkich? Czy ci chłopcy nie są twoimi braćmi?”⁵⁹. Swą obecnością Małgorzata przyczyniła się do tego, że w oratorium panowała atmosfera rodzinna, wniosła doń element matczynej opieki⁶⁰, kobiecej troski – nie tylko dawała rady, karmiła i mobilizowała do pracy nad sobą, ale też pocieszała ukaranych. Choć nie zawsze znajdowała posłuch, powtarzała: „Miejmy dla nich wiele wyrozumienia. Miłość w końcu zatriumfuje”⁶¹.

Gdy w listopadzie 1856 zachorowała, o jej zdrowie modliła się cała społeczność oratorium, robiono wszystko co możliwe, by jej pomóc. Jej ostatnie słowa skierowane do syna zawierały prośbę: „Powiedz droгим chłopcom, że pracowałam dla nich i że ich kocham jak matka”⁶². Jej pogrzeb był manifestacją miłości i wdzięczności całego oratorium, pozostała w ich pamięci jako „Matusia Małgorzata”.

Jan Bosko

Polecenie usłyszane we śnie zapisało się w umyśle chłopca. Niedługo potem zgromadził obok siebie rówieśników, przyciągając ich barwnymi opowiadaniem, sztuczkami i życzliwym usposobieniem, nie po to jednak, by zatrzymać ich uwagę na sobie, lecz by ich skłaniać ku dobru. Można zatem stwierdzić, że w tym przypadku mamy do czynienia z jednoczesnym kształtowaniem własnego charakteru pod wpływem osób dlań znaczących i wspieraniem samowychowania innych osób.

Pisząc o Bosko jako osobie znaczącej dla dzieci z Becchi i Castelnuevo, trzeba wziąć pod uwagę to, że z prawym nastawieniem chłopca współgrała jego pogodna i towarzyska natura, nieprzeciętna inteligencja, także emocjonalna, a przy tym wielka śmiałość i dobra sprawność fizyczna. Choć był dzieckiem niewiel-

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, s. 96–97.

⁶¹ Tamże, s. 173.

⁶² Tamże, s. 274.

kiego wzrostu, rówieśnicy liczyli się z nim i chętnie słuchali jego rad⁶³. Warto podkreślić dużą dojrzałość tego dziesięcioletniego chłopca, nie wykorzystywał bowiem swej popularności dla karmienia własnej próżności, lecz własną atrakcyjność traktował jako środek mający służyć dobrej sprawie. Chodziło zawsze o zachętę do pracy nad sobą.

Jan, być może z racji wrodzonych dyspozycji psychofizycznych – nieprzeciętnej inteligencji intelektualnej i emocjonalnej, śmiałości i pogodnego usposobienia oraz dobrej sprawności fizycznej, przyciągał do siebie rówieśników także później – w trakcie nauki w gimnazjum, w seminarium i w kolegium. Budzi zdziwienie niezwykle roztropne zarządzanie przezeń tym wpływem. Roztropność zdobywa się latami, dzięki doświadczeniu, a wcześniej – jak to widać u Bosko w okresie młodzieńczym, roztropne działania są owocem słuchania i naśladowania tych, którzy tę cnotę posiadają. Siłą tego chłopca, który zamieszkał z dala od domu i narażony był na rozmaite wpływy, nie tylko pozytywne, była miłość do matki i respekt dla jej wskazówek oraz pokora. Za radą matki, trzymał się blisko osób prawych, które też wybierał na swoich przyjaciół. Nie był to bynajmniej zamknięty krąg, przeciwnie, chłopcy promieniowali dobrocią i zachęcali innych to właściwego postępowania polegającego m.in. na sumiennym wypełnianiu codziennych obowiązków. Tę taktykę, jak widzieliśmy, stosował także w seminarium. W ten sam sposób postępował w odniesieniu do chłopców z ulic Turynu, towarzysząc im i otaczając ich swoimi asystentami. Pokora z kolei skłaniała Jana do pytania o radę ludzi mądrych i doświadczonych oraz do krytycznej oceny własnych błędów⁶⁴.

To, że ks. Bosko był osobą znaczącą dla zagubionych chłopców, że potrafił mobilizować ich do dobrego postępowania, a tym samym do kształtowania pra-

⁶³ „Każdy chciał mnie mieć za przyjaciela i sędziego w wypadkach sporu. Komu mogłem, czyniłem dobro, zła nie wyrządzałem nikomu. Starali się pozyskać mą przyjaźń, abym ich bronił w razie nieporozumień (...). Co prawda byłem małego wzrostu, ale miałem siłę i odwagę (...). I tak, gdy tylko wybuchały spory, kłótnie i bójki, wybierano mnie na sędziego i nikt nie podważał moich decyzji”. *Wspomnienia...*, s. 19.

⁶⁴ Zob. *Wspomnienia...*, s. 41, 71, 73, 79, 80–82, 91, 113.

wych charakterów, że czynił ich dobrymi obywatelami i dojrzałymi chrześcijanami, jest faktem, który nie wymaga dowodów. Pytanie, jakie zadaje się od dawna brzmi: co było przyczyną tego sukcesu? W ramach odpowiedzi przywoływany bywa prewencyjny system wychowawczy księdza Jana, obejmujący podstawy religijne (uczenie norm etyki chrześcijańskiej, uczestnictwo w liturgii, sakramenty) i rozumowe (wyjaśnianie sensu obowiązujących norm, rozmowy, itp.) oraz doceniający rolę miłości (rodzinnej atmosfery, przyjacielskich relacji, troski, wsparcia, itp.). Akcentuje się potrzebę otwartości, wychodzenia do młodzieży, wsłuchiwania się w jej potrzeby, mówienia jej językiem itd. Naturalnie, nie można zaprzeczyć prawdziwości przytoczonych spostrzeżeń, niemniej wydają się one niewystarczające, jeśli nie uwzględną się jeszcze co najmniej trzech czynników.

Pierwszym jest osoba wychowawcy, przy czym chodzi nie o same dyspozycje, ale o wypracowany na ich fundamencie charakter. Bowiem tym, co trwale przyciągało do ks. Bosko młodych i co motywowało ich do pracy nad sobą, była promieniująca z jego wnętrza dobroć⁶⁵. Jak na to zwrócił uwagę L. Cian, wielkość ks. Bosko polega na konsekwentnym wcielaniu w życie zasad Ewangelii⁶⁶. Drugim czynnikiem jest szeroko pojęte środowisko wychowawcze – ks. Bosko żył i działał w chrześcijańskiej Europie, w środowisku, w którym ciągle jeszcze religia była podstawą nauczania, a zasady wiary katolickiej, także zasady moralne, były powszechnie szanowane⁶⁷. Trzecim czynnikiem jest otwartość wychowanka na zmianę. Sokrates uczył, że jeśli dusza nie jest gotowa na przyjęcie prawdy, nie chce poddać się usunięciu błędnych mniemań, na nic nie zda się praca nauczy-

⁶⁵ „(...) setki ich spowiadało się u niego, on zaś z dobrocią i niezmienną łaskawością wysłuchiwał ich. Ludzie znając niektórych, ogromnie dziwili się na widok zmiany ich obyczajów”. *Memorie...*, t. II, s. 282.

⁶⁶ „Jego wielkość zasadza się jednak nie tyle na genialności i oryginalności ujęcia, ile na duchu chrześcijańskim, wcielonym przez księdza Bosko w życie w sposób szczerzy i konsekwentny; na odkryciu potrzeby miłości wychowawczej jako odpowiedzi na radykalną potrzebę każdej osoby, żeby kochać i być kochanym”. L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986, s. 22.

⁶⁷ Por. *Wspomnienia...*, s. 40–41, 66, 185–186.

ciela. Podobnie wygląda sytuacja w obszarze moralności (a więc w dziedzinie dobra). Chłopcy z turyńskich ulic dostrzegali swą nędzę, nie tylko materialną i zapragnęli przemiany, gdyby nie to, nawet ks. Bosko nie mógłby im pomóc⁶⁸.

Podsumowanie

Realizacja siebie (swych dyspozycji) w optymalny sposób, określana w języku wiary chrześcijańskiej realizacją własnego powołania, czy świętością, jest efektem wysiłków wielu osób. Legenda ks. Bosko jest nadal żywa nie tylko w okolicach Piemontu, fenomen jego wpływu przemieniającego setki chłopców z marginesu w dobrych obywateli i dojrzałych chrześcijan nie przestaje poruszać. Ponieważ dysponujemy pamiątkami świętego i relacjami jego biografów, można podjąć próby odszukania w nich śladów owej świętości, przyjrzeć się, jak i pod czyim wpływem rzeźbiony był charakter ks. Jana, a także jak pod jego wpływem przemieniali się jego wychowankowie.

Wspomnienia Oratorium są świadectwem wyjątkowej roli, jaką w życiu księdza Bosko odegrała matka, przyjaciele i przełożeni oraz świadectwem roli, jaką odegrał on sam i jego matka w życiu chłopców z Turynu. Analiza tekstu *Wspomnień* upoważnia do sformułowania kilku spostrzeżeń:

1. Kluczowe elementy prewencyjnego systemu wychowawczego (zasada asystencji, uznanie istotnej roli czynnika religijnego w wychowaniu, odwoływanie się do rozumu, podmiotowe traktowanie, odrzucenie kar fizycznych, miłość, atmosfera rodzinna, dostrzeganie wychowawczej roli pracy, itp.) ksiądz Jan Bosko poznał i doświadczył we własnym domu rodzinnym, można więc powiedzieć, że to od matki uczył się trudnej sztuki wychowania.

⁶⁸ Ks. Bosko, pełniąc w czasie wakacji 1836 r. funkcję nauczyciela i wychowawcy młodzieży z zamożnych rodzin, doświadczył „jak trudno uzyskać wśród nich taki autorytet, który pozwoliłby kapłanowi zrobić coś dla ich dobra”. *Spełniony sen...*, s. 65.

2. Wielką zasługą księdza Bosko było dostrzeżenie wartości i znaczenia tych czynników, do których odwoływała się jego matka oraz rozpoznanie, że o powodzeniu procesu wychowania decydują nie tyle stosowane metody, techniki, formy czy środki, co człowiek (to jaki jest) i relacje istniejące między ludźmi.
3. Pod wpływem matki ukształtowały się też podstawy charakteru księdza Bosko – trudno uwierzyć w przypadkowe współistnienie u obu tych postaci całego zespołu cech, m.in. takich jak życzliwość, troska, cierpliwość, pracowitość, prostota, roztropność i hart ducha.
4. Doświadczenie braku ojca i krótki etap wsparcia otrzymanego od starego księdza z Morialdo uczyniły Jana wrażliwym na potrzeby podopiecznych z ulic Turynu i świadomym ogromnej roli osoby, która byłaby przewodnikiem i opiekunem młodych ludzi.
5. Miłość do matki i zaufanie do niej skłoniło Jana do postępowania zgodnego z jej radą: szukania w każdym nowym środowisku rówieśniczym osób prawych moralnie i nawiązywanie z nimi przyjaźni.
6. Wzajemne wsparcie, jakiego udzielali sobie młodzi przyjaciele w pracy samowychowawczej (w realizacji obowiązków szkolnych i życiu w zgodności z prawem moralnym i zasadami wiary) niewątpliwie wzbogacało każdego z nich.
7. Formacja kapłańska księdza Bosko dokonywała się pod wielkim wpływem księdza Guali i (szczególnie) księdza Cafasso.
8. Sukces wychowawczy włoskiego pedagoga był efektem takich czynników jak: prewencyjny system wychowania, charakter wychowawcy (jego dobroć wewnętrzna), środowisko kulturowe (respekt dla zasad moralności chrześcijańskiej) i współpraca podopiecznych w procesie wychowania.

Lektura *Wspomnień* uświadamia wielką rolę osób znaczących w wychowaniu. Człowiek, by móc rozwinąć się w pełni, powinien doświadczyć opieki ojcowskiej i matczynej – potrzebuje wsparcia osób mądrych i dojrzałych, od

których dowie się kim jest i dokąd zmierza, którzy pouczą jak żyć, pomogą ukształtować sumienie i wzmocnić wolę. Potrzebuje przewodnika i przyjaciela, który upomni, udzieli rady i zmobilizuje, i który swoim życiem potwierdzi to wszystko, czego uczy.

Bibliografia

- Bilczewski J., *Charakter. List pasterski arcybiskupa Józefa Bilczewskiego do uczniów szkół średnich i seminariów nauczycielskich*, Poznań–Warszawa 1920.
- Bosco T., *Spełniony sen. Opowieść biograficzna o św. Janie Bosko*, tłum. A. Gryczyńska, Warszawa 1988.
- Bosko J., *Wspomnienia Oratorium*, tłum. T. Bosko, Warszawa 1987.
- Cian L., *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986.
- Lemoine J.B., *Memorie Biografiche do don Giovanni Bosco*, tłum. C. Pieczyński SDB, t. I–V, Pogrzebień 1968–1971.
- Pastuszka J., *Charakter człowieka. Struktura – typologia, diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1962.
- Paszkowska T., *Formacja osoby*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 368–372.
- Śliwowski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.

Nota o autorce

Teresa Bojarska-Szot – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Wychowania Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych Akademii Zamojskiej. Zainteresowania badawcze: antropologia filozoficzna, etyka wychowawcza, historia filozofii, filozofia wychowania.

Radosław Mazur

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0001-8240-7792

NAŚLADOWANIE WE WSPÓŁCZESNEJ KONCEPCJI KATECHEZY

Streszczenie

Naśladowanie to jeden z klasycznych terminów określających formację chrześcijańską. Powstanie nowego *Dyrektorium o katechizacji* jest dobrą okazją, żeby spytać o aktualność naśladowania i jego miejsce we współczesnej koncepcji katechezy Kościoła katolickiego. Mówiąc o katechetycznej perspektywie naśladowania konieczne jest sięgnięcie do Biblii jako podstawowego źródła katechezy. Temat naśladowania jest w niej poruszany często, ma charakter progresywny, który prowadzi do imperatywu naśladowania Chrystusa zawartego w Nowym Testamencie. Istotne cechy biblijnej wizji naśladowania to przede wszystkim jej wewnętrzny charakter, co chroni przed pokusą mechanicznego kopiowania, a także docenienie inspirowania się wybitnymi postaciami czy działaniem samego Boga. W podobny sposób o naśladowaniu wypowiadają się autorzy wspomnianego dokumentu katechetycznego. Można w nim dostrzec istotność kwestii naśladowania dla życia chrześcijańskiego oraz zbieżność myślenia o nim z biblijną narracją.

Słowa kluczowe: naśladowanie, *Dyrektorium o katechizacji*, katecheza, Biblia

FOLLOWING IN THE CONTEMPORARY CONCEPT OF CATECHESIS

Summary

Following is one of the classic terms used to describe Christian formation. The emergence of the new *Directory for Catechesis* is a good opportunity to ask about the topicality of following and its place in the contemporary concept of catechesis of the Catholic Church. When talking about the catechetical perspective of following, it is necessary to refer to the Bible as the primary source of catechesis. The theme of discipleship is addressed frequently in it, and has a progressive character that leads to the imperative to imitate Christ contained in the New Testament. The essential features of the biblical vision of following are first and foremost its intrinsic character, which guards against the temptation to copy mechanically, and the appreciation of the need to be inspired by prominent figures or actions of God himself. The authors of the aforementioned catechetical document speak in a similar way about following. One can see in it the relevance of the issue of imitation in the life of faith and the convergence of thinking about it with the biblical narrative.

Keywords: following, *Directory for Catechesis*, catechesis, the Bible

Wprowadzenie

W urokliwym katalońskim miasteczku Reus, oddalonym około piętnaście kilometrów od nadmorskiej Tarragony, urodził się Antonio Gaudi. Obecnie mieści się tam centrum interpretacyjne jego dzieł, w którym, wśród fotografii ukazujących podobieństwo form architektonicznych czy rzeźbiarskich projektowanych przez mistrza do form występujących w przyrodzie, umieszczono myśl Gaudiego, inspirującą w kontekście podjętego tematu naśladowania. Zapisano tam słowa, które można przetłumaczyć następująco:

Stwarzanie trwa nieustannie za pośrednictwem człowieka. Ale człowiek nie tworzy; on odkrywa i zaczyna od tego, co zostało znalezione. Ze

Stwórcą współpracują ci, którzy szukają praw natury jako wsparcia dla swoich dzieł. Kopiści (kopiarze) nie współpracują. Dlatego oryginalność polega na powrocie do źródła¹.

Z powyższej myśli można wysnuć dwie istotne przesłanki pomocne w zrozumieniu pojęcia naśladowanie, także w odniesieniu do formacji religijnej. Po pierwsze, człowiek nie tworzy, a jedynie naśladuje („odkrywa i zaczyna od tego, co zostało wynalezione”), inspiruje się tym, co już było bądź jest, nigdy nie jest „czystą kartą”. Po drugie, istnieje ważne rozróżnienie między naśladowaniem a kopiowaniem. Pierwsze z nich jest twórcze wskazujące, że artysta współpracuje ze Stwórcą, podczas gdy kopiowanie jest jedynie bezmyślnym reprodukowaniem, rzemiosłem, w niektórych przestrzeniach życia ludzi niewątpliwie potrzebnym i przydatnym, ale z prawdziwą sztuką, czy też z *mimesis* we właściwym znaczeniu pojęcia, niemające za wiele wspólnego.

Zwrócono zatem uwagę na konieczność naśladowania, a więc i istnienia wzorców, przykładów, autorytetów, czy mistrzów, z których można i czerpać i których naśladowanie rozwija naśladowującego². Istotna jest również obserwacja dotycząca kreatywności w naśladowaniu, a więc na aplikowaniu naśladowanych wartości czy osób do swojego życia. Czy te zarysowane przez wybitnego artystę perspektywy są również widoczne w spojrzeniu na naśladowanie obecne w koncepcji katechezy Kościoła katolickiego? Jaka jest katechetyczna percepcja naśladowania i czy odpowiada ona zarówno teologicznemu jak i antropologicznemu spojrzeniu na człowieka i jego relacje z innymi? W tekście tym podjęto próbę odpowiedzi na tak postawione pytania.

¹ Tłum. wł., powyższa myśl w języku angielskim została wyrażona w sposób następujący: „Creation continues incessantly through the media of man. But man does not create; he discovers and starts form that which is found. Those that look to the laws of nature for support for their new works collaborate with the creator. Copiers do not collaborate. Originality consists of returning to the origin”, zob. G. van Hensbergen, *Gaudi. Geniusz z Barcelony*, Warszawa 2015, s. 275.

² Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 11.

Biblijna perspektywa naśladowania

Ze względu na to, że słowo Boże jest głównym źródłem treści dla katechezy³, nie sposób mówić o naśladowaniu we współczesnej koncepcji katechezy, nie wskazując, przynajmniej w zarysie, roli naśladowania opisanej na kartach Biblii, zarówno w jej pierwszej, jak i drugiej części. Problematyka ta w przypadku Pisma Świętego odnosi się zarówno do Boga, jak i do ludzi, zwłaszcza wyjątkowych, obdarzonych szczególnymi zdolnościami i charyzmatami, nazywanymi niekiedy, szczególnie gdy mowa jest o postaciach starotestamentalnych, bohaterami wiary⁴.

Pytanie o to, czy można naśladować Boga, który jest niewidzialny, żywo obecne jest w Starym Testamencie. Czy i w jakim sensie można, albo wręcz trzeba, naśladować Boga w doskonałości? Czy nie jest to zachęta do idolatrii? Jakie są granice tego, kiedy stanie się ono niemożliwe lub przyjmie wręcz bałwochwalczy charakter?⁵ Powyższe pytania wynikają ze zrozumienia zależności jaka tworzy się między naśladowującym – i w tym przypadku – doskonałym wzorem. Nikt nie może się zrównać ze Stwórcą w swoim istnieniu i działaniu. Wszak wypowiedziane w raju słowa – „otworzą się wam oczy i tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło” (Rdz 3, 5)⁶ były szatańską obietnicą nieodpowiadającą rzeczywistości. Na kartach Starego Testamentu znaleźć można również krytykę władców, którzy próbują upodobnić się do bóstw (np. Iz 14, 14)⁷.

³ Zob. Papieska Rada ds. Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, Poznań 2020 (dalej: DK), 90.

⁴ Zob. W. Chrostowski, *Bohaterowie wiary Starego Testamentu*, Warszawa 1992, s. 205; por. T. Hanelt, *Dzieje Starego Testamentu w żywotach Jego bohaterów*, Gniezno 2006, s. 9–13.

