

SERIA POGRANICZA

# WYCHOWANIE. ZAGUBIONA WARTOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI



Pod redakcją  
dr. Piotra Walewskiego

WYCHOWANIE.  
ZAGUBIONA WARTOŚĆ  
WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI

*seria* POGRANICZA 9

Redaktor serii:

ks. Zenon Mysz

WYCHOWANIE.  
ZAGUBIONA WARTOŚĆ  
WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI

pod redakcją  
Piotra Walewskiego

Wydawnictwo  
**bernardinum**

Pelplin 2024



Recenzenci:

Ks. prof. ucz. Janusz Mierzwa

Ks. prof. Janusz Szulist

Projekt typograficzny i skład

Mariusz Kuźownik / studiofactory.pl

Projekt okładki

Mariusz Kuźownik

Wydawnictwo „Bernardinum” Sp. z o.o.

ul. Biskupa Dominika 11, 83-130 Pelplin

tel. 58 536 17 57, fax 58 536 17 26

bernardinum@bernardinum.com.pl

www.bernardinum.com.pl

Druk i oprawa:

Drukarnia Wydawnictwa „Bernardinum” Sp. z o.o., Pelplin

© Copyright by Uniwersyteckie Centrum Badań Wolności Religijnej

All rights reserved

ISBN 978-83-8333-309-0

e-ISBN 978-83-8333-337-3



**Ministerstwo  
Edukacji i Nauki**

**„Zadanie finansowane ze środków Ministerstwa Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy nr MEIN/2021/DPI/333  
z dnia 14.01.2022”.**

„Realizacja badań naukowych dotyczących kompleksowej i interdyscyplinarnej analizy wolności religijnej oraz zagadnień związanych ze współpracą na rzecz interreligijności i interkulturowości w wymiarze teoretycznym, empirycznym i praktycznym prowadzonych w ramach Uniwersyteckiego Centrum Badań Wolności Religijnej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie”.

# SPIS TREŚCI

Wykaz skrótów / 7

ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski

*Edukacja czy formacja?*

*Wyzwania na XXI wiek – wprowadzenie do dyskusji / 9*

dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UKSW

*Współczesne narracje cywilizacji wartości odwróconych / 23*

dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW

*Wychowanie, kultura i podmiotowość,*

*czyli o tajemnicy człowieczeństwa / 39*

dr hab. Sylwia Jaskuła, prof. UJ

*Edukacja bez wychowania / 59*

ks. prof. dr hab. Janusz Węgrzecki, UKSW

*Trzy modele wychowawcze we współczesnej Europie.*

*Chrześcijański, późnej nowoczesności, islamski / 77*

ks. prof. dr Zbigniew Formella, UPS Roma

*Wychowanie do myślenia jako przejaw odpowiedzialności społecznej:*

*niektóre aplikacje psycho-wychowawcze / 91*

ks. dr hab. Mariusz Chamarczuk, prof. UKSW

*Etyczno-społeczne aspekty samoedukacji / 109*

ks. prof. dr hab. Jan Kazimierz Przybyłowski, UKSW

*Temporalny wymiar świata realnego i wirtualnego*

*w aspekcie wychowania w rodzinie / 125*

dr hab. Waldemar Urbanik, prof. ANSTWP  
*Redefinicja normatywna i replikacja pokoleniowa wartości  
w procesie wychowania. Wybrane konteksty poznawcze  
projektu „Młodzież 4.0” / 151*

ks. prof. dr Mirosław Stanisław Wierzbicki, AKP  
*Towarzystwo młodzieży w procesie wychowawczym.  
Perspektywa tradycji salezjańskiej / 181*

ks. dr Artur Aleksiejuk, ChAT  
*Anaforalno-soborowy charakter prawosławnego wychowania  
w ujęciu Aleksieja Chomiakowa / 193*

prof. dr hab. Marek Melnyk, UWM  
*Pedagogika pojednania. Inspiracje dla młodzieży  
z Polski, Niemiec i Ukrainy / 221*

prof. dr hab. Artur Nowak-Far, SGH, PFN  
*Czy prawo wychowuje?  
Wychowawcze aspekty kryzysu praworządności  
w Polsce w latach 2016-2023 / 247*

dr Paulina Jabłońska, UKSW  
*Prawo rodziców do wychowania dzieci  
zgodnie z własnymi przekonaniemami  
w kontekście wolności religijnej / 257*

## WYKAZ SKRÓTÓW

Sigła biblijne przekładów Biblii oraz sposób cytowania i inne skróty podajemy wg P. Walewski, *Technologia studiowania dla socjologów. Przypisy i skróty* (SSPP 1/1), Rumia 2017.