⁵ Zob. J. Łach, Bóg, *Ojciec niebieski, wzorem ludzkich zachowań w świetle pism Nowego Testamentu*, w: *Ty, Panie jesteś naszym Ojcem* (Iz 64, 7). *Biblia o Bogu Ojcu*, red. F. Mickiewicz, J. Warzecha, Warszawa 1999, s. 216.

⁶ Wszystkie cytaty biblijne, o ile nie zaznaczono inaczej, pochodzą z: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*. Opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich – „*Biblia Tysiąclecia*”, Poznań 2000.

⁷ Zob. A. Malina, *Naśladowanie*, w: *Nowy słownik teologii biblijnej*, red. H. Witczyk, Lublin–Kielce 2017, s. 604.

W księgach pierwszej części Biblii nie wspomina się o tym, jaki jest Bóg sam w sobie i dla siebie, i w tej perspektywie nie jest on również ukazany jako wzór do naśladowania dla człowieka. Często natomiast ukazywany jest w swoim działaniu na rzecz ludzi i świata, a więc w swojej proegzystencji⁸, które to działanie uwidacznia Jego cechy. I to właśnie ten wyłaniający się obraz Boga, Jego cechy, czy odkrywana w nich miłość, stają się dla ludzi wzorem do naśladowania, w dążeniu do dojrzałego człowieczeństwa czy do świętości⁹. Już z tak zarysowanej perspektywy wyłania się pewna charakterystyczna cecha naśladowania w rozumieniu biblijnym, nie chodzi w nim bowiem o stopniowe stawanie się tym, kogo się naśladuje, ale o zainspirowanie się nim, dostrzeżenie cech i działań, które można zaimplementować do swojego życia.

W jeszcze większym stopniu takie myślenie o naśladowaniu dochodzi do głosu w starotestamentalnych sugestiach dotyczących wzorowania się na innych osobach. Przypomina o tym Konstytucja Dogmatyczna Soboru Watykańskiego II *O Objawieniu Bożym*, w której autorzy zauważają, że Bóg

w swoim czasie powołał Abrahama, aby uczynić z niego wielki naród (por. Rdz 12, 2–3). Naród ten po patriarchach wychowywał za pośrednictwem Mojżesza i proroków, aby Jego jednego uznawał za Boga żywego i prawdziwego, troskliwego Ojca i sprawiedliwego Sędziego oraz aby oczekiwał obiecanego Zbawiciela. W ten sposób przez wieki przygotowywał drogę Ewangelii¹⁰.

⁸ Zob: K. Najman, J. Szymik, *Proegzystencja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Lublin 2012, kol. 439–441; por. A. Osadnik, *Proegzystencja jako wezwanie chrześcijańskie*, „Seminare” 2002, nr 18, s. 235–244; H. Słotwińska, *Proegzystencja wyzwaniem dla człowieka czasów współczesnych*, „Roczniki Teologiczne” 2017, t. 64 (11), s. 87–104.

⁹ Zob. I. Kosmana, *Rola wzoru osobowego w kształtowaniu chrześcijańskiego życia. Studium z homiletyki na przykładzie św. Maksymiliana Kolbego*, Niepokalanów 2013, s. 147.

¹⁰ Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym „Dei Verbum”*, w: *tenże, Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 2008, 3.

W stwierdzeniu tym tkwi przekonanie o wychowawczej roli bohaterów wiary i ich oddziaływaniu na kolejne pokolenia oraz udziału w wychowawczej trosce Boga o człowieka.

Na wartość naśladowania postaci biblijnych zwrócił uwagę również papież Franciszek w adhortacji posynodalnej *Christus vivit*, skierowanej przede wszystkim do ludzi młodych. Przywołuje on w niej młodych bohaterów, którzy mimo braku doświadczenia zostali wezwani do rzeczy niezwykłych. Papież wymienia Gedeona, jako wzór szczerości i realizmu; Samuela, zagubionego młodzieńca, który jednak potrafił zaufać doświadczeniu Helego; Saula, młodego władcę; Dawida, wybranego jako dziecko; Salomona, zagubionego na początku swoich rządów; bezkompromisowego proroka Jeremiasza; młodą żydowską dziewczynę, nieznaną z imienia, która zaangażowała się w proces wyleczenia Naamana, u którego była na służbie czy Moabitkę Rut, ukazaną jako wzór wielkoduszności i śmiałości¹¹.

Aktualność i ponadczasowa uniwersalność wskazań starotestamentalnych tekstów, a więc i wzorów do naśladowania, które są w nich zawarte, opiera się zasadniczo na trzech filarach: natchnieniu tekstu biblijnego, doświadczeniu wieków (tradycji) oraz na przekonaniu o niezmienności ludzkiej natury¹².

Nowy Testament przynosi ze sobą odnowioną perspektywę naśladowania. Wraz z wcieleniem Syna Bożego będzie ona miała wybitnie chrystocentryczny charakter i doprowadzi do teologicznego i katechetycznego imperatywu naśladowania Chrystusa. Naśladowanie staje się więc technicznym określeniem bycia uczniem Jezusa, przy czym wyraża się ono w różnorodności powierzonych zadań i życiowych kontekstów¹³.

¹¹ Zob. Franciszek, *Adhortacja apostolska „Christus vivit” do młodych i całego ludu Bożego*, Częstochowa 2019 (dalej: CV), 6–11.

¹² S. Jankowski, *Pismo Święte jako podręcznik wychowania – panorama zagadnienia*, w: J. Ba-growicz, S. Jankowski, *„Pan Bóg twój wychowuje ciebie” (Pwt 8, 5). Studia z pedagogii biblijnej*, Toruń 2005, s. 27.

¹³ Zob. M.J. Wilkins, *Uczniowie i bycie uczniem*, w: *Słownik nauczania Jezusa oraz tematów czterech Ewangelii. Komentarz tematyczny do Nowego Testamentu*, t. 1, red. J.B. Green, J.K. Brown, N. Perrin, Warszawa 2017, s. 832.

Jak trafnie zauważa luterński pastor i teolog, Dietrich Bonhoeffer: „ponieważ jest Chrystus, musi być naśladowanie”. I dalej dodaje: „chrześcijaństwo bez żywego Jezusa Chrystusa pozostać musi chrześcijaństwem bez naśladowania, a chrześcijaństwo bez naśladowania jest zawsze chrześcijaństwem bez Jezusa Chrystusa – wyłącznie ideą, mitem”¹⁴. W podobnym duchu wypowiada się Henri J.M. Nouwen: „jeśli nie mamy się na czym [na Kim] skupiać, jeśli nie mamy kogo naśladować, jesteśmy pustymi ludźmi”¹⁵. Do powyższych myśli można dołączyć jeszcze jedną, autorstwa papieża Benedykta XVI, który w swojej książce *Jezus z Nazaretu*, komentując kazanie na górze (Mt 5, 1–7, 28), odpowiada na postawione przez siebie pytanie, kto może stać się uczniem Jezusa: „W przyszłości wszystko będzie zależało nie od pochodzenia, lecz od słuchania i naśladowania. Każdy może zostać uczniem, powołanie jest powszechne”¹⁶. Można więc zauważyć, że naśladowanie Chrystusa staje się swoistym papierkiem lakmusowym sprawdzającym jakość życia chrześcijańskiego. Jest to życie na tyle autentyczne, na ile jest naśladowujące.

W naśladowaniu najistotniejsze jest bycie z Jezusem, nie tylko w zewnętrznym rozumieniu, które w Ewangeliach postawione jest ponad wszelkimi aktami religijnymi. One wszystkie mają sens i wartość, jeżeli z owego „bycia” wynikają. Bycie zawsze i wszędzie z Jezusem to także konieczny warunek tego, by uczniowie mogli być wiarygodni jako naoczni świadkowie Jezusowego nauczania i całej Jego publicznej działalności¹⁷. Wezwanie do naśladowania nie jest bowiem jedynie zachętą do kopiowania czyichś zachowań i postaw, ale do zaakceptowania, uznania za swoją, przyjęcia jako podstawę własnego życia, prawdę

¹⁴ D. Bonhoeffer, *Naśladowanie*, tłum. J. Kubaszczyk, Katowice 2017, s. 46.

¹⁵ H.J.M. Nouwen, *Following Jesus. Finding Our Way Home in an Age of Anxiety*, New York 2019, s. 13.

¹⁶ J. Ratzinger (Benedykt XVI), *Jezus z Nazaretu, cz. 1. Od chrztu w Jordanie do przemienienia*, tłum. W. Szymona, Kraków, 2007, s. 66.

¹⁷ Zob. tamże, s. 104–105.

naśladowanego, jego walory osobowe, duchowe czy intelektualne¹⁸. „Odtąd los *powołanych* będzie ściśle związany z losem Jezusa”, zauważa w jednej ze swoich katechez poświęconych apostołom Benedykt XVI, dodając, że mają się oni stać przede wszystkim „znawcami” Jezusa¹⁹. Jezus związał uczniów nie tylko ze swoją nauką, umieszczając ich w swojej szkole, ale przede wszystkim ze swoją osobą i zbawczym posłannictwem. Ich podstawowym zadaniem było słuchanie Jezusa i przypatrywanie się jego czynom, a także uczenie się nowego sposobu życia, aby później przekazywać go kolejnym pokoleniom²⁰.

W księdze *Dziejów Apostolskich* czytelnik nie znajdzie terminu „naśladowanie”, jednak jej treść nie pozostawia wątpliwości, że sama idea podążania za Chrystusem, a także inspirowania się przykładem Apostołów, jest w niej wyjątkowo wyeksponowana²¹. Apostołowie realizują misję Jezusa, zgodnie z Jego poleceniem misyjnym (zob. Mt 28, 19). Na wzór swojego Mistrza podejmują rolę Sługi Pańskiego²². Przy czym, co bardzo ważne, mają oni wskazywać jako Nauczyciela Jezusa, a nie siebie. Przez chrzest mają włączać ludzi do wspólnoty Jego wyznawców i Jego naśladowców²³. Jeżeli apostołowie po zesłaniu na nich Ducha Świętego stają się we wspólnocie Kościoła mistrzami i nauczycielami, a przede wszystkim świadkami, to jest to zawsze rozumiane jako funkcja zapośredniczona oparta na ich osobistym naśladowaniu jedyne go Mistrza i Nauczyciela²⁴.

Terminy „naśladować” czy „naśladowca” używane są natomiast powszechnie w listach przez św. Pawła, podczas gdy ewangeliczne „pójście za” pojawia się w nich jedynie raz (zob. 1 Kor 10, 4). Inaczej jest u św. Piotra, który w korelacji

¹⁸ Zob. B. Widła, *Słownik antropologii Nowego Testamentu*, Warszawa 2003, s. 138.

¹⁹ Benedykt XVI, *Uczniowie Pana. Katechezy o apostołach*, Kraków 2020, s. 18.

²⁰ Zob. F. Mickiewicz, *Być uczniem Jezusa w dzisiejszym świecie*, cz. 2. *Wpatrujemy się we wzór Kościoła pierwotnego*, Ząbki 2019, s. 14.

²¹ Zob. F. Gryglewicz, J. Szłaga, *Dzieje Apostolskie*, NSTB, s. 197–200.

²² Zob. W.S. Kurz, *Dzieje Apostolskie*, tłum. D. Krupińska, Poznań 2021, s. XXII.

²³ Zob. F. Mickiewicz, *Być uczniem Jezusa...*, s. 15.

²⁴ Zob. W.S. Kurz, *Dzieje Apostolskie...*, s. XXIII.

z opisami ewangelicznymi wspomina o „chodzeniu za Nim” (Chrystusem, zob. 1P 2, 21–22)²⁵.

W myśli Pawłowej naśladowanie wydaje się być bardziej zobowiązujące niż tylko podążanie za kimś, jednocześnie wyeksponowany w nim zostaje istotny aspekt cierpienia, dźwigania krzyża, niezbędny w naśladowaniu Chrystusa, zwłaszcza w perspektywie popaschalnej²⁶. Naśladować to według Apostoła Narodów „upodobnić się do Niego w tajemnicy Jego śmierci i Zmartwychwstania”. Proces ten rozpoczyna się z sakramentem chrztu świętego, a pogłębia się przez dobrowolną łączność w cierpieniu z Jezusem, która prowadzi do udziału w chwale Jego zmartwychwstania²⁷.

Święty Paweł zachęca również odbiorców swoich listów, aby go naśladowali (1 Kor 4, 16; 11, 1; Flp 3, 17; 1 Tes 1, 6; 2, 14; 2 Tes 3, 7–9). Ma to przede wszystkim odniesienie do krzyża Chrystusowego, który w jakiś sposób staje się udziałem życia Pawła, rezygnowania z siebie na rzecz wspólnoty, naśladowania wspólnot mocno trwających w wierze, wierności niezależnie od okoliczności czy też do pracowitości²⁸. Apostoł odnosi się w swoich zachętach do naturalnego procesu naśladowania ojca (rodziców) przez swoje dzieci. Wystrzega się jednak myślenia o sobie jako o lepszym od kogokolwiek. Uczniowie nie mają naśladować jego przywilejów, osiągnięć czy zalet, ale raczej jego wyrzeczenie się, oddanie,

²⁵ Zob. B. Secondin, *Naśladowanie Chrystusa*, w: *Nowa encyklopedia chrześcijaństwa*, red. H. Witczyk, Kielce 2017, s. 521; por. M. Rosik, *Pierwszy List do Koryntian*, Częstochowa 2009, s. 199–200.

²⁶ Zob. T. Zadykowicz, *Sequela Christi et imitatio hominis. Paradygmat naśladowania we współczesnej refleksji teologicznomoralnej. Źródła i perspektywy*, Lublin 2011, s. 70; por. J. Nagórny, *Teologiczna interpretacja moralności Nowego Przymierza*, Lublin, 2009, s. 275; por. J. Czerński, *Pierwszy List do Koryntian*, Wrocław 2009, s. 266–267.

²⁷ Zob. C. Augrain, *Naśladować*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X.L. Dufour, Poznań 1990, s. 528.

²⁸ Zob. S.E. Fowl, *Naśladowanie Pawła/Chrystusa*, w: *Słownik teologii św. Pawła*, red. G.F. Hawthorne, R.P. Martin, D.G. Reid (red. wyd. pol. K. Bardski), tłum. L. Canghellaris, i in, Warszawa 2010, s. 515–516.

gotowość cierpienia dla Chrystusa²⁹. Nawet wtedy, gdy mamy do czynienia z powołaniem się na trud, czy osobiste doświadczenia autora listów, które są ukazane jako wzór do naśladowania, nie ma w nich jednak przypisywania zasług sobie samemu, tylko zwrócenie uwagi na łaskę Bożą i owoc jej przyjęcia i działania³⁰.

Patrząc na obecne w listach wezwania z dzisiejszej perspektywy, warto zauważyć, że w naśladowaniu, do którego wzywa Paweł, niezależnie od tego, czy chodzi o naśladowanie Chrystusa, czy też samego apostoła, nie jest istotą dokładne kopiowanie oryginału czy pierwowzoru, ale wcielenie w życie konkretnych aspektów życia i nauczania, tych, których mamy naśladować. Paweł, który wytwarza namioty i sugeruje mieszkańcom Koryntu, żeby go w tym naśladowali, wzywa do pracowitości i troski o własne utrzymanie, a nie do uprawiania tego samego zawodu czy rzemiosła. Istotne jest także zauważenie że stawianie się za przykład nie było dla Pawła przejawem pychy czy arogancji, a jedynie ważnym narzędziem, obrazem, pomocnym w przekazywaniu nauk moralnych. Natomiast arogancją można nazwać postawę tych, którzy, uważając się za uczniów Chrystusa, nie chcą naśladować ani Jego, ani tych, którzy w drodze za Nim są bardziej zaawansowani³¹.

Na przykładzie św. Pawła można ukazać zależność między wzorem do naśladowania, jakim dla każdego chrześcijanina jest przede wszystkim sam Chrystus, a innymi wzorami, ludzkimi, wskazywanymi wierzącym zarówno przez Pismo Święte, jak i Tradycję (święci i błogosławieni) czy codzienne doświadczenie. Skoro Chrystus jest najlepszym, a w pewnym sensie jedynym wzorem, można zapytać, czy jest sens (i jaki on jest) stawiać postawy ludzkie za przykłady? Paweł zachęca do naśladowania w sposób następujący: „Bądźcie naśladowcami moim, tak jak ja jestem naśladowcą Chrystusa” (1 Kor 11, 1; por. Ef 5, 1–2), a zatem wzory ludzkie są o tyle wartościowe, o ile i na ile partycypują w jedynym Wzo-

²⁹ Zob. G. F. Hawthorne, *Philippians*, Waco, Texas 1983, s. 159.

³⁰ Zob. T. M. Dąbek, „Bądźcie więc naśladowcami Boga, jako dzieci umiłowane”(Ef 5, 1). *Naśladowanie Boga i Chrystusa w Piśmie Świętym*, Kraków 2015, s. 154.

³¹ Zob. S.E. Fowl, *Naśladowanie Pawła/Chrystusa...*, s. 516–517.

rze. Co więcej, ze względu na ograniczony charakter ludzkich przykładów do naśladowania zrodziło się przekonanie o możliwości czerpania z wielu takich punktów odniesienia, a jednocześnie o tym, że żaden z nich nie będzie miał absolutnego charakteru³².

Wezwanie do naśladowania w Pierwszym Liście św. Piotra (1 P2, 21–22) zostało wpisane w optykę powołania chrześcijańskiego. Naśladowanie to dotyczyć ma wszelkich okoliczności życia, chociaż najpełniej sprawdza się w kontekście niesprawiedliwie doświadczanego cierpienia³³. Przykładem do naśladowania jest dla wierzących sam Chrystus, który „cierpiał za nas”. Samo słowo przykład można przyrównać do śladów odcisniętych na piasku, w które naśladowca powinien wejść po to, by iść dokładnie tą drogą, którą szła osoba naśladowana³⁴.

O podobnym rozumieniu naśladowania mowa w Pierwszym Liście św. Jana (1J 2, 3–6). W tekście tym mocno podkreślono związek między naśladowaniem a byciem przykładem do naśladowania dla innych. To właśnie bycie przykładem w miłości i sprawiedliwości jest realnym sprawdzianem „trwania w Nim”³⁵. W omawianym fragmencie przykazanie miłości zostaje ukazane jako przykazanie naśladowania Chrystusa, między tymi dwoma terminami zachodzi ścisła zależność³⁶.

O naśladowaniu mowa również w ostatniej księdze Nowego Testamentu, a więc w Apokalipsie świętego Jana (Ap 14, 1–5). W tym miejscu wyraźnie i jed-

³² Zob. T. Zadykowicz, *Idea naśladowania w teologii moralnej jako próba metodycznego przedstawienia chrześcijańskiego powołania do świętości*, „Studia Nauk Teologicznych” 2011–2012, nr 6–7, s. 126.

³³ Zob. T.M. Dąbek, „*Bądźcie więc naśladowcami...*”, s. 160; por. B. Maggioni, *Nadzieja odnaleziona. Postacie Starego Testamentu. 2. Od wygnania do mędrców Izraela*, tłum. K. Stopa, Kielce 2005, s. 70–73.

³⁴ Zob. S. Hałas, *Pierwszy List św. Piotra*, Częstochowa 2007, s. 202–205; por. J. Ramsey Michaels, *1 Peter*, Waco, Texas 1988, s. 142–144.

³⁵ Zob. T.M. Dąbek, „*Bądźcie więc naśladowcami...*”, s. 161.

³⁶ Zob. F. Martin, *Pierwszy List św. Jana Apostoła*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, red. W. R. Farmer i in., tłum. M. Kulikowska, Warszawa 2000, s. 1663.

noznacznie podążanie w dziewiczym orszaku Baranka zakłada wspólnotę losu i duchową solidarność z Chrystusem, uczestnictwo w Jego cierpieniu i śmierci, towarzyszenie Mu „dokądkolwiek idzie” (Ap 14, 4), a zatem bez względu na okoliczności, prześladowania czy niebezpieczeństwa³⁷. Można tu odnaleźć echo ewangelicznego wezwania do naśladowania, które wiąże się z pozostawieniem swojego dotychczasowego stylu życia (zob. np. Mk 8, 34)³⁸. Naśladowanie oznacza tu również wierną obecność chrześcijan w samym środku niechrześcijańskiego świata, a więc Cesarstwa Rzymskiego, to bowiem do takiej sytuacji odnosi się sformułowanie „którzy z kobietami się nie splamili” (Ap 14, 4). Natomiast użyte przez autora Apokalipsy słowo „pierwociny” (Ap 14, 4) odnosi się do początku zbiorów i tego, co było należne Bogu, w tym miejscu jednak może wskazywać na świętość naśladowujących oraz na to, że inni podążą za nimi³⁹. Zwrot „towarzyszyć Barankowi” kieruje uwagę czytelnika nie tyle na wysiłek moralny czy etyczny, ile na „parcie ku Bogu”. Celem jest bliskość Boga, co wymownie nawiązuje do koncepcji naśladowania zarysowanej w Janowej Ewangelii, natomiast bycie sprawiedliwym ofiarnym, uczciwym, prawym, jest konsekwencją realizacji owego celu.

Rola naśladowania we współczesnej katechezie

Właściwym źródłem, w którym można szukać odpowiedzi i inspiracji odnośnie do roli naśladowania we współczesnej katechezie jest wydane w 2020 roku *Dyrektorium o katechizacji*, a więc dokument katechetyczny dla całego Kościoła,

³⁷ Zob. S.S. Kim, *The Spirituality of Following Jesus in John's Gospel. An investigation of Akoluthiein and Corelated Motifs*, Eugene, Oregon 2017, s. 86; por. P. Ostański, *Objawienie Jezusa Chrystusa. Praktyczny komentarz do Apokalipsy*, Ząbki 2005, s. 247–250.

³⁸ Zob. R.H. Mounce, *The Book of Revelation. Revised Edition*, Michigan/Cambridge 1998, s. 268.

³⁹ Zob. C.S. Keener, *Komentarz historyczno-kulturowy do Nowego Testamentu*, tłum. Z. Kościuk, Warszawa 2000, s. 619–620.

w którym podjęto i uaktualniono wątki zarysowane w *Ogólnej Instrukcji Katechetycznej* z roku 1971⁴⁰ oraz *Dyrektorium ogólne o katechizacji* z roku 1997⁴¹.

We wprowadzeniu do określenia zadań katechezy w dokumencie pada stwierdzenie, że „katecheza realizuje pewne wzajemnie powiązane zadania, zainspirowane tym, w jaki sposób Jezus formował swoich uczniów”⁴². Sama katecheza została zatem ukazana jako podmiot naśladowający, zainspirowany sposobem działania Jezusa Chrystusa. Wiedząc, że katecheza jest działaniem eklezjalnym można to sformułowanie rozszerzyć na cały Kościół jako odpowiedzialny za działania katechetyczne. Jednak tylko w takim zakresie, w którym będzie naśladować Mistrza, może również uczyć „naśladowania Pana Jezusa, zgodnie z poleceniami, które sformułował w postaci Błogosławieństw (Mt 5, 1–12), a unaocznili swoim życiem”⁴³. W odnowionym *Dyrektorium* owa zależność między zdolnością do nieustannego ewangelizowania siebie, a ewangelizowania innych (*ad intra* i *ad extra*) ukazana została wielokrotnie⁴⁴.

W ten sposób podejmowane działania katechetyczne mogą zrealizować swój cel, którym jest „żywe spotkanie z Chrystusem”⁴⁵. Chodzi tu o spotkanie przemieniające życie⁴⁶ i na tyle znaczące, by zaowocowało głęboką zażyłością⁴⁷,

⁴⁰ Zob. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, t. 1, red. J. Charytański, Warszawa 1985, s. 91–192.

⁴¹ Zob. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998 (dalej: DOK).

⁴² DK 79.

⁴³ DK 83.

⁴⁴ Zob. DK 28, 244, 283.

⁴⁵ DK 75.

⁴⁶ Zob. DK, s. 11 (wstęp).

⁴⁷ Zob. DOK 80, por. Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Catechesi tradendae” o katechizacji w naszych czasach*, w: tenże, *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1996 (dalej: CT), 5.

a także wybraniem Jego stylu życia, a nawet Jego uczuć, co oznacza naśladowanie Chrystusa w codziennym życiu⁴⁸.

Naśladowanie Jezusa ukazano także jako drogę do doskonalszego i pełniejszego życia, nie ma zatem mowy o rezygnacji z własnych planów i pragnień, ale o ich dopełnieniu, ponieważ „wejście w komunię z Nim i pójście za Nim sprawia, że życie człowieka staje się pełne i prawdziwe”⁴⁹. Zaproszenie do naśladowania zostało również przedstawione jako motyw wcielenia, ponieważ, jak słusznie zauważają autorzy dokumentu – „Bóg stał się człowiekiem po to, aby człowiek stał się prawdziwym człowiekiem, takim jak on go chciał i stworzył; człowiekiem, którego obrazem jest Syn”⁵⁰.

Aby możliwe było takie rozumienie naśladowania Jezusa i łączenie z Nim swojego życia, niezbędne jest ukazywanie Go w katechezie jako Boga bliskiego, towarzyszącego człowiekowi w jego życiu i żywo zainteresowanego jego losem⁵¹. Pojawiający się w tym miejscu termin „towarzyszenie” jest z jednej strony określeniem typowym dla współczesnej pedagogiki, w której podkreśla się godność wychowanka, jego podmiotowość i potencjał własnej aktywności⁵², a z drugiej strony, to jedno z najbardziej rozpoznawalnych haseł pontyfikatu papieża Franciszka. Rozeznanie powołania zostaje wówczas również włączone w proces naśladowania, ponieważ pozwala człowiekowi zrozumieć, że „nic nie jest owocem bezsensownego chaosu, ale przeciwnie, wszystko może być włączone w proces odpowiedzi Panu, który ma dla nas wspaniały plan”⁵³.

⁴⁸ Zob. DK 75.

⁴⁹ Zob. DK 15; por. Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 2008, w: tenże, *Konstytucje...*, s. 41.

⁵⁰ DK 30.

⁵¹ Zob. C.M. Sultana, *A pastoral reading of the Directory for catechesis*, „Roczniki Teologiczne” 2021, t. 68 (11), s. 49.

⁵² Zob. A. Zellma, *Formacja katechetów – inspiracje Dyrektorium o katechizacji*, „Studia Warmińskie” 2021, nr 58, s. 292.

⁵³ CV 248.

Celem nauczania i formacji wiary, w myśl wskazań dokumentu, jest przede wszystkim towarzyszenie katechizowanemu w ich zjednoczeniu się z życiem Chrystusa w sposób głębszy i dojrzalszy. Na wyrażenie owego celu używa się dwóch terminów: „wewnętrzna komunია z Chrystusem”⁵⁴ oraz „żywe spotkanie”⁵⁵. Oba podkreślają osobową naturę wiary chrześcijańskiej związanej z potrzebą naśladowania. Jak zauważył Benedykt XVI: „u początku bycia chrześcijaninem nie ma decyzji etycznej czy jakiejś wielkiej idei, ale natomiast spotkanie z wydarzeniem, z Osobą, która nadaje życiu nową perspektywę, a tym samym decydujące ukie-runkowanie”⁵⁶. Przy czym, mówiąc o „żywym spotkaniu” trzeba mieć na uwadze, że *Dyrektorium* nie koncentruje się na wyizolowanych momentach spotkań, czy incydentalnych interakcjach, by zaproponować coś głębszego i pełniejszego, drogę życia, na której katechizowany może rozpoznać Chrystusa, a także Jego zjednoczenie z nim „w drodze” (zob. Łk 24, 13–35) i dzielenie przez Niego jego życia⁵⁷. Powyższe myśli korespondują również z biblijnym wezwaniem Jezusa do tego, aby pójść za Nim i naśladować Go, a także z chrystocentryczną perspektywą innych wzorców obecnych w Nowym Testamencie⁵⁸.

W innym miejscu dokumentu, poświęconym pedagogii wiary, autorzy, powołując się na adhortację papieża Franciszka *Evangelii gaudium*, zwracają uwagę, że głoszenie Chrystusa wiąże się ze zdolnością ukazania wiary w Niego i praktyki naśladowania Go jako rzeczy nie tylko prawdziwej i sprawiedliwej, ale także pięknej, zdolnej nappełnić życie człowieka blaskiem i radością⁵⁹. Widać tu troskę o to, by przedstawić naśladowanie jako wartość ubogacającą życie człowieka,

⁵⁴ DK 3.

⁵⁵ DK 4.

⁵⁶ Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est” o miłości chrześcijańskiej*, Kraków 2006, s. 1.

⁵⁷ Zob. P. Willey, J. D. White, *Companion to the Directory for Catechesis*, Huntington, Indiana 2021, s. 22–23.

⁵⁸ Zob. H. Słotwińska, *Wychowawcza wartość wzorców osobowych. Studium katechetyczno-liturgiczne*, Lublin 2008, s. 468–469.

⁵⁹ Zob. DK 175; por. EG 167.

a jednocześnie wskazówkę, że nie ma to być naśladowanie bezwolne, a więc naruszające osobowy charakter wychowania⁶⁰. Naśladowanie bowiem nie jest kopiowaniem nawet najszlachetniejszych wzorców życia⁶¹, zwraca na to uwagę papież Franciszek, przywołując postać bł. Carlo Acutisa: „wszyscy rodzą się jako oryginały, ale wielu umiera jako kserokopie” i apelując: „nie pozwól, aby tobie to się przydarzyło”⁶². Według Henri Nouwena naśladowanie Jezusa to przeżywanie swojego życia tak prawdziwie i wiarygodnie (*authentically*), jak On przeżył swoje, ponieważ jeśli naśladowanie będzie jedynie imitacją, nigdy nie stanie się wyrazem wspólnoty, a więc także postulowanej przez dokumenty katechetyczne zażyłości.

Do motywu naśladowania autorzy dokumentu odwołują się również w tych miejscach, w których, powołując się na słowa zapisane w adhortacji Jana Pawła II *Catechesi tradendae*, jako cel katechezy wskazano ukształtowanie katechizowanych na prawdziwych uczniów Chrystusa⁶³. Stawanie się uczniem zakłada naśladowanie mistrza, dobrowolne wzorowanie się na nim, kształtowanie siebie pod jego kierunkiem czy też postępowanie według jego wskazówek⁶⁴. W dokumencie wielokrotnie przywołano obraz ucznia–misjonarza, ukształtowanego przez katechezę, która „pozwala dojrzeć pierwotnemu nawróceniu i pomaga chrześcijanom nadać pełny sens własnemu istnieniu, kształtując zgodną w Ewangelią *mentalność wiary*, która stopniowo pozwala czuć, myśleć i postępować jak Chrystus”⁶⁵.

W perspektywie naśladowania sformułowane zostało również jedno z zadań katechezy. Obecne w dyrektorium z 1997 roku jako formacja moralna⁶⁶,

⁶⁰ Zob. K. Olrycht, *O roli przykładu...*, s. 154–160.

⁶¹ Zob. I. Kosmana, *Biblijne wzory osobowe jako tworzywo homiletyczne*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie” 2010, nr 15, s. 102.

⁶² CV 106.

⁶³ Zob. DK, s. 7 (wstęp), 1; por. CT 19.

⁶⁴ Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu...*, s. 37.

⁶⁵ DK 77.

⁶⁶ Zob. DOK 85.

w odnowionym dokumencie zostało doprecyzowane jako – formowanie do życia w Chrystusie⁶⁷. Co prawda i poprzednie ujęcie tego zadania opisane było jako kształtowanie osobistej relacji z Jezusem, ponieważ „nawrócenie do Jezusa Chrystusa zakłada wędrowanie z Nim”, a „katecheza powinna przekazywać uczniom postawy Nauczyciela”⁶⁸, jednak samo nazwanie wskazujące na osobowe odniesienia uwypukla ten wymiar formacji moralnej⁶⁹. W zadaniu tym wprost wyrażono, że „katecheza uczy naśladowania Pana Jezusa zgodnie z poleceniami, które sformułował w postaci *Błogosławieństw*, a unaoczniał swoim życiem”⁷⁰.

W przedstawionym w taki sposób procesie naśladowania niezbędne jest prawidłowe kształtowanie sumienia, po to, by czerpiąc z przykazania miłości i Dekalogu, umieć rozeznawać co jest dobre a co złe, także w niesprzyjających okolicznościach i niestandardowych życiowych sytuacjach⁷¹. W sytuacji coraz powszechniejszego roszczeniowego indywidualizmu nacechowanego egocentryzmem, to szczególnie ważne, aby w ramach formacji sumienia otwierać uczniów na postawy charakteryzujące się bezinteresownością, solidarnością, altruizmem, wzajemną wrażliwością⁷². Bez powyższych kompetencji nie można poważnie mówić o umiejętności naśladowania.

Podsumowanie

Analizując ideę naśladowania obecną we współczesnej koncepcji katechezy Kościoła katolickiego można dojść do następujących wniosków.

⁶⁷ DK 83–85.

⁶⁸ DOK 85.

⁶⁹ Zob. A. Razyzacher-Majewska, *Zadania katechezy w dyrektoriat z lat 1971–2020*, „Studia Katechetyczne” 2021, nr 17, s. 75–76.

⁷⁰ DK 83.

⁷¹ Zob. DK 84.

⁷² Zob. K. Misiaszek, *Formacja sumienia ucznia w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, w: *Być człowiekiem sumienia*, red. R. Ceglarek, M. Sztaba, Częstochowa 2015, s. 225.

Po pierwsze, zagadnienie to jest zbieżne z perspektywą biblijną, przy czym w Biblii kwestia naśladowania jest niezwykle istotna, progresywna i ukazywana w taki sposób, że swój punkt kulminacyjny osiąga w idei naśladowania Chrystusa. Podobnie jest w katechetycznym nauczaniu Kościoła, gdzie naczelną zasadą jest również zasada naśladowania Mistrza z Nazaretu przez Jego uczniów, także tych współczesnych.

Sposób ukazania idei naśladowania, zarówno na kartach Pisma Świętego, jak i w odnowionym *Dyrektorium o katechizacji*, chroni przed zastrzeżeniami, które wobec tej idei wysuwały czy wysuwają nadal psychologia czy pedagogika. Nie jest to bowiem naśladowanie zewnętrzne, bezrefleksyjne, bezwolne, bezkrytyczne, pogłębiające zależność. Nawiązując do przywołanej na początku myśli Gaudiego, czy też do nauczania papieża Franciszka, nie jest ono mechanicznym kopiowaniem, a raczej kreatywną inspiracją.

Otwartość na transcendencję w procesie naśladowania, a wręcz uznanie chrystocentryzmu tej idei, ogranicza czy relatywizuje wpływ ludzkich autorytetów, chroniąc naśladowcę przed ich możliwym, zbyt inwazyjnym, czy zgubnym wpływem oraz możliwymi nadużyciami.

Wreszcie ciekawym materiałem badawczym może być kwantyfikacja idei naśladowania w praktycznych opracowaniach katechetycznych powstałych na bazie odnowionego *Dyrektorium*. Na to trzeba jednak jeszcze poczekać, ponieważ zarówno *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*⁷³, jak i powstałe na jej podstawie programy nauczania religii⁷⁴ opracowano, zanim opublikowano poddany analizie dokument.

Na koniec warto wspomnieć, że potencjał odkrywania pojęcia naśladowania tkwi również w jego szerokiej interdyscyplinarnej aplikacji. Jest to bowiem

⁷³ Zob. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.

⁷⁴ Do wspomnianej podstawy powstało kilka programów; jednak w pewien sposób wzorcowy oraz najczęściej stosowany to: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019.

pojęcie ważne nie tylko dla katechetyki czy w szerszej perspektywie – teologii, ale również dla filozofii, psychologii, pedagogiki czy socjologii. Próba wspólnego spojrzenia na fenomen naśladowania może przyczynić się do pełniejszego jego zrozumienia oraz właściwego i integralnego wykorzystania w kształtowaniu osobowości i religijności współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Augrain C., *Naśladować*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X.L. Dufour, Poznań 1990, s. 526–528.
- Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est” o miłości chrześcijańskiej*, Kraków 2006.
- Benedykt XVI, *Uczniowie Pana. Katechezy o apostołach*, Kraków 2020.
- Bonhoeffer D., *Naśladowanie*, tłum. J. Kubaszczyk, Katowice 2017.
- Chrostowski W., *Bohaterowie wiary Starego Testamentu*, Warszawa 1992.
- Czerski J., *Pierwszy List do Koryntian*, Wrocław 2009.
- Dąbek T.M., „*Bądźcie więc naśladowcami Boga, jako dzieci umiłowane*”(Ef 5, 1). *Naśladowanie Boga i Chrystusa w Piśmie Świętym*, Kraków 2015.
- Fowl S.E., *Naśladowanie Pawła/Chrystusa*, w: *Słownik teologii św. Pawła*, red. G.F. Hawthorne, R.P. Martin, D.G. Reid (red. wyd. pol. K. Bardski), tłum. L. Canghellaris i in., Warszawa 2010, s. 515–516.
- Franciszek, *Adhortacja apostolska „Christus vivit” do młodych i całego ludu Bożego*, Częstochowa 2019.
- Gryglewicz F., Szlaga J., *Dzieje Apostolskie*, w: *Nowy słownik teologii biblijnej*, red. H. Witczyk, Lublin–Kielce, s. 197–200.
- Hałas S., *Pierwszy List św. Piotra*, Częstochowa 2007.
- Hanelt T., *Dzieje Starego Testamentu w żywotach Jego bohaterów*, Gniezno 2006.
- Hawthorne G.F., *Philippians*, Texas 1983.
- Hensbergen van, G., *Gaudi. Geniusz z Barcelony*, Warszawa 2015.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Catechesi tradendae” o katechizacji w naszych czasach*, w: Jan Paweł II, *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1996, s. 3–64.

- Jankowski S., *Pismo Święte jako podręcznik wychowania – panorama zagadnienia*, w: J. Ba-growicz, S. Jankowski, „*Pan Bóg twój wychowuje ciebie*” (Pwt 8, 5). *Studia z pedagogii biblijnej*, Toruń 2005, s. 11–27.
- Keener C.S., *Komentarz historyczno-kulturowy do Nowego Testamentu*, tłum. Z. Kościuk, Warszawa 2000.
- Kim S.S., *The Spirituality of Following Jesus in John’s Gospel. An investigation of Akolutheism and Correlated Motifs*, Oregon 2017.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, t. 1, red. J. Charytański, Warszawa 1985, s. 91–192.
- Kosmana I., *Biblijne wzory osobowe jako tworzywo homiletyczne*, „*Studia Koszalińsko-Kołbrzeskie*” 2010, nr 15, s. 99–126.
- Kosmana I., *Rola wzoru osobowego w kształtowaniu chrześcijańskiego życia. Studium z homiletyki na przykładzie św. Maksymiliana Kolbego*, Niepokalanów 2013.
- Kurz W.S., *Dzieje Apostolskie, Katolicki komentarz do Pisma Świętego*, tłum. D. Krupińska, Poznań 2021.
- Łach J., Bóg, *Ojciec niebieski, wzorem ludzkich zachowań w świetle pism Nowego Testamentu*, w: *Ty, Panie jesteś naszym Ojcem* (Iz 64, 7). *Biblia o Bogu Ojcu*, red. F. Mickiewicz, J. Warzecha, Warszawa 1999, s. 216–229.
- Maggioni B., *Nadzieja odnaleziona. Postacie Starego Testamentu. 2. Od wygnania do mędrcość Izraela*, tłum. K. Stopa, Kielce 2005.
- Malina A., *Nasładowanie*, w: *Nowy słownik teologii biblijnej*, red. H. Witczyk, Lublin–Kielce 2017, s. 604–605.
- Martin F., *Pierwszy List św. Jana Apostoła*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, red. W.R. Farmer i in., Warszawa 2000.
- Mickiewicz F., *Być uczniem Jezusa w dzisiejszym świecie, cz. 2. Wpatrujemy się we wzór Kościoła pierwotnego*, Ząbki 2019.

- Misiażek K., *Formacja sumienia ucznia w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, w: *Być człowiekiem sumienia*, red. R. Ceglarek, M. Sztaba, Częstochowa 2015, s. 213–227.
- Mounce R.H., *The Book of Revelation. Revised Edition*, Michigan/Cambridge 1998.
- Nagórny J., *Teologiczna interpretacja moralności Nowego Przymierza*, Lublin 2009.
- Najman K., Szymik J., *Proegzystencja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Lublin 2012, kol. 439–441.
- Nouwen H.J.M., *Following Jesus. Finding Our Way Home in an Age of Anxiety*, New York 2019.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Osadnik A., *Proegzystencja jako wezwanie chrześcijańskie*, „Seminare” 2002, nr 18, s. 235–244.
- Ostański P., *Objawienie Jezusa Chrystusa. Praktyczny komentarz do Apokalipsy*, Ząbki 2005.
- Papieska Rada ds. Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, Poznań 2020.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych. Opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńieckich – „Biblia Tysiąclecia”*, wyd. V, Poznań 2000.
- Ramsey Michaels J., *1 Peter*, Texas 1988.
- Ratzinger J. (Benedykt XVI), *Jezus z Nazaretu, cz. 1. Od chrztu w Jordanie do przemienienia*, tłum. W. Szymański, Kraków, 2007.
- Razyzacher-Majewska A., *Zadania katechezy w dyrektorium z lat 1971–2020*, „Studia Katechetyczne” 2021, nr 17, s. 59–80.
- Rosik M., *Pierwszy List do Koryntian*, Częstochowa 2009.
- Secondin B., *Nasładowanie Chrystusa*, w: *Nowa encyklopedia chrześcijaństwa*, red. H. Witczyk, Kielce 2017, s. 521.
- Słotwińska H., *Proegzystencja wyzwaniem dla człowieka czasów współczesnych*, „Roczniki Teologiczne” 2017, t. 64 (11), s. 87–104.
- Słotwińska H., *Wychowawcza wartość wzorów osobowych. Studium katechetyczno-liturgiczne*, Lublin 2008.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym „Dei Verbum”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 2008, s. 640–665.

- Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 2008, s. 824–981.
- Sultana C.M., *A pastoral reading of the Directory for Catechesis*, „Roczniki Teologiczne” 2021, t. 68 (11), s. 43–56.
- Widła B., *Słownik antropologii Nowego Testamentu*, Warszawa 2003.
- Wilkins M.J., *Uczniowie i bycie uczniem*, w: *Słownik nauczania Jezusa oraz tematów czterech Ewangelii. Komentarz tematyczny do Nowego Testamentu*, t. 1, red. J.B. Green, J.K. Brown, N. Perrin, Warszawa 2017, s. 829–839.
- Wiley P., White J.D., *Companion to the Directory for Catechesis*, Huntington, Indiana 2021.
- Zadykowicz T., *Idea naśladowania w teologii moralnej jako próba metodycznego przedstawienia chrześcijańskiego powołania do świętości*, „Studia Nauk Teologicznych” 2011–2012, nr 6–7, s. 123–139.
- Zadykowicz T., *Sequela Christi et imitatio hominis. Paradygmat naśladowania we współczesnej refleksji teologicznomoralnej. Źródła i perspektywy*, Lublin 2011.
- Zellma A., *Formacja katechetów – inspiracje Dyrektorium o katechizacji*, „Studia Warmińskie” 2021, nr 58, s. 285–300.

Nota o autorze

ks. Radosław Mazur – doktor, adiunkt w Katedrze Teologii Praktycznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego; specjalność: katechetyka; recenzent programów i podręczników katechetycznych z ramienia Komisji Wychowania Katolickiego KEP; członek zespołu przygotowującego nową Podstawę Programową Katechezy i Program Nauczania Religii. W latach 2010–2018 dyrektor Wydziału Katechetycznego w diecezji koszalińsko-kołobrzesckiej; konsultor Komisji Wychowania KEP. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół katechezy biblijnej i katechezy młodzieży.

Urszula Kazubowska
Uniwersytet Szczeciński
ORCID: 0000-0002-8004-3662

**RODZIC/OPIEKUN JAKO MISTRZ I JEGO DZIAŁANIA
WOBEC/NA RZECZ DZIECKA
JAKO CZŁOWIEKA UCZĄCEGO SIĘ ODPOWIEDZIALNOŚCI
I SAMODZIELNOŚCI W SPECTRUM KONCEPCJI
JANUSZA KORCZAKA**

Streszczenie

W spectrum literatury pedagogicznej, psychologicznej czy też socjologicznej bardzo często znajduje się problematyka rodziny jako najważniejszego środowiska wychowawczego w życiu dziecka (jak również inne ujęcia rodziny), wskazywane są także alternatywne środowiska wychowawcze – piecza zastępcza, w przypadku gdy dziecko nie może przebywać w domu rodzinnym. W toku realizowanych w rodzinie procesów opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych rodzice/opiekunowie zwracają szczególną uwagę na ustawiczne uczenie dziecka odpowiedzialności i samodzielności w codziennych sytuacjach życiowych, a to zaś ma swoje istotne odniesienie do wybranych elementów systemu opiekuńczo-wychowawczego Janusza Korczaka. Wspomnieć można choćby zasady wychowania preferowane przez Korczaka, postawy wobec dziecka, podmiotowe jego traktowanie i dostrzeganie w nim człowieka oraz specyficzne ujęcie tzw. terenu wychowawczego. Oddziaływania rodziców/opiekunów wobec/na rzecz dzieci w spectrum współczesnych kon-

cepcji pedagogicznych można postrzegać z perspektywy systematycznego budowania ich „antykruchości”, czyli gotowości do świadomego radzenia sobie z różnorodnymi problemami. Jest to możliwe dzięki posiadanym siłom, nie zaś zwalnianiu się z tego zadania po to, by w działaniu wyręczać się innymi. Ważne, żeby rodzice, wychowując „antykruche” dzieci do samodzielności, samorozwoju i samoświadomości, sami również podlegali temu samemu procesowi. Reasumując, w tekście wskazano wybrane, nowe wyzwania pojawiające się przed rodzicami/opiekunami i odniesiono je do wybranych obszarów koncepcji Korczaka (zacytowano prośby dziecka skierowane do rodziców/opiekunów, czyli 20 przykazań dla rodziców). W ten sposób osiągnięto zamierzony cel.

Słowa kluczowe: rodzice, opiekunowie, dziecko, wychowanie, opieka, samodzielność, odpowiedzialność, samorozwój, antykruchosc

PARENT/GUARDIAN AS A MASTER AND HIS ACTIONS
TOWARDS/FOR THE BEHALF OF THE CHILD
AS A PERSON LEARNING RESPONSIBILITY AND INDEPENDENCE
IN THE SPECTRUM OF J. KORCZAK'S CONCEPT

Summary

In the spectrum of pedagogical, psychological or sociological literature, the issue of family as the most important educational environment in a child's life (as well as other concepts of family) is very often devoted to, and alternative educational environments are indicated – foster care, in the case when the child cannot stay in the family home. In the course of the care, education and socialization processes carried out in the family, parents/tutors pay special attention to the continuous teaching of the child responsibility and independence in everyday life situations, and this in turn has its significant reference to selected elements of Janusz Korczak's care and education system. One can mention, for example, the principles of education preferred by Korczak, attitudes towards the child, treating him as a subject and seeing him as a human being, and a specific approach to the so-called educational area. The impact of parents/totors towards/for children in the spectrum of contemporary pedagogical concepts can be seen in the perspective of syste-

matically building their “antifragility” in children, i.e. their readiness to consciously cope with various problems based on the strengths they have, and not to exempt themselves from this task so that others can do it for them. It is important that parents, while raising “antifragile” children for independence, self-development and self-awareness, were also subject to the same process. To sum up, the text indicates selected new challenges that appear today for parents/tutors and also reflects them in selected areas of Korczak’s concept and quotes the child’s requests to parents/guardians, i.e. the 20 commandments for parents. The aim of the following text was achieved by this procedure.

Keywords: parents, tutor, child, upbringing, care, independence, responsibility, self-development, antifragility

Wprowadzenie

Rodzina ma w życiu każdego człowieka ogromne znaczenie, dotyczy to wszystkich jego wymiarów i obszarów funkcjonowania. Znajduje to potwierdzenie w bogatej literaturze przedmiotu, gdzie rodzina ujmowana jest wielowymiarowo. Szczególnie chodzi o model interdyscyplinarnego ujęcia wiedzy naukowej i powiązanej z tym wiedzy potocznej. Tak postrzegana orientacja humanistyczna pozwala rozpatrywać rodzinę przede wszystkim przez pryzmat jej szczególnych walorów w kontekście jednostkowego życia człowieka, jak też i jego społecznego funkcjonowania. Rodzina wzbogaca życie człowieka na każdym jego etapie, tworzy warunki do wszechstronnego i wielowymiarowego rozwoju, przyczynia się do jego sprawnego funkcjonowania w różnych sferach życia. Dzięki temu człowiek może stać się pełnym i twórczym podmiotem w społeczeństwie. Pomimo wielu zawirowań, rodzina ciągle jest podstawowym środowiskiem wychowawczym, gdzie nieustannie następuje proces rozwoju wszystkich jej członków, tu zaczyna się też biografia dzieci. Rodzina jako najważniejsze środowisko wychowawcze wywiera wpływ na zachowanie człowieka, jego relacje z innymi ludźmi, system norm i wzorów postępowania oraz hierarchię wartości. Wszystko to bardzo trafnie ujął Antony Giddens, który stwierdził, że nie ma dzisiaj zmian poważniej-

szych i bardziej spektakularnych od tych, które zachodzą w obrębie małżeństwa, rodziny, życia osobistego i relacji emocjonalnych¹.

Rodzina jako najważniejsze pierwotne środowisko wychowawcze, które zapewnia dzieciom opiekę oraz odpowiednie warunki wzrostu i rozwoju, przekazuje wiedzę i umiejętności niezbędne w życiu społecznym. Zadania te realizowane są choćby w ramach funkcji opiekuńczo-wychowawczo-socjalizacyjnej. Ich zakres jest bardzo szeroki, a zadania rodziców bardzo rozległe – począwszy od zapewnienia dziecku prawidłowego rozwoju psychofizycznego i intelektualnego, kształtowania jego sfery uczuciowo-emocjonalnej poprzez wprowadzenie w świat kultury, wyrabianie właściwego stosunku do pracy, kształtowanie postaw i nawyków, kończąc wreszcie na przygotowaniu dziecka do samodzielnego życia i odpowiedzialnego wypełniania ról społecznych².

Rodzina jako środowisko wychowawcze odznacza się kilkoma charakterystycznymi cechami. Pierwszą z nich jest jej **stałość** zarówno w sensie filogenetycznego rozwoju, jak i jednostkowego istnienia. Wzory życia rodzinnego z biegiem lat ulegają zmianom, jednak zawsze tworzenie nowej rodziny odbywa się na podstawie ukształtowanego wyobrażenia oraz doświadczeń zaczerpniętych z wzorów rodziny pochodzenia. Drugą charakterystyczną cechą rodziny jest **cielesność**. W rodzinie znaczenie cielesności uwidacznia się przede wszystkim w prokreacji.

¹ A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007, s. 260; U. Kazubowska, *Rodzina jako „przestrzeń chroniąca” dziecko przed cyberprzestrzenią – analiza teoretyczna z elementami praktyki opiekuńczo-wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2023, nr 5, s. 3–17; I. Banach, E. Bartkowiak, *Rodzicielstwo i dzieciństwo w rozwoju dziejowym*, Kraków 2021, s. 71–73; J. Brągiel, B. Matyjas, K. Segiet, *Rodzina – rodzicielstwo – odpowiedzialność. Perspektywa pedagogiki społecznej*, Opole 2021, s. 37–44.

² J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, Warszawa 1980, s. 68–75; J. Maciaszkowa, *Rodzina w życiu jednostki i społeczeństwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, nr 5–6, s. 12–18; U. Kacprzak-Kazubowska, *Przejawy wychowania humanistycznego w środowisku rodzinnym*, „Problemy Rodziny” 1993, nr 2, s. 20–22; M. Grzegorzewski, *O rodzinnym wprowadzaniu dziecka w świat kultury*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 3, s. 33–36; B. Dyrda, *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków 2004, s. 11–16.

Dla filozofa kultury Piotra Ozdowskiego cielesność w rodzinie związana jest ze zjawiskiem edukacji normatywnej i dominującymi czynnościami o charakterze obyczaju osobistego, niekonwencjonalizowanego i świadomościowego³. Z cielesnością wiąże się inna cecha rodziny, jaką jest jej **unikatowość** (niepowtarzalność). Stosunek każdej osoby w rodzinie wobec innego członka rodziny jest wynikiem tego, że każda z tych osób stanowi dla siebie niepowtarzalną wartość (wartość samą w sobie). Jest dla każdego członka rodziny jedyną i bazową płaszczyzną odniesienia oraz budowania relacji ze światem innych ludzi. Istnieje też specyficzna dla każdej rodziny wewnętrzna przestrzeń – wolna od wszelkich celów – sfera uczuć i reakcji. Znamienna dla rodziny jest również ogromna różnorodność oddziaływań oraz nakładanie się na siebie indywidualnych celów oraz efektów działań podejmowanych wobec siebie przez wszystkich członków rodziny. Kolejną cechą rodziny – charakteryzującą się różnorodnością dążeń, realizacją pojedynczych celów poprzez siatkę poczynań i zamierzeń, które z kolei muszą służyć innym celom, zacieraniem się różnic pomiędzy celem a środkiem – można nazwać **spontaniznością**. Każda rodzina w specyficzny sposób wyróżnia się na tle innych społecznych poziomem realizacji opiekuńczo-wychowawczo-socjalizującego funkcjonowania wobec/na rzecz swoich członków⁴.

Rodzina, jako obiektywne środowisko wychowawcze, stanowi zespół pewnych elementów, czyli cech i interakcji wyróżnianych jako typowe dla rodzin danej zbiorowości co pozwala postrzegać je niejako „z zewnątrz”. Natomiast w znaczeniu subiektywnego środowiska wychowawczego rodzina jest indywidualnym i niepowtarzalnym środowiskiem o specyficznym, jednostkowym charakterze. Każdy z członków rodziny odbiera jej cechy w sobie tylko właściwy sposób, który jest warunkowany jego osobowością, doświadczeniami pozarodzinnymi czy indywidualnymi procesami psychicznymi. Na potrzeby praktyki pedagogicznej najbardziej przydatne jest zatem obiektywno-subiektywne podejście badawcze,

³ P. Ozdowski, *Teoria kultury wobec hermeneutyki Ricocura*, Warszawa–Poznań 1984, s. 57.

⁴ S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomaganie*, Kraków 2001, s. 15–34.

w którym rodzina jest traktowana jako pewien zespół powtarzających się warunków, względnie trwałych i typowych, ale mających indywidualny walor wychowawczy⁵.

Warto nadmienić, że w literaturze przedmiotu znaleźć można również inne ujęcia rodziny, choćby rozumienie jej jako system czy unikatowy układ ekologiczny, ale w tym tekście, nie będzie to brane pod uwagę⁶.

W przypadku, gdy rodzina nie zapewnia dzieciom właściwego poziomu opieki, nie zaspokaja ich potrzeb czy też jest miejscem występowania dysfunkcyjnych procesów i zjawisk, co więcej staje się przestrzenią zagrażającą ich życiu i zdrowiu, kierowane są one do pieczy zastępczej. Jest to narzędzie wspierania rodzin (poprzez tworzenie systemu usług dla rodzin z dziećmi) mające na celu przywrócenie rodzinie dysfunkcyjnej zdolności do wypełniania funkcji jej przypisanych. W świetle Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 roku formami rodzinnej pieczy zastępczej są rodziny zastępcze (spokrewnione, niezawodowe, zawodowe, w tym pełniące funkcje pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna) oraz rodzinne domy dziecka. Natomiast na instytucjonalną pieczę zastępczą składają się placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne i interwencyjne ośrodki preadopcyjne⁷. Piecza zastępcza powinna przygotować dziecko do godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia, pokonywania różnorodnych trudności życiowych, zgodnie z zasadami etyki, nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami w celu łagodze-

⁵ U. Kazubowska, *Rodziny własne wychowanków domu dziecka*, Szczecin 2008, s. 20–21; S. Badora, B. Czeredreka, D. Marzec, *Rodzina...*, s. 24.

⁶ B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999, s. 9–111; M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badania struktury pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2004, s. 8–20; R. Praszkie, *Zmieniać nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych*, Warszawa 1992, s. 37–61; I. Heszen-Celińska, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2020, s. 153–170.

⁷ Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 roku (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887); M. Ruskowska, *Instytucjonalna piecza zastępcza wobec zdolnych podopiecznych*, Biała Podlaska 2022, s. 14–44.

nia skutków doświadczania straty i separacji oraz zdobywania różnych umiejętności społecznych. Zarówno rodzice w domu rodzinnym, jak też opiekunowie/wychowawcy w pieczy zastępczej, realizując wielorakie oddziaływania wobec/na rzecz dziecka, powinni być świadomi dążenia do bycia mistrzem oraz animatorem wszechstronnego rozwoju dziecka⁸.

**Rodzinne procesy opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne
rodziców/opiekunów wobec/na rzecz dziecka
w kontekście systemu opiekuńczo-wychowawczego Janusza Korczaka**

Janusz Korczak jest niewątpliwie jedną z najwybitniejszych postaci polskiej pedagogiki, jak również humanistą i autorem o randze światowej. Analizując założenia koncepcji Korczaka, można wymieniać wiele interesujących jej elementów i na ich bazie napisać wiele prac czy rozpraw naukowych. Jednakże, uwzględniając zakres tego tekstu, konieczne jest skupienie się na najważniejszych założeniach omawianej, przeszyconej humanizmem koncepcji Korczaka, propagatora „pedagogiki praw dziecka” i autora nowatorskich rozwiązań powiązanych z tzw. „nowym wychowaniem”⁹. Główne przesłanki, na których oparł Korczak swój system wychowawczy, można skrótowo ująć w następujący sposób: organizacja procesu wychowania tocząca się na różnych obszarach naznaczona jest równymi prawami i obowiązkami jego uczestników, wzajemną sympatią oraz podmiotową relacją między jednostkami. Dla Korczaka ważne było, aby w pro-

⁸ N. Harewska, G. Gajewska, *Profesjonalizacja rodzinnej pieczy zastępczej. Teoria a praktyka*, Zielona Góra–Kraków 2022, s. 125–128; A. Skulec-Ruczyńska, *Proces profesjonalizacji opiekunów zastępczych w Polsce. Główni aktorzy i zasoby*, Warszawa 2023, s. 11–30; M. Wiktorowicz-Sosnowska, *Tymczasowość w biografiach wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Analiza socjologiczno-psychologiczna*, Warszawa 2024, s. 97–130; U. Kazubowska, *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 88–101.

⁹ S. Badora, *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006, s. 315–331; S. Badora, D. Marzec, *Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej. Wybrani przedstawiciele*, Częstochowa 1995, s. 52–81; E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski, *Pedagogika homo amans. Inspiracje, modele, perspektywy*, Warszawa 2022, s. 205–231.

cesie wychowania i opieki zawsze poszukiwać wspólnej drogi między przymusem a samowolą, między formalnym, czyli zewnętrźnie obowiązującym nakazem a motywem płynącym z wewnętrznych przekonań dziecka. Istotne było również poszukiwanie drogi łączącej zasady jawności w wychowaniu z zasadą poszanowania wewnętrznego świata podmiotu, szacunku wobec wewnętrznych wysiłków czynionych przez niego w kierunku samorozwoju, samodoskonalenia i samokontroli. W koncepcji Korczaka można również znaleźć potrzebę poszukiwania granicy godzącej dobro jednostki z dobrem gromady, np.: rodziny, trajektorii rozwoju życia dziecka – stopniowego przechodzenia od taktownej kontroli, przez ocenę sytuacji dokonywanej przez rodzica/opiekuna aż do procesu samokontroli podmiotu. W wizji Korczaka każdy opiekun powinien kierować się ideą przewodnią, czyli systemem norm i wartości, które będą wykorzystywane w pracy z dzieckiem/na jego rzecz, służące systematycznemu usamodzielnianiu go i uczeniu odpowiedzialności za siebie. Każdy wychowawca/opiekun powinien dążyć do rozbudzania samowychowawczej aktywności dziecka i jego społeczno-wychowawczej inicjatywy, co sumarycznie pozwala mu na optymalne uczestnictwo w życiu zbiorowym. Co za tym idzie aktywność społeczna dziecka, w dłuższej perspektywie, ułatwi mu start w dorosłe życie i pozwoli efektywnie w nim funkcjonować i pełnić różnorodne role społeczne. To rzecz jasna bardzo skrócony wykaz wybranych, najważniejszych założeń systemu opiekuńczo-wychowawczego Korczaka. Uszczegóławiając przedstawione założenia, warto zwrócić uwagę na niektóre elementy systemu Starego Doktora (tak również nazywano Korczaka), którymi w istotny sposób współcześni rodzice czy opiekunowie mogliby się inspirować, realizując procesy opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne. Warto jednak wcześniej, choćby symbolicznie, zarysować specyfikę procesów opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych realizowanych przez rodziców w domu rodzinnym lub przez opiekunów w formach pieczy zastępczej.