AAS	„Acta Apostolicae Sedis”
BRT	Biblioteka Rocznika Tomistycznego
BT	<i>Biblia Tysiąclecia</i> , Poznań 2002
BWF	Biblioteka Współczesnych Filozofów
CIC	Codex Iuris Canonici z 1917 roku
CRBS	Critical Realism Book Series
DWCH	<i>Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim</i> Gravissimum educationis
KKK	<i>Katechizm Kościoła Katolickiego</i> , Poznań 2020
KPK	<i>Kodeks Prawa Kanonicznego</i> , Watykan 1983
LCL	Loeb Classical Library
ÖAK	„Osterreichisches Archiv für Kirchenrecht”
ÖBFZPhTh	„Ökumenische Beihefte zur Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie”
OCA	„Orientalia Christiana Analecta”
POW	„Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze”
PSR	Prymasowska Seria Biblijna
RT	„Rocznik Teologiczny”
SnR	„Studia nad Rodziną”
SWB	<i>Słownik wiedzy biblijnej</i> (PSB), red. B.M. Metzger – M.D. Coogan, Warszawa 1997
UCS	„Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”
ŽMP	„Žurnal Moskovskoj Patriarii”



## INNE

art.	artykuł
cyt.	cytat, cytowanie
cz.	część
gr.	grecki
i in.	i inni
itp.	i tym podobne
kan.	kanon (w kodeksie)
kard.	kardynał
kol.	kolumna
ks.	ksiądz
m.in.	między innymi
n.	nota w Encyklice lub innych dokumentach Kościoła
np.	na przykład
opr.	opracował, opracowanie
por.	porównaj
przyp.	przypis
pt.	pod tytułem
pw.	pod wezwaniem (parafia)
ros.	rosyjski
rozdz.	= rozdział
s.	strona
św.	święty
t.	tom
tj.	to jest
tł.	tłumaczył, tłumaczenie
tzn.	to znaczy
tw.	tak zwany
w.	wiek
wł.	własne, własny
zob.	zobacz

Ks. HENRYK SKOROWSKI SDB  
UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

## **Edukacja czy formacja? Wyzwania na XXI wiek – wprowadzenie do dyskusji**

Współczesną rzeczywistość, zarówno światową, jak i polską, cechuje ogromny dynamizm wielorakich przemian. Konsekwencją tego są nowe problemy, które coraz częściej niepokoją ludzki umysł i serce. Można zatem powiedzieć, iż współczesność stanowi nowe wyzwania, które po prostu trzeba podjąć. Dotyczą one różnych dziedzin życia i funkcjonowania człowieka. Jedną z nich jest bez wątpienia dziedzina szeroko rozumianej edukacji i wychowania – ważna zarówno dla człowieka jako jednostki, jak i wspólnoty osób, a więc dla wielorakich społeczności, w które wpisany jest los i byt człowieka. Wyzwania współczesności w tej dziedzinie są wielorakie. Dotyczą one zarówno samego procesu edukacji i wychowania, jak i wychowanka, a także edukujących i wychowujących.

W formie wprowadzenia do dzisiejszej konferencji: „Wychowanie. Zagubiona wartość współczesnej cywilizacji”, pozwolę sobie zwrócić uwagę na dwie wydaje się ważne kwestie: znaczenie wartości w procesie edukacji i wychowania oraz na rozumność wychowawcy.

### **1. Znaczenie wartości w procesie edukacji i wychowania**

Sobór Watykański II w „Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim” określa rozwój, wychowanie człowieka jako dążenie do „kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie

dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem, i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział. Należy więc zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych<sup>1</sup>. W tak definiowanym rozwoju i wychowaniu mieści się kilka istotnych elementów. W tym miejscu, na użytek naszego spotkania, należy zwrócić uwagę na dwa. Pierwszy dotyczy podkreślenia, iż najgłębszą istotą rozwoju i wychowaniu w ujęciu Soboru, jest doskonalenie człowieka jako osoby. Oznacza to, że osoba ludzka jest ostatecznym celem rozwoju i wychowania. Drugi element, na który zwraca uwagę Sobór, to płaszczyzny rozwoju i wychowania. Jeśli ostatecznym celem rozwoju i wychowania jest człowiek jako osoba, tzn. jego doskonalenie, to musi ono przebiegać we wszystkich płaszczyznach i dziedzinach: fizycznej, moralnej, intelektualnej, duchowej itp. Pominięcie któreś z tych płaszczyzn w rozwoju i wychowaniu byłoby zaprzeczeniem samej istoty rozwoju i wychowania w ujęciu nauki społecznej Kościoła, a więc zaprzeczeniem kształtowania człowieka jako osoby. W soborowej wizji wychowania można zwrócić uwagę na jeszcze jeden element, który określić można kierunkiem, ku któremu rozwój i wychowanie powinno zmierzać. J. Majka tak go interpretuje: „Jeżeli zatem wychowanie określimy jako kształtowanie osoby, to zmierza ono z natury rzeczy do realizacji tych zadań osoby, przez które staje się ona coraz pełniej i doskonale osobowa i ludzka zarazem, przez które osiąga swoje ludzkie cele”<sup>2</sup>.

Biorąc pod uwagę takie rozumienie rozwoju i wychowania, należy jednoznacznie stwierdzić, iż w całym procesie tego rozwoju i wychowania, którego ostatecznym celem jest człowiek jako osoba, nie może zabraknąć świata wartości. Wychowanie bowiem, a więc owo kształtowanie człowieka jako osoby i to we wszystkich wymiarach, jest bez wartości po prostu niemożliwe. Stąd ważność systemu wartości dla rozwoju i wychowania człowieka. Analiza socjologiczna współczesnej

1 Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, tekst polski, Poznań 1968, n. 1.

2 J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, „Chrześcijaństwo w świecie” 4-5 (1976) 51.

rzeczywistości pozwala zasadnie wnioskować, iż istotnym wyzwaniem domagającym się rozumności w całym procesie rozwoju i wychowania, są właśnie pytania aksjologiczne. Są one bez wątpienia udziałem współczesnej młodzieży. Wychowawca musi zatem zaproponować konkretny świat wartości, jeśli jego praca ma przynieść pożądane skutki.

Co wartości te dają osobie w perspektywie jej doskonalenia się i rozwoju?

Środowisko wartości jest bezpośrednim światem istnienia osoby. Oznacza to, że człowiek nie tylko styka się z nimi, ale także w jakimś sensie otwiera się na nie, a konsekwentnie dalej, przyswaja je. W takim sensie należy rozumieć określenie, że wartości oddziałują na człowieka lub (często używane stwierdzenie) człowiek nasiąka wartościami. Oddziaływanie to idzie w trzech zasadniczych kierunkach.

Przede wszystkim wartości kształtują osobę. Używa się tu także innych określeń a mianowicie, że wartości tworzą człowieka, doskonałą go, pozwalają mu bardziej stawać się człowiekiem, kształtują go w sferze „być” i „mieć”. W gruncie rzeczy wszystkie te określenia dotyczą w najgłębszej swej istocie rozwoju człowieka jako osoby. Oznacza to, że wartości stwarzają przestrzeń rozwoju osoby, a ponieważ są to wartości różne i wielorakie: intelektualne, moralno-społeczne, religijne, estetyczne, można zasadnie wnioskować, iż oddziałują one na wiele sfer człowieka, umożliwiając ostatecznie wielopłaszczyznowy rozwój osoby. Nie ulega bowiem wątpliwości, że są to wartości, które „uczają” człowieka, tzn. pomagają mu kształtować jego świadomość i sposób myślenia; uobecniają całokształt prawd religijnych; kształtują świadomość moralną w formie przekonań moralnych, motywacji, uznawanych i akceptowanych postaw; kształtują wreszcie duchową sferę człowieka<sup>3</sup>. Można zatem powiedzieć, że całokształt wartości stwarza człowiekowi przestrzeń jego rozwoju w płaszczyźnie prawdy (rozwój intelektualny), piękna (rozwój duchowy), dobra (rozwój moralny), świętości (rozwój religijny)<sup>4</sup>.

3 Por. H. Skorowski, *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*, Warszawa 1990, 127.

4 Por. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2.VI. 1980, w: Jan Paweł II, *Wiara i Kultura. Dokumenty, Przemówienia, Homilie*, Rzym 1986, p. 7.

Oddziaływanie wartości na osobę idzie także w drugim kierunku, który określić można pojęciem „wychowanie”. Powszechnie przyjmowanym jest pogląd, że „świat wartości w swoim podstawowym wymiarze, to nic innego, jak wychowanie człowieka”<sup>5</sup> lub jak ujmuje to Jan Paweł II: „pierwszym i zasadniczym zadaniem świata wartości w ogóle i każdego zarazem wartości jest wychowanie. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek bardziej stawał się człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był” a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko z drugim, ale także i dla drugich”<sup>6</sup>. Odnosi się to przede wszystkim do świata najbliższych wartości utrwalonych np. w kulturze narodowej. Jej rolę wychowawczą należy widzieć w płaszczyźnie tych wartości, których jest ona nośnikiem. Wartości te, a szczególnie wartości etyczno-społeczno-religijne uświadamiają osobie, ale także ukazują, przekazują i wyznaczają całokształt zachowań do siebie, innych ludzi, świata. J. Pasierb tak widzi oddziaływanie wartości utrwalonych np. kultury narodowej na rozwój człowieka: „W kulturze tradycyjnej zamkniętej występowało wiele zjawisk, które składały się na poczucie ładu i harmonii – tymi wartościami kultura tradycyjna obdarzała człowieka. Stosunek do innych ludzi i do świata był w dawnej kulturze uregulowany, unormowany poprzez obrzędy i wzory zachowań. Nawet procesy produkcyjne, zwłaszcza tej produkcji, która była wówczas najbardziej powszechna, mianowicie rolniczej czy rzemieślniczej, były unormowane obrzędami. Człowiek wiedział, na jakiego świętego ma wyjść w pole i siać i na jakie święto Matki Boskiej powinien zacząć żniwa. Nie musieli mu o tym przypominać spikerzy telewizyjni. Także stosunki międzyludzkie, najważniejsze sprawy życia, śmierci, narodzin były unormowane trwałymi obyczajami. Człowiek wiedział, jak powinien się oświadczyć i wiedział, jak się przygotować na śmierć (...). Był czas, gdy człowiek wiedział, że nie wolno pluć do wody, zdawał sobie sprawę, że nie należy rzucać na ziemię chleba; pouczano go również, jak się pisze list. Wszystko było właściwie określone. Te zachowania

5 Z. Zdybicka, *Rola religii w tworzeniu cywilizacji miłości*, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym 1986, 24.

6 Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury...*, art. cyt., p. II.

uważano za nieomyślne (...). Człowiek zyskiwał przez to liczne dobrodziejstwa: spokój, harmonię i nieomyślność za jedną tylko cenę – za cenę posłuszeństwa, za cenę podporządkowania się miejscowemu kanonowi (...). W jakimś sensie człowiek czuł się jak w dzieciństwie, tzn. czuł się szczęśliwy, bo nie on te sprawy rozstrzygał. Czyniła to za niego kultura, wielka, opiekuńcza, ciepła i ludzka zrobiona na miarę ludzi, którzy w niej uczestniczyli. Kultura była ogółem zachowań się i ogółem wytworów człowieka. Ciężar regulacji stosunku człowieka do siebie i do świata, i innych spoczywał nie na jednostce, ale na kulturze. Istniały wzorce na wszystkie okazje. Tak było w rodzinie, tak było w społeczeństwie, tak było w Kościele<sup>7</sup>.

Wychowanie poprzez wartości idzie w dwóch kierunkach. Pierwszym z nich jest wychowanie sumienia człowieka. Przy czym nie chodzi tu o kształtowanie świadomości moralnej, ile raczej wychowanie do zdolności otwierania się i zaangażowania w kierunku wartości, a także o umiejętność rozstrzygnięć w formie sądów wartościujących w konkretnych sytuacjach w oparciu o uznawany świat wartości. Drugi kierunek oddziaływań należy widzieć w płaszczyźnie wychowania do określonego sposobu postępowania w relacji do siebie, drugiego człowieka, wspólnoty, świata, a także Boga. W oparciu o wartości człowiek jest w stanie „wypracować” wzorce zachowania i odniesienia. Można powiedzieć, że świat wartości pełni w procesie wychowania osoby funkcję poznawczo-motywową, tzn. pozwala poznać całokształt właściwego zachowania i rację takiego a nie innego postępowania; funkcję modelowo-wzorcową, tzn. dostarcza konkretnych przykładów właściwego bycia w świecie i wspólnocie; a także funkcję wspomagającą, przez co należy rozumieć, że dostarcza konkretnej „pomocy” w kształtowaniu własnego człowieczeństwa<sup>8</sup>. Te właśnie funkcje pozwalają ostatecznie człowiekowi ukształtować właściwą sferę odniesień do otaczającej go rzeczywistości, a także do siebie samego. Jest to zaś nic innego, jak po prostu wychowanie człowieka.