Sprawowanie opieki przez rodziców nad dzieckiem (lub innymi członkami rodziny np. chorymi) polega na zaspokajaniu ich potrzeb ponadpodmiotowych – to działanie systematyczne, w ramach stosunku opiekuńczego, ciągłe, bezin-

interesowne, nasycone emocjonalnością i oparte na odpowiedzialności rodzica/opiekuna za dziecko/podopiecznego. Opieka odnosi się przede wszystkim do wielowymiarowego zaspokajania wszelakich potrzeb dzieci, rozbudzania ich aktywności własnej, kształtowania postawy dziecka wobec nauki, pracy, czasu wolnego. Zatem optymalnie sprawowana opieka jest warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka, ma na celu nie tylko zapewnienie prawidłowego psychospołecznego funkcjonowania poszczególnych podmiotów w różnorodnych strukturach społecznych, ale też stworzenie możliwości kreowania procesów wychowania¹⁰. Opieka rodzinna pełni doniosłą rolę w życiu nie tylko dziecka, ale także w dalszym toku trwania jego życia, a jej walorami są m.in. zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych przez rodziców powiązanych z dzieckiem, unikatowa i najgłębsza więź krwi pomiędzy rodzicem i dzieckiem oraz przywracanie równowagi biopsychicznej jednostce. To natomiast z kolei warunkuje zachowanie życia, zdrowia, wszechstronnego rozwoju, normalnego funkcjonowania we wszystkich strukturach społecznych oraz umożliwia kreowanie pomyślnego przebiegu wychowania i socjalizacji. Stąd też opieka sprawowana w rodzinie wobec dzieci i na ich rzecz winna być traktowana jako pierwotny, centralny i fundamentalny rodzaj oddziaływania, które umożliwia im optymalny rozwój, pozwala na zdobywanie szerokiego spectrum wiedzy o otaczającym świecie, a realizującym ten proces rodzicom daje poczucie spełnienia i świadomość pierwotnej więzi z dzieckiem. Rodzinne procesy opiekuńcze skupiają się przede wszystkim wokół zaspakajania potrzeb dzieci, tworzeniu optymalnych warunków ich rozwoju, towarzyszeniu im w różnorodnych sytuacjach życiowych, a także, co nader ważne, budowaniu głębokich, silnych i trwałych więzi z dzieckiem.

Wychowanie w rodzinie stanowi ważki przedmiot refleksji i badań pedagogicznych, które podejmowane są także przez inne dziedziny nauki. Uwzględnia

¹⁰ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006, s. 72–78; Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, terminy, terminologia*, Olsztyn 2002 s. 142–145; S. Badora, B. Zięba-Kołodziej, *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywy myślenia o rodzinie*, Warszawa 2015, s. 78–82.

się w nim różnorodne wpływy znajdujące ugruntowanie w obrębie samej rodziny (w stosunkach wychowawczych w rodzinie i ich wieloaspektowych uwarunkowaniach), ale także zaznaczających się poza nią, umożliwiających przede wszystkim stymulowanie rozwoju i kształtowanie osobowości członków rodziny (głównie dzieci) oraz przygotowanie do życia społecznego i włączanie w jego nurt.

Wychowanie w rodzinie spełnia się poprzez silną więź osobową między rodzicami i dziećmi, wyrażającą się między innymi w odpowiedzialności za drugiego człowieka, we wzajemnych spotkaniach, w relacjach przepełnionych miłością, troską, mądrością i korzystaniem z doświadczeń innych członków rodziny. Dziecko w różnych okresach swego życia pozostaje pod wpływem różnorodnych oddziaływań wychowawczych rodziny. Ta wyjątkowość i specyfika rodzinnych oddziaływań wychowawczych sprawia, że jest ona dla dziecka pierwszym i podstawowym, najważniejszym miejscem rozwoju, edukacji, zaspokojenia potrzeb ludzkich (miłości, bezpieczeństwa, uznania, samorealizacji) oraz fizjologicznych (snu, głodu). Warunki i atmosfera, jaką tworzy rodzina jako wspólnota, wzmacniają proces wychowania rodzinnego, proces rozwoju młodego człowieka¹¹. Andrzej W. Janke specyfikę wychowania rodzinnego kojarzy z wpływami opartymi na refleksji i bezrefleksyjnymi, działaniami o charakterze oddziaływania i współdziałania, naturalności więzi rodzinnej z wtórnością więzi niebazujących na pokrewieństwie, na wartościowaniu wnętrza życia rodzinnego oraz poczuciu wspólnotowej jedni z indywidualnością interesów poszczególnych członków rodziny¹². Natomiast według Andrzeja de Tchorzewskiego wychowanie w rodzinie należy

¹¹ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, Białystok 2003; U. Kazubowska, *Rodzina jako przestrzeń profesjonalnego i intuicyjnego wspomagania rozwoju dziecka – rzeczywistość i wyzwania*, w: *Wokół rozwoju dziecka*, red. J. Buława-Hałas, Szczecin 2017; J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998.

¹² A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, w: *Pedagogika rodziny, obszary i panorama*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2014, s. 90–92. O wartościach w rodzinie i ich znaczeniu w życiu dziecka zob. również U. Kazubowska, *Values in the family: the specificity and transfer in the process of forming the identity of the child*, w: *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 24–25 2019*, vol. 3, red. V. Lubkina, A. Klavinska, S. Usca, Rezekne 2019, s. 240–253.

traktować jako pewną propozycję rodziców (ewentualnie innych opiekunów, np. dziadków lub innych krewnych sprawujących wychowanie) skierowaną do dziecka, którą może ono zaakceptować, przyjąć lub odrzucić. Takie podejście do wychowania w rodzinie gwarantuje każdemu podmiotowi prawo do autonomii i wolności, poszanowania godności wszystkich osób w rodzinie. Tak pojmowane wychowanie jawi się bardziej jako swoiste przekraczanie przestrzeni międzypokoleniowej, współdziałanie wszystkich członków rodziny dążących do wzajemnego rozwoju i przystosowywania się do życia w społeczeństwie, niż traktowanie wychowania jako interwencji powodującej zmiany w osobowości jednostki¹³. Przypomnieć można jeszcze za Stanisławem Kawulą, znanym pedagogiem społecznym, pedagogiem rodziny i familiologiem, ujęcie wychowania w rodzinie jako działania mającego charakter celowy, planowy i świadomy oraz refleksyjny ze strony rodziców. Podobnie rzecz się ma w instytucjach wychowania bezpośredniego (np. w szkole czy placówce), choć wychowanie może odbywać się także w sposób przygodny i samorządny (bezrefleksyjny)¹⁴.

Reasumując ten szkicowy przegląd ujęć wychowania w rodzinie można stwierdzić, że jest ono procesem intuicyjnego lub bezrefleksyjnego, planowego lub spontanicznego oddziaływania rodziców na dziecko, jak również rodzeństwa, lub innych krewnych czy powinowatych zamieszkujących z daną rodziną bądź mających z nią stały i znaczący kontakt. To także ustawiczne budowanie prawidłowych relacji między wszystkimi członkami rodziny, opartych na miłości i szacunku i poszanowaniu wzajemnej godności. Na ten proces składają się czynności opiekuńcze i pielęgnacyjne (była o nich mowa we wcześniejszej części tekstu), jak również kształtowanie wartości moralnych, społecznych, poznawczych, intelektualnych, twórczych, estetycznych, zdrowotnych czy też proekologicznych, za co w sposób szczególnie odpowiadają rodzice jako pierwotni i najważniejsi

¹³ A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: *Współczesne konteksty wychowania*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 17.

¹⁴ S. Kawula, J. Bragieli, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009, s. 102.

wychowawcy w życiu dziecka. Zatem najznamienitszym celem wychowania w rodzinie (mówił o tym również Janusz Korczak) jest wspieranie dziecka we wszechstronnym rozwoju, kreowanie rozwoju jego osobowości oraz potencjalnych zdolności i zasobów, a także pomoc w samorealizacji oraz przygotowanie dziecka do samodzielnego życia w społeczeństwie, z czym powiązane jest aktywne partycypowanie w realizacji różnorodnych zadań i funkcji. Na specyfikę procesu wychowania w rodzinie wpływ mają przede wszystkim trzy grupy czynników: ekonomiczno-społeczne (np. wielkość rodziny, sytuacja materialna, organizacja życia rodzinnego i podział ról w rodzinie), kulturalne (np. tradycje, zwyczaje w rodzinie, dziedzictwo pokoleniowe, wykształcenie rodziców, stosunek do edukacji, sposoby spędzania czasu wolnego i jego waloryzacja), psychospołeczne (np. więzi w rodzinie i ich głębokość oraz elastyczność, uznawane wzorce życia rodzinnego, stosunek do negatywnych zjawisk mających miejsce w rodzinie czy też poza jej przestrzenią, atmosfera panująca w rodzinie oraz zdolności rodziny do wykorzystywania posiadanych zasobów w celu optymalizacji funkcjonowania jej członków w rodzinie i poza nią)¹⁵. Należy jeszcze wspomnieć o jednym procesie integralnie powiązanim z opieką i wychowaniem w rodzinie – rzecz jasna mowa o socjalizacji.

Zadania socjalizacyjne w środowisku rodzinnym polegają na kształtowaniu w osobowości dzieci wartości społecznych, poznawaniu wartości kulturowych rządzących zachowaniami zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz rodziny, na internalizowaniu przez dzieci norm moralnych, uznawanych i realizowanych w życiu codziennym przez rodziców. W rezultacie tak pojmowanego i realizowanego procesu socjalizacyjnego, w rodzinie i na jej forum, dziecko jest ustawicznie włączane w nurt życia społecznego, czego oczekuje od rodziny bliższe i dalsze środowisko społeczne, wszelkie grupy formalne i nieformalne, w jakich funkcjonuje jednostka

¹⁵ O atmosferze w rodzinie zob. również: U. Kazubowska, *The atmosphere of family life as an important condition for optimizing family education: on example of the functioning of foster families in the city of Szczecin*, w: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 27th–28th*, 2022, vol. 2, red. S. Usca, L. Danilane, K. Laganovska, D. Znotina, Rezekne 2022, s. 680–684.

w toku swojego życia¹⁶. Socjalizacyjne oddziaływanie bywa świadome zamierzone, zaplanowane i wtedy jest to wychowanie wewnątrzrodzinne. Niezależnie jednak od tego, rodzina, jako mała grupa społeczna czy mikrośrodowisko, wpływa na dziecko spontanicznie, a jednocześnie czyni to w sposób świadomy. Spontaniczną socjalizację można za Józefem Chałasińskim nazwać „wychowaniem przez życie”. W ramach socjalizacji potomstwa odbywa się przekazywanie wiedzy o świecie przyrody i społecznym, umiejętności instrumentalnych (posługiwanie się przedmiotami będącymi wytworem ludzkiej kultury, wpajanie wzorów zachowania, internalizacja norm i wzorów społecznego zachowania), wprowadzanie w kulturę (zapoznanie się z wytworami sztuki, nauki, techniki, religii), wdrażanie określonego systemu wartości, który z kolei stymuluje motywację do działania, zachowania, postępowania, wytycza cele indywidualne i społeczne, podsuwa środki ich realizacji. Rodzina nie jest jedyną instytucją socjalizującą dzieci i młodzież. Jeffrey J. Arnett podaje sześć źródeł socjalizacji, które mają różną siłę oddziaływania w toku jej trwania: rodzina, szkoła, społeczność lokalna, zakład pracy, media, system prawny, system wartości społecznych¹⁷. Niemniej jednak ze względu na pierwotność, siłę i charakter swego oddziaływania rodzina odgrywa kluczową rolę w procesie socjalizacji dzieci. Owo „urabianie osobowości wychowanka”, w rodzinnych warunkach nasycone pozytywnymi emocjami bliskości, intymności, a także pełnym wzajemnym zaufaniem, jest niezwykle skuteczne¹⁸. Za szczególnie istotne kie-

¹⁶ H. Cudak, *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce 1995; A. Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1984; M. Zalewska-Pawlak, *Kultura jako przestrzeń relacji rodzice–dzieci. Kontekst pedagogiczny*, w: *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, red. I. Janiska, Kraków 2010.

¹⁷ J.J. Arnett, *Broad and narrow socialization. The family in the context of cultural theory*, „Journal of Marriage and Family” 1995, s. 617–628. Za koncepcją Arnetta opowiada się również: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z teorii pogranicza*, Poznań–Olsztyn, 2000, s. 90; A. Przygoda, *Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Toruń 2015, s. 60–62.

¹⁸ U. Kazubowska, *Rodziny własne wychowanków domu dziecka*, Szczecin 2008; Z. Tyska, *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań 1991; U. Kazubowska, *Rodzina jako przestrzeń...*

runki wpływu rodziny na socjalizację dziecka można uznać: organizowanie otoczenia materialnego i przekazywanie sposobów zachowania się w nim oraz wobec niego, wprowadzenie w świat społeczny przez umożliwienie nawiązywania i utrzymywania różnorodnych relacji interpersonalnych, wreszcie kształtowanie niezbędnych umiejętności oraz przekazywanie wartości moralnych i duchowych¹⁹. Po sygnałnym przedstawieniu panoramy rodzinnych procesów opiekuńczo-wychowawczo-socjalizacyjnych należałoby skupić się nad rozważeniem wpływu niektórych elementów systemu opiekuńczo-wychowawczego J. Korczaka na wspomniane procesy. Pośród wielu interesujących komponentów systemu autorstwa tego wybitnego pedagoga i humanisty, wspomnieć warto problem cech dobrego, rozumnego wychowawcy. Korczak, na podstawie swoich spostrzeżeń, analiz wypowiedzi czy dezyderatów, ustalił sześć najważniejszych warunków, jakie powinien spełnić dobry wychowawca. Wychowawcą jest rodzic, rodzic zastępczy w pieczy zastępczej, wychowawca i opiekun w placówce czy też w formach wsparcia dziennego. Zatem cechami rozumnego wychowawcy jest pomaganie dzieciom w rozwoju i umiejętne kierowanie nim, tworzenie warunków rozwoju poszczególnych dzieci z uwzględnieniem ich indywidualności. Kierując rozwojem dzieci wychowawca stara się je poznawać, a czyni to, zapoznając się z różnorodnością teorii naukowych oraz gromadząc ustawicznie doświadczenia. Wychowawca także, w celu optymalizacji procesu wychowania, nie nadużywa zakazów i nakazów, lecz wyzwala wewnętrzne motywy dziecka i zachęca je do samowychowawczej aktywności. Wyniki pracy wychowawczej rodziców i opiekunów w dużej mierze zależne będą od dobrej organizacji tej pracy, szczególną uwagę należy zwrócić na wyzwalanie zapału i celowości działania dzieci. Rozumny wychowawca musi mieć świadomy stosunek do samego siebie, wiedzieć kim jest i kim może być dla dziecka oraz dążyć do ustawicznego wzbogacania i doskonalenia²⁰. Owocem empirycznej wiedzy Korczaka było naszkicowanie różnych typów wychowawców, tych

¹⁹ H. Hurne, *International interactions in the family*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1989, nr 4, s. 50–54.

²⁰ J. Korczak, *Jak kochać dziecko? Dziecko w rodzinie*, Warszawa, 2012, s. 120–128.

złych i wątpliwych oraz tych rzeczywistych – rozumnych²¹. Według niego szkodę wyrządzają dzieciom mizantropii, brutale i nieużytki odrzucone z innych środowisk wychowawczych. Nie osiągną sukcesu pobłażliwi wychowawcy, którzy chcą „skokietować” dzieci i szybko zdobyć ich zaufanie. Podobnie wychowawcy tylko na pokaz, pozorni sprzymierzeńcy posługujący się w pracy z dziećmi „frazesami” – są oni w istocie wrogami dzieci. Wychowawcy–dozorcy uważają, że powinni ciągle czuwać, a za pomocą zakazów i nakazów utrzymują wśród dzieci zewnętrznego, ale pozorny ład. Z kolei wychowawca tyran, przesadnie wymagający i podejrzliwy, zmusza dzieci do uległości i wyolbrzymia ich przewinienia. Zaś wychowawca ambitny działa, bo wie, umie, pławi się we własnych osiągnięciach, a życie dziecka stara się „nagiąć” do dogmatów, w myśl swoich zamierzeń i kalkulacji. Bywają też wychowawcy naiwni, którym wydaje się, że perswazją i ciepłem moralnym łatwo człowieka przerobić, swoiście wyłudzić obietnicę poprawy w zachowaniu i myśleniu dziecka. Skoro żaden z wymienionych nie jest zdaniem Korczaka pozytywnym typem wychowawcy, na miano takie zasługuje wychowawca rozumny, opisany powyżej. Każdy rodzic/opiekun, realizując procesy opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne powinien postawić sobie pytania – Jakim jestem wychowawcą? Do czego zmierzam podczas swoich oddziaływań? Kim jest dla mnie dziecko? Jak oceniam siebie jako wychowawcę i według jakich kryteriów to czynię? Czy i w jaki sposób doskonale i rozwijam siebie jako wychowawcę? Refleksyjny rodzic/opiekun z pewnością zechce zadać sobie te pytania i udzieli rzetelnych odpowiedzi, aby w optymalny sposób realizować swoje zadania opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne wobec/na rzecz dziecka. Pośród wielu interesujących wątków w koncepcji Korczaka zwraca uwagę również pojęcie terenu wychowawczego. Nazywa on w ten sposób nie tylko przestrzeń fizyczną, na której następuje proces wychowania wraz z specyficznymi relacjami między rodzicami a dziećmi, nade wszystko jest to „dusza rodziny”, która panuje, a jej członkowie nie zajmują względem niej

²¹ Tamże.

stanowiska dowolnego²². W tak pojmowanym terenie wychowawczym Korczak wyróżnia kilka rodzajów: dogmatyczny, ideowy, pogodnego używania, pozoru i kariery, z antytezą. Teren dogmatyczny charakteryzuje się obecnością tradycji, autorytetu, nakazu, jako prawa bezwzględnego, poczucia trwałości, pewności i słuszności zadań, a jego „wynikiem” może być dziecko bierne. W terenie wychowawczym ideowym dziecko działa, a nie pracuje, tworzy się, a nie wyczekuje, nie ma musu – jest obecność, nie ma rozwagi, a jest zapał i entuzjazm. Teren ten sprzyja wychowaniu dziecka czynu, patrzy się na nie jak na badacza, np. otaczającego świata, a rodzice stawiają sobie pytanie – jakim człowiekiem może w przyszłości zostać ich dziecko. Natomiast teren pogodnego używania charakteryzuje się przede wszystkim pojmowaniem pracy jako środka do zdobywania doświadczeń przez dziecko, poznawania pożądanych warunków rozwoju, pogody, beztroski, wzruszeń i realizacji potrzeby samowiedzy. Wtedy dziecko swoiście „oddycha” pomyślnością wewnętrzną, zachowuje przeszłość, kreuje delikatną „tkaninę” własnego światopoglądu i wybiera własną życiową drogę. W tym terenie wychowawczym szczególnie ważna jest miłość wzajemna rodziców, od których dziecko uczy się jak kochać ludzi i funkcjonować w rolach rodzinnych. Z kolei teren pozoru i kariery odznacza się następującymi cechami: upór w oddziaływaniach wobec dziecka wynikający z zewnętrznej potrzeby – liczy się nie wartość, sprytna reklama modelu życia, wyniosłość i złość na niepowodzenia. W tym terenie dzieci się nie kocha, nie wychowuje, a swoiście „taksuje”, gra pozorami, zakłada szczelnie dopasowane maski i operuje się konwenansami bez treści i pełni wartościowania życia. W ostatnim wymienionym przez Korczaka terenie wychowania – z antytezą oddziaływania – działania wychowawcze opierają się na sile i świadomości wychowawcy, która przeciwstawia się sugestiom. To mechanizm oporu, przeciwdziałania, samoobrony, to niejako instynkt samozachowawczy, czujny i funkcjonujący automatycznie. W tym terenie się nie moralizuje, a raczej używa się sugestii, przy-

²² Tamże.

kładu, ponieważ jest to lepsze aniżeli ciągle mówienie oraz wiara w zrozumienie treści przekazu przez dziecko²³.

Po skrótowym omówieniu rodzajów terenu wychowania według Korczaka można by się zastanowić, w jaki sposób ten element jego systemu opiekuńczo-wychowawczego może być inspiracją dla współczesnych rodziców/opiekunów. Z pewnością skłania do refleksji nad tym, jakimi chcą być dla podopiecznych wychowawcami, jak widzą trajektorię życia dziecka, a także perspektywę swojego życia, czy też jak postrzegają dziecko oraz w jaki sposób budują z nim relacje. W korczakowskiej przestrzeni koncepcji opiekuńczo-wychowawczej, nasyconej humanizmem, współcześni rodzice/opiekunowie mogą znaleźć bardzo wiele odpowiedzi, jak w efektywny sposób kreować swoje rodzicielstwo naturalne lub zastępcze, jak być mądrym dorosłym, rozumnym wychowawcą, w jaki sposób pomagać dziecku w holistycznym rozwoju, jak je poprowadzić ku przyszłości, aby było samodzielne, potrafiło budować godne i wartościowe życie, a także odpowiedzialnie realizowało w swoim życiu wszelakie przypisywane mu zadania i funkcje. Korczak uczy rodziców/opiekunów, jak stawać się szczęśliwymi wychowawcami, którzy będą umieli to szczęście dawać dzieciom i kreować ich człowieczeństwo.