Oddziaływanie wartości idzie jeszcze w jednym kierunku. Można go nazwać tworzeniem warunków urzeczywistniania własnej podmiotowości, co ma także związek z rozwojem i wychowaniem człowieka.

7 J. Pasierb, *Szkice o kulturze*, Pełplin 1982, 34-35.

8 Por. Z. Zdybicka, *Rola religii w tworzeniu cywilizacji*, 24-25.

Przede wszystkim wartości własnego środowiska umożliwiają człowiekowi poprzez „zakorzenie” w nich odkrywanie własnej osobowej tożsamości. Dotykamy w tym miejscu jakościowo ważnego problemu, jakim jest problem tzw. „zakorzenia”. Jednym z największych niebezpieczeństw grożących współczesnemu człowiekowi w dobie wielorakich przemian jest tzw. zagubienie w kulturze masowej i społeczności anonimowej. Człowiek musi zatem mieć poczucie „zakorzenia” jeśli chce w pełni być podmiotem a nie przedmiotem toczących się procesów polityczno-społeczno-gospodarczych. Badania socjologiczne jednoznacznie wskazują zagubienie, szczególnie ludzi młodych, we współczesnym świecie w momencie, gdy młody człowiek pozbawiony jest możliwości identyfikowania się z określonym, bliskim mu środowiskiem aksjologicznym. Stąd też potrzeba wspomnianego „zakorzenia”, które dokonuje się w sposób najbardziej naturalny w oparciu o własne środowisko aksjologiczne. Poczucie „zakorzenia” ma istotne znaczenie dla realizacji własnej podmiotowości. Daje ono bowiem człowiekowi poczucie „bycia sobą i bycia u siebie”. To zaś ma daleko idące konsekwencje w postaci aktywności człowieka.

## 2. Rozumność wychowawcy

W dzisiejszej rzeczywistości szczególnego znaczenia wydają się nabierać wyzwania wobec wychowawcy. Wiąże się to bezpośrednio z problemem autorytetów w całym procesie wychowania młodego pokolenia. Wychowawca posiadający autorytet to zarówno ten, który jest wzorem, ale także człowiekiem kompetentnym. W tym miejscu dotykamy między innymi problemu rozumności wychowawcy. Wydaje się, iż wyzwania współczesności coraz częściej niejako „upominają” się o tę cechę dzisiejszego wychowawcy.

Pierwszym i podstawowym wyzwaniem współczesności domagającym się rozumności wychowawcy w całym procesie wychowania, są tzw. pytania egzystencjalno-antropologiczne. Pytania te z całą ostrością dotyczą ludzi młodych, a więc tych, którzy są w okresie kształtowania siebie w całym procesie samowychowania i wychowania. Można

powiedzieć, że coraz więcej współczesnej młodzieży przeżywa problemy związane z tymi pytaniami. Niepokój ludzi młodych rodzi się z doświadczenia i obawy istnienia pozbawionego sensu, złożonego z wydarzeń niemających znaczenia. Ten niepokój egzystencjalny wyrażany jest najczęściej w pytaniu: po co żyję, jaki jest sens wszystkiego, jaki jest sens życia?

Są to pytania egzystencjalne. Dotyczą one sensu istnienia, który stoi w ścisłej relacji z samą jakością istnienia. Po prostu zdefiniowany cel życia wyznacza konkretną egzystencję, która wyraża się w płaszczyźnie moralności.

W tym miejscu należy dokonać zasadniczego rozróżnienia pomiędzy zwykłym pytaniem młodego człowieka dotyczącym przyszłości własnego życia a pytaniem problemowym. Dla wielu ludzi młodych dziś w Polsce, to z czym się zmagają, nie jest pytaniem o przyszłość własnego życia, ale faktycznym problemem, który pozostaje w nich nierozwiązany, a który dotyczy faktu, iż człowiek młody nie potrafi w gąszczu różnych odpowiedzi, które podsuwa mu życie, znaleźć tego swojego „PUNKTU”, według którego zorientuje swoje życie<sup>9</sup>.