**„Antykruchość” jako perspektywiczny cel
działań opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych rodzica/opiekuna,
ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się przez dziecko
samodzielności i odpowiedzialności**

Rodzice/opiekunowie, realizując procesy opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne stawiają sobie różne cele i zadania. Podczas tych działań posiłkują się posiadanymi przez siebie i całe rodzinne środowisko zasobami i zdolnościami. W literaturze pedagogicznej, a szczególnie w pedagogice społecznej, pedagogice

²³ Tamże.

rodziny, wyróżnia się, za S. Kawulą, zasoby ludzkie i zasoby środowiska. Zasoby, czyli mocne cechy członków rodziny, rozpoznane i ukryte ich potencjały, stanowią źródło sił rodziny do podejmowania ważkich zadań i funkcji jej przypisanych, a w tym opiekę, wychowanie i socjalizację wobec/na rzecz dziecka w rodzinie²⁴. Zasoby osobiste członków rodziny to: inteligencja, wiedza i umiejętności, cechy osobowości, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, poczucie własnej wartości i sposób radzenia sobie ze stresem i problemami życiowymi. Natomiast do zasobów systemu rodzinnego zalicza się: spójność rodziny, jej adaptacyjność, organizację rodziny, umiejętność porozumiewania się, więzi i ich siłę, wytrzymałość rodziny, jej elastyczność, ilość i formy spędzania czasu wolnego przez rodzinę i jego waloryzację, wszelkie dobra materialne rodziny czy też pomoc dalszych krewnych świadczoną wobec/na rzecz rodziny. Z kolei do zasobów środowiska, zdaniem Kawuli, zaliczyć można: zasoby socjalne, czyli wsparcie osób ważnych ze względu na pokrewieństwo, przyjaciół, znajomych; zasoby gospodarcze, czyli możliwość pracy i wynagrodzenie za nią; status społeczny rodziny i jej uczestnictwo w życiu społeczności; zasoby miejsca zamieszkania, tj. jakość zamieszkania, wyposażenie w sprzęty gospodarstwa domowego; jakość środowiska życia czy też kulturę specyficzną dla miejsca zamieszkania; otrzymywane przez rodzinę świadczenia pieniężne, pracę socjalną wobec/na rzecz rodziny i usługi z tym powiązane, jakość infrastruktury pomocowej i dostęp do niej²⁵.

Zdolności rodziny to ogół umiejętności całej rodziny sprzyjające szybkiemu powrotowi do równowagi wszystkich jej członków i systemu rodziny jako całości. Wyróżnić można następujące zdolności rodziny:

- regeneracyjne (umiejętność rodziny do budowania adekwatnych strategii radzenia sobie z różnorodnymi problemami i trudnościami w wyniku których rodzina ma szansę powrotu do rodzinnej równowagi życiowej),

²⁴ S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2006, s. 155–167.

²⁵ Tamże.

- kompensacyjne (posługiwanie się różnymi środkami wynikającymi z zasobów rodziny do radzenia sobie z wielowymiarowymi problemami rodziny aby doprowadzić ją do rodzinnej równowagi),
- organizacyjne (umiejętności rodziny do organizowania różnych obszarów życia rodziny zgodnie z zasobami i uznawanymi priorytetami),
- wychowawcze i samowychowawcze (umiejętności rodziny związane z całokształtem oddziaływań wychowawczych i samowychowawczych realizowanych wobec/na rzecz /z udziałem członków rodziny),
- socjalizacyjne (umiejętności rodziny związane ze spectrum rodzinnych oddziaływań socjalizacyjnych realizowanych wobec/na rzecz/z udziałem członków rodziny),
- opiekuńcze (sprawowanie całokształtu czynności i działań opiekuńczych i pomocowych wobec członków rodziny, ze zwróceniem uwagi na specyfikę potrzeb i etap rozwoju),
- animacyjne i rozwojowe (umiejętności rodziny do kreowania działań wyzwalających i pobudzających rozwój poszczególnych członków rodziny z uwzględnieniem ich osobistych zasobów, planów i marzeń),
- konstruowania perspektywicznego kontekstu trajektorii rodzinnej (budowanie w toku rozwoju rodziny jej integratywnej perspektywy z uwzględnieniem etapów rozwoju rodziny, jej specyfiki, uwarunkowań rozwojowych, to także świadomość możliwości wpływu członków rodziny na przebieg trajektorii rodzinnej),
- narracyjno-interpretatywne (umiejętności dokonywania opisu funkcjonowania rodziny z uwzględnieniem wszystkich jej obszarów i płaszczyzn działań z osobowego punktu widzenia, sporządzanie samoopisu obrazu rodziny i samoopisu siebie jako pojedynczego członka rodziny, umiejętność interpretowania procesów i działań na forum rodziny z uwzględnieniem ich specyfiki, czasu dziania się i świadomości znaczenia tych zdarzeń dla dalszego trwania rodziny a także umiejętność sporządzania

indywidualnej wizji siebie jako członka rodziny oraz jej wizji jako integralnej całości),

- eksperckie rodziny (świadomość rodziny jako całości i poszczególnych jej członków do odkrywania przyczyn zaistnienia różnych problemów i trudności, ich przebiegu i sposobów poradzenia sobie z nimi wraz z określeniem autorskich strategii i programów naprawczych i pomocowych dla rodziny i z jej udziałem)²⁶.

Rodzice/opiekunowie, korzystając z posiadanych zasobów i zdolności rodziny realizują przypisane im procesy opiekuńczo-wychowawczo-socjalizacyjne w unikatowy i specyficzny dla siebie sposób. Czasami jednak popadają w kult bezpieczeństwa, czyli sefityzm. Jest to wręcz obsesja na punkcie eliminowania najdrobniejszych zagrożeń w oddziaływaniach wobec/na rzecz dziecka – tych prawdziwych, uzasadnionych czy też nieuzasadnionych, wyobrażonych, mitycznych, absolutnie oderwanych od rzeczywistości. Zatapiają się w sefityzmie do tego stopnia, że nie są w stanie realnie ocenić poziomu zagrożenia dziecka, proste sytuacje wychowawcze nasycają skłonnością do przesadnej dbałości o jego bezpieczeństwo, wbrew zdrowemu rozsądkowi. Wówczas dzieci, ulegając trendowi, dopasowują się do niego, przestają podejmować wysiłek poznawania otaczającego świata, ich mózgi ograniczają spectrum różnorodnych bodźców (tych dobrych i złych) ubogacających ich doświadczenia, na skutek czego stają się jednostkami słabymi, niesamodzielnymi, manipulowanymi i nieumiejącymi działać odpowiedzialnie. Stają się zatem osobami (podmiotami) „kruchymi”, lękliwymi, zagubionymi i skłonnymi do postrzegania siebie w charakterze ofiary²⁷. Warto zatem zadać sobie pytanie czy rzeczywiście w rodzinnym procesie wychowania i socjalizacji do tego powinno się zmierzać? Janusz Korczak z pewnością zaprzeczyłby temu twierdzeniu. Rodzice/opiekunowie mają budować osoby

²⁶ Według U. Kazubowskiej ujęcie zasobów rodziny związane jest z holistycznym systemem wsparcia rodziny i dziecka (ujęcie autorskie).

²⁷ G. Lukianoff, J. Haidt, *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*, Poznań 2018, s. 42–53.

„antykruche”, które potrafią mierzyć się z różnymi wyzwaniami i stresami (rzecz jasna w odpowiednich dawkach i stosownie do wieku), poznawać szeroką gamę bodźców a przez to stawać się silnymi i sprawnie działającymi ludźmi, samodzielny i odpowiedzialny za swoje czyny. Wówczas systematycznie będą zdobywać różnorodne życiowe doświadczenia, niezbędne, aby ich umysły stały się „antykruche”, a oni sami będą w stanie efektywnie kreować swoje życie, wykorzystując posiadane siły, zasoby i zdolności²⁸. Zatem w nawiązaniu do koncepcji Korczaka rodzice/opiekunowie, jako rozumni wychowawcy, pomagają dziecku stawać się „antykruchymi”, aby potem uczyć innych, jak stawać się właśnie takimi, choćby poprzez funkcjonowanie w wielorakich obszarach relacji społecznych wymagających od nich świadomości siebie jako podmiotu, osoby samodzielnie działającej, myślącej i konsekwentnie zmierzającej do realizacji stawianych sobie celów i zadań.

Zamiast podsumowania, czyli nowe wyzwania stawiane rodzicom/opiekunom w perspektywie humanistycznej koncepcji opiekuńczo-wychowawczej Janusza Korczaka

Współczesne rodzicielstwo z pewnością nie jest łatwym zadaniem, można wręcz rzec, że staje się ono wielkim wyzwaniem. Należałoby zadać sobie pytanie, czy rodzicielstwo kiedykolwiek było łatwe i niewymagające od ich realizatorów ogromnego wysiłku i odpowiedzialności? Gdyby tak było, Korczak i inni badacze i teoretycy nie poświęcaliby temu problemowi tak wiele uwagi i nie poddawali pogłębionej refleksji. Optymalne sprawowanie procesów opiekuńczo-wychowawczych i socjalizacyjnych przez rodziców/opiekunów jest możliwe

²⁸ Pisz o tym również U. Kazubowska, pochylając się nad rolą rodziców w procesie radzenia sobie ze stresem przez dzieci, zob. też, *Rola i znaczenie rodziców w procesie budowania świadomości zdrowotnej dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem radzenia sobie ze stresem*, w: *Tom II. Kompetencje przyszłości. Wyzwania w pedagogice, edukacji i psychologii*, red. M. Majewska, M. Matuszewska, T. Orczykowski, Radom 2014, s. 345–358.

w przypadku, gdy rodzinę cechuje prężność. Prężność rodziny odnosi się do tych kluczowych procesów, które umożliwiają jej efektywniejsze radzenie sobie z problemami i wzmacnianie się członków rodziny w efekcie kryzysów lub długotrwałych stresów pochodzących z wnętrza rodziny czy też spoza niej²⁹. Zatem prężność rodziny to pozytywne wzorce i kompetencje funkcjonowania rodziny i poszczególnych jej członków jako całości – poddawana działaniu stresu lub niepomyślnym okolicznościom, które determinują zdolność powrotu rodziny do zdrowia przez utrzymanie lub przywrócenie jej integralności jako całości, jeżeli zabezpiecza to lub pozwala przywrócić dobrostan poszczególnych członków rodziny lub rodziny jako całości. Do kluczowych właściwości rodzin prężnych zalicza się: system przekonań specyficzny dla danej rodziny; wzorce organizacyjne rodziny z jej elastycznością, spectrum relacji i związków w rodzinie czy też zasobami indywidualnymi, społecznymi i ekonomicznymi oraz komunikacja w rodzinie i sposoby rozwiązywania problemów w rodzinie³⁰. Rodzice będący świadomymi wychowawcami funkcjonującymi w rodzinie naznaczonej cechą prężności potrafią radzić sobie z wypaleniem rodzicielskim i jednocześnie ciągle odczuwać radość z bycia rodzicem, który jest zdolny do samorozwoju i samodoskonalenia. Rodzic ten jest w stanie wchodzić w dialog z dzieckiem, podczas którego wspiera go w optymalnym rozwoju i uczy sztuki życia wartościowego – jednocześnie jest wychowawcą rozumnym. Jak stwierdził Korczak, rozumny wychowawca/rodzic/opiekun wyzwala, a nie wtłacza, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje. Wtedy to przeżyje on z wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym okiem będzie patrzeć na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł odnosi triumf³¹. Laura

²⁹ A.D. van Breda, *Resilience theory: A literature review*. Pretoria, South Africa, South African Military Health Service, Vanbreda.org/adriain/resilience.htm, 2001.

³⁰ F. Walsh, *Family resilience. Strengths forget through adversity*, w: *Normal Family Processes*, red. F. Walsh, New York, 2012; pisze o tym również I. Janicka, H. Liberska, *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, s. 406–413.

³¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*..., s. 120–128.

Markham nazywa takiego rodzica pokojowym, a dziecko szczęśliwym³². Szczęśliwi i spełnieni rodzice/opiekunowie to autorzy unikatowej pracy opiekuńczo-wychowawczej i socjalizacyjnej wobec/na rzecz dzieci, a gdy kończą swoją pracę mają świadomość, że przygotowali do życia dojrzałe, zdolne do samodzielności życiowej dziecko, które podejmuje odpowiedzialność za siebie i innych. Dziecko wychowywane przez rozumnych rodziców jest gotowe do wyruszenia w drogę swojego życia, a rodzic nie musi go tą drogą prowadzić, a jedynie mu towarzyszyć i wspierać, gdy zaistnieje taka potrzeba. To jest wartość autoteliczna, która stanowi *modus operandi* dla współczesnych rodziców i wychowawców czy opiekunów. Zatem co w takiej sytuacji chciałoby powiedzieć dziecko swoim rodzicom w świetle humanistycznej koncepcji Janusza Korczaka? Dziecko ma do rodzica prośbę, czyli 20 przykazań dla rodziców, które mają mu pomóc w optymalizacji swoich oddziaływań wobec niego. Oto one:

1. Nie psuj mnie. Dobrze wiem, że nie powinienem mieć tego wszystkiego, czego się domagam. To tylko próba sił z mojej strony.
2. Nie bój się stanowczości. Właśnie tego potrzebuję – poczucia bezpieczeństwa.
3. Nie bagatelizuj moich złych nawyków. Tylko ty możesz pomóc mi zwalczyć zło, póki jest to jeszcze w ogóle możliwe.
4. Nie rób ze mnie większego dziecka, niż jestem. To sprawia, że przyjmuję postawę głupio dorosłą.
5. Nie zwracaj mi uwagi przy innych ludziach, jeśli nie jest to absolutnie konieczne. O wiele bardziej przejmuję się tym, co mówisz, jeśli rozmawiamy w cztery oczy.
6. Nie chroń mnie przed konsekwencjami. Czasami dobrze jest nauczyć się rzeczy bolesnych i nieprzyjemnych.
7. Nie wmawiaj mi, że błędy, które popełniam, są grzechem. To zagraża mojemu poczuciu wartości.

³² L. Markham, *Pokojowy rodzic, szczęśliwe dzieci. Jak przestać krzyczeć i zacząć wzmacniać bliską relację z dzieckiem*, Warszawa 2024, s. 59–62.

8. Nie przejmuj się za bardzo, gdy mówię, że cię nienawidzę. To nie ty jesteś moim wrogiem, lecz twoja miazdząca przewaga!
9. Nie zwracaj zbytnej uwagi na moje drobne dolegliwości. Czasami wykorzystuję je, by przyciągnąć twoją uwagę.
10. Nie zrzędz. W przeciwnym razie muszę się przed tobą bronić i robię się głuchy.
11. Nie dawaj mi obietnic bez pokrycia. Czuję się przeraźliwie tłamszony, kiedy nic z tego wszystkiego nie wychodzi.
12. Nie zapominaj, że jeszcze trudno mi jest precyzyjnie wyrazić myśli. To dlatego nie zawsze się rozumiemy.
13. Nie sprawdzaj z uporem maniaka mojej uczciwości. Zbyt łatwo strach zmusza mnie do kłamstwa.
14. Nie bądź niekonsekwentny. To mnie oglupia i wtedy tracę całą moją wiarę w ciebie.
15. Nie odręczaj mnie, gdy dręczę cię pytaniami. Może się wkrótce okazać, że zamiast prosić cię o wyjaśnienia, poszukam ich gdzie indziej.
16. Nie wmawiaj mi, że moje lęki są głupie. One po prostu są.
17. Nie rób z siebie nieskazitelnego ideału. Prawda na twój temat byłaby w przyszłości nie do zniesienia. Nie wyobrażaj sobie, iż przepraszając mnie stracisz autorytet. Za uczciwą grę umiem podziękować miłością, o jakiej nawet ci się nie śniło.
18. Nie zapominaj, że uwielbiam wszelkiego rodzaju eksperymenty. To po prostu mój sposób na życie, więc przymknij na to oczy.
19. Nie bądź ślepy i przyznaj, że ja też rosnę. Wiem, jak trudno dotrzymać mi kroku w tym galopie, ale zrób, co możesz, żeby nam się to udało.
20. Nie bój się miłości. Nigdy³³.

³³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*..., s. 100–170.

Warto się nad nimi pochylić i poddać refleksyjnej analizie, by móc z pełnym przekonaniem powiedzieć o sobie – „Jestem mądrym, dobrym, świadomym i odpowiedzialnym rodzicem, który wypełnił przypisywane mu zadania wobec dziecka/na jego rzecz najlepiej jak to możliwe”.

Bibliografia

- Arnnet J.J., *Broad and narrow socialization. The family in the context of cultural theory*, „Journal of Marriage and Family” 1995.
- Badora S., Czeredreka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001.
- Badora S., Marzec D., *Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej. Wybrani przedstawiciele*, Częstochowa 1995.
- Badora S., *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006.
- Badora S., Zięba-Kołodziej B., *Pedagogika opiekuńcza. Perspektywy myślenia o rodzinie*, Warszawa 2015.
- Banach I., Bartkowiak E., *Rodzicielstwo i dzieciństwo w rozwoju dziejowym*, Kraków 2021.
- Barbaro de B., *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.
- Bragiel J., Matyas B., Segiet K., *Rodzina – rodzicielstwo – odpowiedzialność. Perspektywa pedagogiki społecznej*, Opole 2021.
- Breda van A.D., *Resilience theory: A literature review*. Pretoria, South Africa, South African Military Health Service, Vanbreda.org/adriain/resilience.htm, 2001.
- Cudak H., *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce 1995.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006.
- Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, terminy, terminologia*, Olsztyn 2002.
- Dyrda B., *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków 2004.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007.
- Grzegorzewski M., *O rodzinnym wprowadzaniu dziecka w świat kultury*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 3, s. 33–36.

- Harewska N., Gajewska G., *Profesjonalizacja rodzinnej pieczy zastępczej. Teoria a praktyka*, Zielona Góra–Kraków 2022.
- Heszen-Celińska I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2020.
- Hurne H., *International interactions in the family*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1989, nr 4, s. 50–54.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, Białystok 2003.
- Janicka I., Liberska H., *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014.
- Janke A.W., Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji, w: *Pedagogika rodziny, obszary i panorama*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2014.
- Kacprzak-Kazubowska U., *Przejawy wychowania humanistycznego w środowisku rodzinnym*, „Problemy Rodziny” 1993, nr 2, s. 20–22.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2006.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009.
- Kazubowska U., *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010.
- Kazubowska U., *Rodzina jako „przestrzeń chroniąca” dziecko przed cyberprzestrzenią – analiza teoretyczna z elementami praktyki opiekuńczo-wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2023, nr 5, s. 3–17.
- Kazubowska U., *Rodzina jako przestrzeń profesjonalnego i intuicyjnego wspomaganie rozwoju dziecka – rzeczywistość i wyzwania*, w: *Wokół rozwoju dziecka*, red. J. Buława-Halas, Szczecin 2017.
- Kazubowska U., *Rodziny własne wychowanków domu dziecka*, Szczecin 2008.
- Kazubowska U., *Rola i znaczenie rodziców w procesie budowania świadomości zdrowotnej dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem radzenia sobie ze stresem*, w: *Tom II. Kompetencje przyszłości. Wyzwania w pedagogice, edukacji i psychologii*, red. M. Majewska, M. Matuszewska, T. Orczykowski, Radom 2014.
- Kazubowska U., *The atmosphere of family life as an important condition for optimizing family education: on example of the functioning of foster families in the city of Szczecin*, w: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 27th–28th, 2022*, vol. 2, red. S. Usca, L. Danilane, K. Laganovska, D. Znotina, Rezekne 2022.

- Kazubowska U., *Values in the family: the specificity and transfer in the process of forming the identity of the child*, w: *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 24–25 2019*, vol. 3, red. V. Lubkina, A. Klavinska, S. Usca, Rezekne 2019.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko? Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z teorii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.
- Lewandowska-Tarasiuk E., Łaszczyk J., Śliwerski B., *Pedagogika homo amans. Inspiracje, modele, perspektywy*, Warszawa 2022.
- Lukianoff, G., Haidt J., *Rozpieszczony umysł. Jak dobre intencje i złe idee skazują pokolenia na porażkę*, Poznań 2018.
- Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Warszawa 1980.
- Maciaszkowa J., *Rodzina w życiu jednostki i społeczeństwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, nr 5–6, s. 12–18.
- Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1984.
- Markham L., *Pokojowy rodzic, szczęśliwe dzieci. Jak przestać krzyczeć i zacząć wzmacniać bliską relację z dzieckiem*, Warszawa 2024.
- Ozdowski P., *Teoria kultury wobec hermeneutyki Ricocura*, Warszawa–Poznań 1984.
- Praszkier R., *Zmieniać nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych*, Warszawa 1992.
- Przygoda A., *Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Toruń 2015.
- Ruszkowska M., *Instytucjonalna piecza zastępcza wobec zdolnych podopiecznych*, Biała Półlaska 2022.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badania struktury pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2004.
- Skulec-Ruczyńska A., *Proces profesjonalizacji opiekunów zastępczych w Polsce. Główni aktorzy i zasoby*, Warszawa 2023.
- Tchorzewski A.M. de, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, w: *Współczesne konteksty wychowania*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.
- Tyszka Z., *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Poznań 1991.
- Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887).
- Walsh F., *Family resilience. Strengths forget through adversity*, w: *Normal Family Processes*, red. F. Walsh, New York 2012.

Wiktorowicz-Sosnowska M., *Tymczasowość w biografiach wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Analiza socjologiczno-psychologiczna*, Warszawa 2024.

Zalewska-Pawlak M., *Kultura jako przestrzeń relacji rodzice–dzieci. Kontekst pedagogiczny*, w: *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, red. I. Janiska, Kraków 2010.

Nota o autorce

Urszula Kazubowska – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Miejsce pracy:

Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Społecznej. Zainteresowania badawcze: pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika rodziny, praca socjalna, piecza zastępcza, rodzina i rodzicielstwo, rodzicielstwo zastępcze i proces przygotowania do niego, odpowiedzialność rodzicielska, samodzielność życiowa człowieka, dzieci i młodzież w cyberprzestrzeni, diagnoza rodziny, współpraca rodziny i szkoły, zdrowie, stres i radzenie sobie z nim, holistyczny model wsparcia człowieka i jego rozwój.

Marcin Fankanowski

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0003-3796-9619

OSOBA MISTRZA W ODCZUCIU NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Streszczenie

Choć relacja „mistrz–uczeń” w świetle tradycji wydaje się być naturalna dla człowieka, obecnie nie jest ona powszechna – także w środowisku nauczycieli akademickich. Wywołuje różne, często sprzeczne odczucia – od niechęci, nieufności, lekceważenia, podejrzliwości u jednych (zwykle tych, co jej nie doświadczyli), po uznanie przez niektórych spośród jej beneficjentów i związane z tym darzenie podziwem osoby mistrza. W prezentowanych badaniach zaobserwowano pewną prawidłowość – ankietowani nauczyciele akademicy wskazywali dwa okresy życia kluczowe dla zaistnienia relacji z mistrzem w ich rozwoju: końcowy etap studiów (zwykle dwa ostatnie lata, co związane jest z pisaniem pracy magisterskiej) i początek pracy akademickiej lub przygotowywanie pracy doktorskiej. Wśród cech odnoszących się do mistrza szczególnie uwyrażnione zostały: otwartość, autorytet i mądrość.

Słowa kluczowe: mistrz, uczeń, otwartość, autorytet, mądrość

THE PERSON OF A MASTER IN ACADEMIC TEACHERS' PERCEPTION

Summary

Although the “master–disciple” relationship in the light of tradition seems to be natural for humans, it is currently not common – also in the environment of academic teachers. It evokes various, often contradictory feelings: from reluctance, distrust, disregard, suspicion in some (usually those who have not experienced it) to considering it as one of the most important, central things in life in some of its beneficiaries and the resulting admiration for the person of the master. A regularity emerges from the presented pilot research studies: academic teachers have two periods of life that are crucial for establishing a relationship with a master in their development: the final stage of studies (usually the last two years, which is related to writing a master's thesis) and the beginning of academic work or preparation doctoral thesis. Among the features relating to the master, openness, authority and wisdom were particularly visible in the respondents' feelings.

Keywords: master, disciple, openness, authority, wisdom

Wprowadzenie

Według Józefa Brągiel mistrzem jest ktoś, kto osiągnął doskonałość w swojej dziedzinie, budzi podziw oraz motywuje do podjęcia działań, by stać się jego uczniem¹. Równocześnie ta sama autorka stwierdziła, że „mistrz potrzebuje uczniów, sam bowiem nie może zaświadczyć o swoim mistrzostwie”². Takie funkcjonalne ujęcie warto uzupełnić o mocno zaakcentowany aspekt teleologiczny w kontekście społecznym – mistrz jest nie dla siebie, a dla innych, jest po to, aby służyć. Ten, któremu dzięki swoim przymiotom bezpośrednio służy mistrz, to jego uczeń, przy czym zaakcentować trzeba przysłówkę „bezpośrednio”, bo pośrednio służy on społeczeństwu, czy – doprecyzowując – poszczególnym kręgom społecznym. Katarzyna Olbrycht zwróciła uwagę, że

¹ J. Brągiel, *Relacja mistrz–uczeń. Czy współcześnie jest możliwa?*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2023, t. 3 (5), s. 57–72, <https://doi.org/10.14746/psn.2023.3.5.3> (dostęp: 28.01.2024).

² Tamże, s. 58.

relacja mistrz–uczeń w świetle tradycji wydaje się być w sposób naturalny wrośnięta w ludzką rzeczywistość³. Ta sama autorka zauważyła równocześnie, że w postmodernizmie zanegowano sens poszukiwania wszelkiej doskonałości⁴. Tendencję taką można dostrzec w rozpowszechnianych przez tzw. pop psychologię przekonaniach psychologiczno-egzystencjalnych, np. w stwierdzeniu rzekomo wyrażającym pożądaną samoakceptację – „każdy twój wybór jest dobry, jeśli jest autentycznie twój”, będącym przejawem charakterystycznego dla współczesności zjawiska dominacji psychologii nad etyką⁵. W związku z tym, że w koncepcjach postmodernistycznych neguje się poszukiwanie jakiegokolwiek całościowego sensu, „dekretując” niejako hybrydowość tożsamości, nieokreśloność, niekonsekwencję, czy wręcz niespójność rzeczywistości oraz to, że w „płynnej nowoczesności” nie ma już miejsca na doskonałość – utraciły w tej perspektywie sens także role mistrza i ucznia. Przez wieki poszukiwanie mistrzów było wyrazem poszukiwania doskonałości, zaś relacja mistrz–uczeń, jako asymetryczna, hierarchiczna i związana z podporządkowaniem się, a co najmniej z „podążaniem za”, obca jest postmodernistycznym standardom⁶. Zbigniew Chojnowski identyfikuje we współczesnym życiu akademickim tendencję do wygasania autorytetu i uwiądu relacji mistrz–uczeń; wykładowca–student, interpretując ją jako przejaw zaniku wspólnotowości⁷. Równocześnie warto zaznaczyć, że wraz z anonimowością i spłaszczaniem

³ Por. K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji mistrz–uczeń*, w: *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, K. Olbrycht, Katowice 2019, s. 287–295.

⁴ Por. tamże.

⁵ Por. W.K. Kilpatrick, *Psychologiczne uwiedzenie*, Poznań 2007; M. Fankanowski, *Wyposażenie aksjologiczne uczniów i studentów jako efekt odbioru treści psychologicznych. Uwagi dydaktyka o symptomatycznej asymetrii wpływu*, w: *Etyczny i aksjologiczny wymiar sprawności moralnych*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012, s. 245–258.

⁶ Por. J. Brągiel, *Relacja mistrz–uczeń...*

⁷ Por. Z. Chojnowski, *Lokalność jako szansa dla uniwersyteckości (uwag kilka)*, w: *Uniwersytet XXI wieku. Nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski i K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018, s. 193–197, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9937/1/Uniwersytet_XXI_wieku.pdf (dostęp: 22.02.2024).

hierarchii – równorzędnym traktowaniem członków wspólnoty akademickiej – wspomniany autor zjawiska te traktuje jako zagrożenia uniwersyteckości⁸.

Zamysł badawczy

Zamierzonym celem badania miał być obraz mistrza oraz relacji z nim w odczuciu uczniów, którzy obecnie sami stali się nauczycielami akademickimi i przekazują kolejnym pokoleniom wiedzę, umiejętności, służą swoim doświadczeniem. W celu uzyskania danych autor skonstruował przeznaczoną do wypełnienia anonimową ankietę w MS Forms.

O co pytani byli respondenci

Anonimowa ankieta w MS Forms zawierała dwie kategorie pozycji kwestionariuszowych – pytania generujące dane metryczkowe oraz pozycje merytoryczne dotyczące przedmiotu badania.

Do metryczkowych należały pytania o:

- wiek (podzielony na pięć przedziałów: do 29 roku życia, 30–39 lat, 40–49 lat, 50–59 lat oraz powyżej 60 roku życia),
- płeć,
- reprezentowaną dziedzinę nauki,
- tytuł lub stopień naukowy, stanowisko,
- staż pracy jako nauczyciel akademicki (od ilu lat respondent prowadzi zajęcia dydaktyczne w uczelni wyższej).

Natomiast w części merytorycznej zawarto następujące pytania:

1. Czy na drodze Pani/Pana rozwoju była (jest) osoba, którą Pani/Pan może (mogła/mógł) określić jako swojego **mistrza** (lub osobę bliską takiej roli)? (Tak/Nie).

⁸ Tamże.

2. Jakie cechy tej osoby zasłużyły na Pani/Pana wyróżnienie? Proszę nazwać, wpisać minimum 3, maksymalnie 5 wyróżnionych cech.
3. W czym stara się Pani/Pan być wierna/wierny swojemu (dawnemu) mistrzowi, co stanowi aktualną spuściznę mistrza w Pani/Pana życiu?
4. Jak – w Pani/Pana odczuciu – przedstawia się sprawa autorytetu tej osoby w jej środowisku?
5. Jakie emocje – w Pani/Pana odczuciu – wzbudza ta osoba w jej środowisku?
6. W jakim okresie życia i pracy akademickiej miała Pani/miał Pan żywy kontakt ze swoim mistrzem; była/był (jest) pod jego wpływem? Proszę podać lata życia i określić etap pracy akademickiej.
7. Dodatkowe uwagi, refleksje dotyczące relacji mistrz–uczeń.

**Badanie: adresaci ankiety, osoby badane oraz okoliczności towarzyszące
postępowaniu badawczemu**

Zaproszenie do udziału w badaniu, wraz z linkiem do ankiety, wysłane zostało do 44 osób ze środowiska autora – nauczycieli akademickich reprezentujących dyscypliny społeczne i humanistyczne, jak pedagogika, psychologia, filologia polska, filologie obce. Okres, w którym odbywało się badanie, pokrywał się z sesją egzaminacyjną oraz przerwą międzysemestralną (1–8.02.2024) na Uniwersytecie Wrocławskim, w tym czasie rytm i dyscyplina życia części nauczycieli akademickich odbiegają nieco od „powszedniego” okresu dydaktycznego. Ankietę wypełniło 14 osób, z których 11 odpowiedziało twierdząco na pierwsze pytanie merytoryczne – fundamentalne dla zagadnienia tytułowego – tzn., czy respondent identyfikuje w swoim rozwoju wpływ mistrza. Charakterystyka jedenastoosobowej grupy respondentów uznających obecność mistrza na swojej drodze rozwoju wygląda następująco:

- płeć: osiem kobiet i trzech mężczyzn,

- wiek: dwie osoby w przedziale 30–39 lat, dwie osoby w przedziale 40–49 lat, trzy osoby w przedziale 50–59 lat i cztery osoby powyżej 60 roku życia,
- reprezentowana dziedzina nauki: większość (siedem osób) reprezentuje nauki społeczne, cztery – nauki humanistyczne (w tym trzy osoby filologię polską i jedna filologię obcą),
- tytuł lub stopień naukowy – pięć osób ze stopniem doktora habilitowanego (w tym co najmniej dwóch profesorów), dwie osoby ze stopniem doktora, cztery osoby z tytułem magistra (w tym trzech starszych wykładowców),
- staż pracy jako nauczyciel akademicki wyglądał następująco (liczby lat pracy akademickiej w porządku rosnącym): 3, 9, 15, 20, 30, 33, 34, 36, 37, 40, 40.

W trzyosobowej grupie autorów, którzy nie stwierdzili obecności mistrza na swojej drodze rozwoju były:

- dwie kobiety i jeden mężczyzna,
- jedna osoba w przedziale 30–39 lat i dwie osoby powyżej 60 roku życia,
- dwie osoby reprezentowały nauki społeczne, jedna – filologię obcą,
- jedna osoba ze stopniem doktora, dwie osoby z tytułem magistra (starsi wykładowcy),
- stażu pracy akademickiej: 10, 30, 42 lata.

Z grupy adresatów, którzy nie wypełnili ankiety, parę osób podjęło kontakt z autorem, tłumacząc (ustnie lub mailowo) swoją decyzję. W wypowiedziach tych osób przewijał się wątek, że na swojej drodze nie spotkały mistrza, względnie nie uznały „aż za mistrza” kogoś, kto był ważny dla rozwoju – także naukowego – danej osoby (przykładowy cytat z odpowiedzi e-mailowej niedoszłej respondentki: „nie mam poczucia, że ktoś w naszym środowisku był dla mnie Mistrzem”). Niektórzy respondenci wyrazili wdzięczność za okazję stymulującą do refleksji na temat roli mistrza w swoim życiu – jedni uczynili to w anonimowej ankiecie, inni – porzucając anonimowość – w kontakcie osobistym. Ilustruje to anonimowa wypowiedź „dziękuję za okazję do cennych refleksji”. Wśród innych komentarzy – zarówno

autorów wypowiedzi ankietowych, jak i niedoszłych respondentów – pojawiły się wypowiedzi sugerujące, że przedmiot badania jest dla nich niezwykle ważki, subtelny, wręcz intymny (niektóre osoby same tak to sformułowały), powodujący obawę przed odkrywaniem się. Ujawnienie się takiego odbioru ankiety w środowisku prowadzi do konkluzji, że materia badania okazała się być daleko bardziej delikatna, złożona, głęboka i istotna, niż autor przewidywał – co można uznać jeden z pierwszych ogólnych wniosków płynących z badania.

Materiał pozyskany w badaniu

W tym miejscu przedstawione zostaną ustalenia implikowane przez dane z wypowiedzi respondentów.

Jeśli przyjrzymy się okresowi życia i pracy akademickiej, w którym respondenci mieli żywy kontakt ze swoim mistrzem, to na plan pierwszy wychodzą dwa okresy:

- studia (u siedmiu na jedenaście osób) – zwykle ich końcowe stadium, na ogół dwa ostatnie lata, co związane jest z pisaniem pracy magisterskiej i
- początek pracy akademickiej lub przygotowywanie pracy doktorskiej – w większości pokrywające się ze sobą (dziewięć na jedenaście osób).

Tu trzeba zaznaczyć, że grupy osób reprezentujących te dwa warianty etapu życia naznaczonego intensywnym kontaktem z mistrzem nie są rozdzielne – u pięciu osób na jedenaście pojawiają się oba okresy. Jeśli chodzi o okresy wskazywane przez respondentów, jako naznaczone wyborem mistrza, można je zestawić z psychologicznymi prawidłowościami dotyczącymi rozwoju w ujęciu Erika Eriksona, Daniela Levinsona⁹ czy Roberta Kegana¹⁰ oraz z podjętą przez

⁹ Por. E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Podstawy psychologii rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 287–311.

¹⁰ Por. B. Braun, *Być opiekunem, przewodnikiem, mistrzem czy partnerem? O relacjach nauczyciela z uczniami*, w: *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, red. J. Mróz, K. Kaleta, Kielce 2012, s. 13–30.

Barbarę Braun próbą adekwatnego dopasowania ról pełnionych przez nauczyciela względem ucznia oraz relacji z nim do Keganowskich stadiów ewoluującego „Ja”, a także podjętych przez wspomnianą autorkę badań testujących zarysowany model w przestrzeni polskiego systemu oświaty¹¹. W tym miejscu należy przypomnieć, że:

- na najwyższy poziom rozwoju – określany przez harwardzkiego psychologa Roberta Kegan jako *Ja interindywidualne* – wg autora koncepcji Ja wchodzi w wieku studenckim – tzn. generalnie po adolescencji i po ukończeniu edukacji szkolnej (przynajmniej ma taką możliwość, bo nie ma tu mowy o determinacji przez wiek biologiczny, raczej o uwarunkowaniach – przede wszystkim osobowościowych i społecznych) oraz że
- adekwatnym do tego stadium rozwoju Ja poziom relacji z osobą znaczącą (autorytetem, nauczycielem, mistrzem) jest według Barbary Braun *wspólnota celów i wartości*, zaś rolą, jaką powinien na tym etapie podjąć nauczyciel (mistrz), czy też postawą przyjętą wobec ucznia jest towarzyszące mu partnerstwo¹².

Ze względu na korespondowanie wskazań naszych respondentów ze wspomnianym modelem, a także uwzględnienie faktu, że Barbara Braun nie zajmowała się w swoich badaniach środowiskiem akademickim – warto byłoby w odrębnym studium przyjrzeć się aspektom mistrzów, ewentualnie także rodzajowi reprezentowanego przez nich autorytetu. Pewnym odniesieniem do poczynionych przez autora ustaleń, odniesieniem dokonany z perspektywy współczesnej młodzieży akademickiej, są zawarte w publikacji dotyczącej tej grupy (złożonej z tekstów samych studentów) słowa Sandry Słowik z Uniwersytetu Śląskiego: „szczególne znaczenie ma autorytet nauczyciela akademickiego, z którym mają kontakt studenci podczas studiów, a więc w momencie szukania przez nich

¹¹ Tamże.

¹² Por. B. Braun, *Być opiekunem...*; J. Jachimczak-Pudło, *Poradnik dla nauczycieli 50+*, Rzeszów 2013.

właściwej drogi życiowej i rozwijania wiedzy oraz nabywania doświadczenia”¹³. Można powiedzieć, że ten Eriksonowski okres wczesnej dorosłości (studia i następujące po nich pierwsze lata pracy akademickiej) jest okresem krytycznym dla ukształtowania się naszej umysłowości¹⁴. S. Słowik zaznaczyła ponadto, że „znalezienie wzorca osobowego, który mógłby stać się dla nich [studentów, dopisek –MF] pewnego rodzaju źródłem inspiracji, wydaje się nie do przecenienia”¹⁵.

W związku z tym należy przyrzeć się tytułowemu zagadnieniu, czyli – jaki jest mistrz, a dokładnie, jaki jego obraz wyłania się z uzyskanego materiału? Przedstawione poniżej określenia są ekstraktem frekwencyjno-semantycznym treści wygenerowanych przez respondentów w ramach odpowiedzi na dwa pytania: Jakie cechy tej osoby zasłużyły na Pani/Pana wyróżnienie? Oraz w czym stara się Pani/Pan być wierna/wierny swojemu (dawnemu) mistrzowi, co stanowi aktualną spuściznę mistrza w Pani/Pana życiu?

Charakterystyka mistrza

W świetle wypowiedzi respondentów (z grupy potwierdzającej obecność mistrza na drodze własnego rozwoju), do jego atrybutów – w porządku w przybliżeniu frekwencyjnym – należą: wiedza (i umiejętność jej przekazania), otwartość i uczciwość.

Otwartość traktowana literalnie w wypowiedziach ankietowych, pod względem frekwencji występuje na podium, jednak – biorąc pod uwagę, że spośród wszystkich określeń mistrza właśnie otwartość posiada najgęstsze, najbogatsze

¹³ S. Słowik, *Autorytet nauczyciela akademickiego w społeczeństwie informacyjnym XXI w.*, w: *Kultura akademicka i relacje uniwersyteckie w XXI wieku*, red. K. Grzybczyk, Warszawa 2021, s. 13–39, s. 15.

¹⁴ Por. M. Fankanowski, *Filozofia edukacji a stopień zadowolenia ze szkoły – kim byłby polski Forrest Gump?*, w: *Kształcenie nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim: księga jubileuszowa Centrum Edukacji Nauczycielskiej 2000–2020*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wrocław 2021, s. 153–170.