Zasygnalizowane tu pytania egzystencjalne wiążą się bezpośrednio z pytaniami antropologicznymi. Można powiedzieć, iż dla współczesnych ludzi młodych pytania egzystencjalne są pochodną pytań antropologicznych dotyczących po prostu problemu wizji i koncepcji człowieka. Jest bowiem sprawą oczywistą, że droga do odpowiedzi „po co?” prowadzi najpierw do pytania „kim jest człowiek?” I to jest, jak się wydaje, dla współczesnej młodzieży problem wagi fundamentalnej, a mianowicie nieumiejętność dotarcia do istotnej prawdy antropologicznej, tzn. do prawdy o istocie człowieczeństwa, co przegradza się z kolei w brak trwałego fundamentu, na którym można by się oprzeć i przekreśla wiarę w swoje własne człowieczeństwo, a tym samym w jakoś egzystencji<sup>10</sup>.

Wspomniana tu nieumiejętność dotarcia do najgłębszej prawdy antropologicznej przez ludzi młodych, jest warunkowana przede wszystkim różnorodnością koncepcji człowieka, lansowanych

9 Por. H. Skorowski, *Współczesne problemy moralne młodzieży i możliwość ich rozwiązania w Sakramencie Pokuty, Problemy młodych. Katecheza w służbie nadziei*, red. K. Misiaszek, Warszawa 1986, 51-52.

10 Por. *tamże*, 52.



i proponowanych przez współczesny przekaz kulturowy. Ten przekaz ma w wielu przypadkach z jednej strony wymiar cząstkowych wizji człowieka (człowiek – istota egzystencjalna, ekonomiczna, płciowa), z drugiej zaś strony charakter koncepcji pomniejszających rzeczywistość człowieka. Znamienne w tej materii są słowa kard. S. Wyszyńskiego, który już wiele lat temu niejako przewidując te pomniejszone i zakłamane koncepcje człowieka pisał: „Trzeba się uchronić przed dewaluacją osoby ludzkiej. Niekiedy uważa się depresję za ogólnoludzką psychozę, obezwładniającą człowieka tak, iż nie jest on zdolny zdobyć się na żaden wysiłek, bo nie warto... Istnieli nawet w polskiej literaturze pisarze, których pasją było «umazać» człowieka. Szły w zawody pióro i... życie. Czego nie dało się zbeszcześcić piórem, uzupełniali na sobie – w życiu. W ten sposób powstawał koszmarny obraz człowieczeństwa i całkowicie usprawiedliwione – w porządku czysto naturalnym – zwątpienie w naturę ludzką... Jakże nieprawdziwe są psychologiczne, filozoficzne, a nawet fizyczne wyroki świata wydawane na ludzi! – te wszystkie ucięte na gilotynach głowy, aż do naszych czasów włącznie. Głowy, w których świat nie był już zdolny dostrzec najmniejszego załączka zdrowej i zbawczej myśli, nie przestały jednak myśleć rozumnie, nie przestały być ośrodkiem woli, tym «epicentrum» poruszeń dla prawdziwego «trzęsienia ziemi», jakie ma miejsce w ludzkim sercu. Jeszcze taka głowa mogłaby uruchomić dłonie, które zabijały czy kradły, do tego, aby błogosławiły, opatrywały rany, obdarzały ludzi dobrem. Jeszcze niecały mózg był «zgniły». Jeszcze tliła się w nim jakaś maleńka energia, która w pewnym momencie mogłaby poderwać całe zniszczalne ciało stanowczą decyzją”<sup>11</sup>. Niekiedy wreszcie są to koncepcje absolutyzujące w sposób bezgraniczny człowieka i kreujące go jako rzeczywistego „boga” współczesnego świata.