¹⁵ S. Słowik, *Autorytet nauczyciela...*, s. 15–16.

pole semantyczne – rozpatrywana wraz z synonimami i swoimi bliskimi krewniakami semantycznymi wychodzi zdecydowanie na pozycję lidera wśród cech przypisywanych mistrzowi. W otwartości, jako cesze, należy wyróżnić dwa podstawowe aspekty: intelektualny i interpersonalno-społeczny.

Otwartości intelektualnej mistrza można podporządkować m.in.: „chęć poszerzania swojej wiedzy”; „dociekliwość, dążenie do uchwycenia istoty problemu”; „wielostronność postrzegania problemów” (wskazywaną przez przedstawicieli różnych dyscyplin); „szerokie kontekstowe ujęcia”; „obiektywizm postrzegania danego zagadnienia” – przymioty te można zaklasyfikować jako przejawy wysokiej złożoności poznawczej mistrza, cechy, z którą w sposób konieczny wiąże się myślenie kontekstowe, wielowymiarowe, a równocześnie dogłębnie analityczne.

Do aspektu interpersonalno-społecznego otwartości mistrza można zaliczyć m.in.: „szacunek wobec odmiennych poglądów i otwartość na dialog”; „dyskusję i konfrontację z nimi”; „dialog i otwartość”; „otwarte i uczciwe nastawienie wobec innych”; „szacunek wobec innych ludzi”; „poświęcanie im czasu i cierpliwość”; „wrażliwość względem nich”; „zrozumienie i empatię”; „umiejętność słuchania”; „umiejętność nawiązywania relacji”; „docenianie osiągnięć innych”; „umiejętność zauważania oryginalności pomysłów współpracowników”.

Znacznie rzadziej respondenci wskazywali:

- cechy intelektu, jak: „precyzyjność w posługiwaniu się pojęciami”, „precyzyję określania wszelkich fenomenów”, „kreatywność”, „myślenie przyczynowo-skutkowe”, „racjonalność”, „błyskotliwość”, „krytycyzm”,
- cechy osobowościowe mistrza, wśród których szczególnie uwyraźnione wydają się te o charakterze moralno-społecznym, jak np. „obowiązkowość”, „rzetelność”, „niezmiennność przekonań”, „cierpliwość i wytrwałość w prowadzeniu badań”, „odwaga”, „dobra organizacja i terminowość”, „zaangażowanie względem swoich obowiązków”, „poczucie humoru”, „kultura bycia”, ale także „oryginalność” i „<tw. charyzma>” (oryginalny zapis respondenta),

- pozostałe sprawności interpersonalne odnoszące się przede wszystkim do postawy przyjmowanej wobec uczniów i ze względu na tę specyfikę tu wyodrębnione, jak np. „umiejętność nawiązania relacji z uczniem”, „zaangażowanie w pomysły ucznia”, „unikanie tworzenia presji na osiągnięcia”, „wzmacnianie autonomii twórczej”,
- cnota mądrości – w szerokim rozumieniu (zostanie przedstawiona poniżej), uznana za godną indywidualnego potraktowania.

Ankietowani wskazywali przymioty zarówno charakteru, jak i intelektu – właśnie w tej kolejności należy je wymienić, bo o ile te drugie są prawdopodobnie warunkiem koniecznym, aby wejść w orbitę respondentów (np. jako promotor pracy magisterskiej czy doktorskiej), to właśnie cechy charakteru ostatecznie wydają się „kwalifikować na mistrza” – zbiór mających dużą wiedzę jest wielokrotnie bardziej liczny od zbioru mistrzów. Za taką konkluzją przemawiają zarówno pisemne wypowiedzi trojga respondentów nieprzypisujących żadnemu swojemu nauczycielowi rangi mistrza, jak i oświadczenia osób, które nie wypełniły ankiety, tłumacząc, że nie spotkały na swojej drodze mistrza. Większość z nich reprezentowała najwyższą grupę wiekową (także ze stopniem doktora) i jak się okazało, nie wszyscy w osobie promotora dostrzegli mistrza. Starając się zebrać indywidualne obrazy relacji mistrz–uczeń należy wspomnieć, że jeden z badanych (należący do najstarszej kategorii wiekowej), identyfikujący wpływ „mistrza” w najwcześniejszym okresie swojej drogi zawodowej wskazał, że „kiedy jego czar prysł, zaczął dokonywać świadomych wyborów kierunku prac badawczych, i sposobu/stylu prowadzenia zajęć dydaktycznych (który jest zupełnie inny, pozbawiony nadętej powagi)”. Respondent ten odróżnia się od pozostałych autorów analizowanych wypowiedzi oświadczeniem, że nie stara się w niczym być wierny dawnemu mistrzowi, nie dostrzega żadnej jego spuścizny w swoim życiu. Jednak w przypadku większości badanych identyfikujących udział mistrza we własnym rozwoju (10 na 11 osób) jest on intelektualnym i moralnym wzorem osobowym, autorytetem reprezentującym mądrość, rozumianą zgodnie z tym, jak wyrażał to w swoich publikacjach psycholog Zbigniew Pietrasiński –

jako „wysoka ogólna kultura poznawcza połączona z obszerną wiedzą o życiu”¹⁶, której funkcją jest „odwodzenie człowieka od łamania nakazów moralnych”¹⁷ lub też zgodnie z określeniem reprezentującej pedagogikę Urszuli Grucy-Miąsik (niesprzecznym ze stanowiskiem Pietraśińskiego) – jako inteligencja nawigacyjna, której towarzyszy wrażliwość moralna i która „powinna korelować z wysokim poziomem rozumowania moralnego”¹⁸.

Odbiór mistrza w środowisku

Odnosnie do obrazu autorytetu mistrza oraz emocji, jakie wzbudza w środowisku, obraz wyłaniający się z opinii respondentów wydaje się bardzo różnorodny i niespójny. Czterech (na jedenastu) respondentów zwróciło uwagę na ambiwalentność emocji wzbudzanych przez osobę mistrza w środowisku – pojawiły się takie sformułowania, jak np.: „wzbudza nie zawsze pozytywne emocje”; „przez współpracowników jest albo lubiany albo nienawidzony”; „przez niektórych [osoba mistrza] jest ceniona, przez innych ignorowana a przez jeszcze innych deprecjonowana”; „emocje skrajnie różne – od podziwu po lekceważenie”; „budzi kontrowersje”. Oczywiście niektórzy respondenci (dokładnie pięciu), wskazali, że w środowisku znacznie częściej wyrażane są pozytywne emocje, np.: „wzbudza sympatię, szacunek i zaufanie, podziw, poczucie oparcia”. Jeśli chodzi o autorytet mistrza, to zdecydowana większość respondentów odniosła się do czasów minionych, tzn., że w okresie, w którym mieli żywy kontakt ze swoim mistrzem, cieszył się on autorytetem w środowisku. Tu trzeba poczynić uwagę, że grupa respondentów jest niereprezentatywna wiekowo, można ją określić pod względem rozkładu jako silnie lewoskośną, czego rezultatem jest to, że wystę-

¹⁶ Z. Pietraśiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001, s. 11.

¹⁷ Tamże, s. 62.

¹⁸ Por. U. Gruca-Miąsik, *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego*, w: *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 15.01.2010 v Prešove*, red. B. Balogová, 2010, s. 136–144, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (dostęp: 6.12.2016).

pujący w ich relacjach mistrzowie albo już nie żyją, albo mają za sobą najlepsze lata aktywności zawodowej, a związku z tym na ogół także popularność w środowisku. Najmłodszy z respondentów piszą pozytywnie o autorytecie mistrza w czasie teraźniejszym. Jedna z osób badanych ograniczony zasięg oddziaływania osoby mistrza przypisuje jej postawie: „inni nie doceniają tej osoby, gdyż nie ma tendencji do rywalizacji”. Wypowiedział się także na temat autorytetu jeden z tych respondentów, którzy negowali obecność mistrza na drodze własnego rozwoju. Badany ten stwierdził, że mistrz będzie zawsze spostrzegany poprzez pryzmat czasu, w którym działał i w którym zasłużył na to miano. Respondent ten podzielił się także refleksją, że w związku z panującym „rodzajem spostrzegania rzeczywistości” osoba mistrza może obecnie „wzbudzać również negatywne emocje”, gdyż „dużo wartości, wiedza oraz Mistrz są na co dzień podważane, nawet tylko dla zasady”. Refleksja tego, należącego zresztą do najstarszej grupy wiekowej, neofilologa – z całym swoim sceptycyzmem – wyraźnie koresponduje ze wspomnianym już postmodernistycznym antyhierarchicznym i z założenia nieaksjologicznym podejściem do zagadnienia autorytetu mistrza.

Podsumowanie. Autorefleksje metodologiczne, konkluzje historyczne i deliberacja nad przypadkowością fenomenu mistrza

Przedstawione powyżej ustalenia bliższe są idiograficznemu opisowi niż prawidłowościom nomotetycznym, mają charakter ilustracyjny, co wynika przede wszystkim z niskiej liczebności badanej grupy, ale po części także z natury eksplorowanej rzeczywistości należącej do dziedziny co najmniej trudno – jeśli w ogóle – podlegającej ustaleniom statystycznym. Opierają się one na badaniach pilotażowych dotyczących postrzegania osoby mistrza przez nauczycieli akademickich (podjętych wśród pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego) i dają wstępny, dość ogólny obraz zagadnienia, kierujący uwagę badacza ku pogłębieniu tego obrazu poprzez wywiady narracyjne zarówno z osobami deklarującymi istotną rolę mistrza we własnym rozwoju, jak i tymi, które z powodu różnorodnych

wątpliwości powstrzymały się przed taką deklaracją, chociaż pojęcie mistrza jest dla nich nieobojętne i ma wydźwięk pozytywny.

Historia cywilizacji – i to nie tylko naszej, europejskiej – a także jej podsystemu, jakim jest nauka, poddała weryfikacji funkcjonalność relacji mistrz–uczeń. Wynik weryfikacji jest zdecydowanie pozytywny, a zarazem implikuje on właściwy (tzn. pożądany, oczekiwany) efekt tej relacji, jakim jest zmiana rozwojowa – przejście na wyższe poziomy w różnych wymiarach aksjologicznych najpewniej obu stron – zarówno mistrza (wszak ubogacając innych ubogacamy siebie), jak i ucznia – choć najbardziej oczywiste i w większym stopniu poddające się eksploracji jest to w przypadku ucznia¹⁹. Ten efekt – wielowymiarowe ubogacenie obu stron – stanowi równocześnie kryterium zaistnienia czegoś, co wydaje być warunkiem *sine qua non* analizowanej relacji: prawdziwego spotkania rozumianego w sensie dialogiczno-personalistycznym a nie fizykalistycznym – obu stron procesu edukacyjnego. Operując kategorią „strony procesu edukacyjnego”, obejmującą zarówno mistrza, jak i jego ucznia, starałem się unikać używania popularnego pojęcia „partnerzy” sugerującego „równoprawność”, symetryczność każdej relacji edukacyjnej, pozbawionej specyfiki i hierarchii, roztopiającej się w horyzontalnej, pozbawionej aksjologicznej wzniosłości „płynnej” magmie relacji społecznych²⁰. Według wspomnianego we wstępie niniejszego szkicu Zbigniewa Chojnowskiego:

o żywotności idei uniwersytetu stanowią osoby reprezentujące określony styl życia, podporządkowany rozbudzaniu i zaspokajaniu głodu poznawczego. To specyficzny typ ludzi, którzy z powodu prawdy i dla prawdy oraz z potrzeby pomnażania wspólnego dobra intelektualnego, duchowego, etycznego współtworzą codzienność uniwersytetu²¹.

¹⁹ Por. K. Olbrycht, *Współczesne pytania...*

²⁰ Por. tamże.

²¹ Z. Chojnowski, *Lokalność jako szansa...*, s. 195.

Osoby, o których mowa w powyższym cytacie, wydają się być „mocnymi kandydatami” na mistrzów. „Kandydatami”, a nie mistrzami, ze względu na rangę przypisywaną uznaniu przez drugą stronę – ucznia. Należy ufać, że skoro nauczyciele akademicy przejawiają opisane postawy i styl postępowania, to zostanie to zauważone, docenione i przejęte przez ich uczniów, którzy rozpoznają w swych nauczycielach mistrzów, a w nich esencję uniwersytetu.

Na koniec autor chciałby podzielić się z czytelnikami refleksją powstałą przy okazji pracy nad tytułowym zagadnieniem. Punktem wyjścia tej refleksji jest pierwsze merytoryczne pytanie użytej do badania ankiety, określone w tym szkicu jako „fundamentalne” – „czy na drodze Pani/Pana rozwoju była (jest) osoba, którą Pani/Pan może (mogła/mógł) określić jako swojego mistrza (lub osobę bliską takiej roli)?” W zamierzeniu miało brzmieć maksymalnie neutralnie, niesugerująco, jednak w toku rozważań nad wypowiedziami respondentów i dyskusji wokół problemu w środowisku, autor doszedł do przekonania o wyjątkowo znaczącej roli orzeczenia – czy to użytego w rzeczonym pytaniu, czy też charakterystycznego dla sposobu myślenia osoby badanej i jej ustosunkowania się do rzeczywistości. Wyrażenia: „spotkać mistrza”; „stwierdzić obecność mistrza na swojej drodze”; „rozpoznać w kimś mistrza”; „dostrzec udział mistrza we własnym rozwoju”; „uznać kogoś za mistrza” są bliskoznaczne, należą do jednego pola semantycznego. Różnice znaczeniowe między tymi wyrażeniami są subtelne i dotyczą m.in. sugerowanego stopnia sprawstwa podmiotu w zaistnieniu fenomenu mistrza w jego polu fenomenologicznym, a w konsekwencji także własnej odpowiedzialności za ten fenomen. Sformułowanie „spotkać mistrza na swojej drodze” sugeruje analogię do np. nieoczekiwanego spotkania kogoś w drodze do pracy – nie podjęliśmy w tym celu żadnych działań, nie przedsięwzięliśmy żadnych środków, a jednak przypadkiem, w wyniku zbiegu okoliczności, „zrządzaniem losu”, wyrokiem Opatrzności ono zaistniało. Nie graliśmy roli reżysera, poszukiwacza czy odkrywcy – byliśmy bierni. Natomiast, gdy mówimy o „uznaniu kogoś za mistrza”, dajemy świadectwo dokonania niemal prototypowego aktu woli: mianowicie – być może mimo wahań i wbrew jakimś przeciwnościom

– zdobyliśmy się na akt uznania danej osoby za swojego mistrza. Przedstawione tu rozważanie implikuje m.in. pytania o to, czy i jaki wpływ na zaistnienie fenomenu mistrza ma nastawienie (np. do instytucji, osób, szkół, tradycji) współczesnych adeptów nauki, ich wiedza oraz przekonania dotyczące czynników i uwarunkowań rozwoju, przyjmowane standardy, poglądy na rolę autorytetów i tak dalej – generalnie różne aspekty światopoglądu i przyjmowanych ideologii.

Bibliografia

- Braun B., *Być opiekunem, przewodnikiem, mistrzem czy partnerem? O relacjach nauczyciela z uczniami*, w: *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, red. J. Mróz, K. Kaleta, Kielce 2012, s. 13–30.
- Bragiel J., *Relacja mistrz–uczeń. Czy współcześnie jest możliwa?*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2023, t. 3 (5), s. 57–72, <https://doi.org/10.14746/psn.2023.3.5.3>.
- Chojnowski Z., *Lokalność jako szansa dla uniwersyteckości (uwag kilka)*, w: *Uniwersytet XXI wieku. Nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski i K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018, s. 193–196, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9937/1/Uniwersytet_XXI_wieku.pdf.
- Fankanowski M., *Filozofia edukacji a stopień zadowolenia ze szkoły – kim byłby polski Forrest Gump?*, w: *Kształcenie nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim: księga jubileuszowa Centrum Edukacji Nauczycielskiej 2000–2020*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wrocław 2021, s. 153–170.
- Fankanowski M., *Wypożyczenie aksjologiczne uczniów i studentów jako efekt odbioru treści psychologicznych. Uwagi dydaktyka o symptomatycznej asymetrii wpływu*, w: *Etyczny i aksjologiczny wymiar sprawności moralnych*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012, s. 245–258.
- Gruca-Miąsik U., *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego*, w: *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 15.01.2010 v Prešove*, red. B. Balogová, 2010, s. 136–144, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf.
- Gurba E., *Wczesna dorosłość*, w: *Podstawy psychologii rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 287–311.

- Jachimczak-Pudło J., *Poradnik dla nauczycieli 50+*, Rzeszów 2013.
- Kilpatrick W.K., *Psychologiczne uwiedzenie*, Poznań 2007.
- Olbrycht K., *Współczesne pytania wokół relacji mistrz–uczeń*, w: K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wznastania w człowieczeństwie*, Katowice 2019, s. 287–295.
- Pietrański Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001.
- Słowik S., *Autorytet nauczyciela akademickiego w społeczeństwie informacyjnym XXI w.*, w: *Kultura akademicka i relacje uniwersyteckie w XXI wieku*, red. K. Grzybzyk, Warszawa 2021, s. 13–39.

Nota o autorze

Marcin Fankanowski – magister psychologii, pedagog – pedagogika szkolna, pedeutologia. Pracuje na Uniwersytecie Wrocławskim w Centrum Edukacji Nauczycielskiej (jednostka międzywydziałowa powołana w celu kształcenia w zakresie psychologii i pedagogiki studentów specjalizacji nauczycielskiej) jako starszy wykładowca. Za-interesowania badawcze: psychologia narracyjna, psychologia religii, psychologia i pedagogika wartości, pedeutologia, etyka nauczycielska.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Mistrz wobec nas

*Tajemnica szczęścia*¹

Pewien młodzieniec zapytał najmądrzejszego z ludzi o tajemnicę szczęścia. Mędrzec poradził młodzieńcowi, by obszedł pałac i powrócił po dwóch godzinach.

– Proszę Cię jedynie o jedno – powiedział mędrzec, wręczając mu łyżeczkę, na której umieścił dwie krople oliwy – W czasie wędrówki nieś tę łyżeczkę tak, by nie wylała się oliwa.

Po dwóch godzinach młodzieniec wrócił i mędrzec zapytał go:

– Czy widziałeś arrayy w sali jadalnej? Czy widziałeś wspaniałe ogrody? Czy zauważyłeś piękne pergaminy?

Młodzieniec ze wstydem wyznał, że nie widział niczego. Troszczył się jedynie o to, by nie wylać kropel oliwy.

– Wróć i spójrz na cuda mego świata – powiedział mędrzec.

Młodzieniec wziął łyżeczkę i znów zaczął wędrówkę, ale tym razem obserwował wszystkie dzieła sztuki. Zobaczył też ogrody, góry i kwiaty. Powrócił do mędrca i szczegółowo zdał sprawę z tego, co widział.

– Gdzie są te dwie krople oliwy, które ci powierzyłem? – spytał mędrzec.

Spojrzawszy na łyżeczkę, chłopak zauważył, że ich nie ma.

¹ B. Ferrero, *Czasami wystarczy promyk słońca*, Warszawa 2007, s. 10.

– Oto jedyna rada, jaką mogę ci dać – powiedział mędrzec – Tajemnica szczęścia tkwi w dostrzeganiu wszystkich cudów świata, przy jednocześniej dbałości o dwie krople oliwy na łyżeczce.

My wobec mistrza

Podziękowanie²

Pewien nauczyciel kazał uczniom pierwszej klasy narysować coś, za co chcieliby podziękować Bogu. Pomyślał, że w rzeczywistości te dzieci, pochodzące z biednych dzielnic miasta, miały niewiele spraw, za które mogły dziękować. Wiedział, że prawie wszyscy narysują słodczyce lub zastawione stoły.

Rysunek wręczony mu przez Tina zaskoczył go: przedstawiał rękę narysowaną przez dziecko. Czyją rękę?

Klasę zafascynował ten obrazek.

– Według mnie jest to ręka Boga, która przynosi nam pożywienie – powiedziało jedno dziecko.

– Jest to ręka wieśniaka – powiedziało inne – gdyż hoduje kury i robi frytki.

Podczas gdy inne dzieci jeszcze pracowały, nauczyciel pochylił się nad ławką Tina i spytał, czyja to ręka.

– To jest twoja ręka – wyszeptało dziecko.

Teraz sobie przypomniał, że co wieczór brał on rękę Tina, który był najmniejszy i prowadził go do wyjścia. Robił to także z innymi dziećmi, ale dla Tina to miało wielkie znaczenie.

Czy pomyślałeś kiedyś, jak wielką moc posiadają twoje ręce?

² Tamże, s. 22.