Zagubienie człowieka młodego w sferze pytań egzystencjalno-antropologicznych ma daleko idące konsekwencje. Kryzys braku rzeczywistej prawdy o sobie rodzi brak wiary w siebie, poczucie pustki, brak perspektyw, zagubienie, a także frustracje. Odbija się to w ostateczności na jakości stylu własnej egzystencji. S. Wyszyński tak to ujmuje: „wielkim nieszczęściem współczesnego świata jest to, że ludzie

11 S. Wyszyński, *Idzie nowych ludzi plemię... Wybór przemówień i rozważań*, Warszawa – Poznań 1973, 9. 10.

nędznie o sobie myślą, bo do tego nędznego myślenia o sobie dorabiają później nędzny styl życia i łatwo się usprawiedliwiają<sup>12</sup>. Z kolei cząstkowe i absolutyzujące teorie człowieka mogą kreować tzw. konsumpcyjny i hedonistyczny model życia. Wyrażać się on może w oczywistym przekonaniu, że jeśli człowiek jest „bogiem” współczesnego świata, to ze świata tego należy brać wszystko i za każdą cenę, a szczególnie to, co daje radość i przyjemność.

Zasygnalizowane powyżej pytania egzystencjalno-antropologiczne, dotyczące samej koncepcji człowieka i wynikającego z niej celu istnienia, stanowią pierwsze fundamentalne wyzwanie współczesności. Domaga się ono bez wątpienia rozumności współczesnego wychowawcy. Rozumność ta dotyczyć winna z jednej strony przekonania, iż wszelki proces wychowania bazować musi na określonej w miarę obiektywnej koncepcji człowieka, z drugiej zaś strony umiejętności kreowania i przekazywania tej koncepcji wychowankowi. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż oderwanie całego procesu wychowania od prawdy o człowieku zawiesza cały ten proces w próżni.

Istotnym wyzwaniem współczesności, które także domaga się rozumności w całym procesie wychowania, są pytania aksjologiczne. I w tym przypadku, podobnie jak miało to miejsce z problemami egzystencjalno-antropologicznymi, są one udziałem współczesnej młodzieży. Analiza etosu współczesnej młodzieży pozwala zasadnie wnioskować, iż istotą tych pytań aksjologicznych jest po prostu problem zagubienia młodego człowieka w świecie wartości.

Powszechnie wiadomo, że ludzie młodzi są w okresie nadawania własnemu życiu rzeczywistej treści, to znaczy odkrywają stopniowo swoje życie jako zadanie do zrealizowania. Są oni zatem w okresie kształtowania w sobie wewnętrznego nastawienia, poprzez które odkrywać będą to, co powinni czynić, a czego unikać. Dokonuje się zatem w człowieku młodym kształtowanie hierarchii wartości. I tu zaczyna się problem, który wydaje się być najistotniejszym dla ludzi młodych. Wynika on z faktu, że w najważniejszym okresie, jakim jest kształtowanie hierarchii wartości młody człowiek spotyka się w obecnej rzeczywistości z różnymi jej odmianami, co powoduje w konsekwencji często wiele dramatycznych pytań ujawniających zagubienie

---

12 *Tamże*, 21.

w świecie wartości. I tak każdy człowiek młody spotyka się z określonym systemem wartości, który proponuje mu jego rodzina. Nie jest jednak tajemnicą, że rodzina proponuje „swoją wartość”. Specjalnie w tym miejscu podkreślamy „swoją wartość”. Jest bowiem faktem, że właśnie w rodzinie współczesnej następuje z różnych powodów, jeśli nie całkowite to przynajmniej częściowe odejście, od chrześcijańskiego systemu wartości. Co więcej, dziś także w rodzinach katolickich dochodzi do tak zwanego kompromisu w świecie wartości, co w praktyce oznacza preferencje wartości niższych w konfrontacji z wyższymi<sup>13</sup>. Rzeczywistość społeczna z kolei poprzez wielorakie instytucje, wspólnoty i grupy, w które „wpisany” jest człowiek młody, także proponuje określoną hierarchię wartości. Tu już w wielu przypadkach można zauważyć zjawisko zupełnego zachwiania właściwej człowiekowi jako osobie hierarchii wartości. Nie ulega bowiem wątpliwości, że we współczesnej rzeczywistości społecznej dochodzi do zdeprecjonowania wartości wyższych na rzecz niższych. Można powiedzieć, że w wielu kręgach zupełnie zatraciły się takie wartości jak: szacunek i miłość, solidarność i odpowiedzialność, wierność i uczciwość małżeńska<sup>14</sup>. Na naczelnym miejscu umieszcza się zaś po prostu przyjemność, która wartością po prostu nie jest: „żyjemy w systemie, w którym dokonywane jest jakieś gigantyczne oszustwo, a nawet zbrodnia w sprawie zasadniczych dla człowieka wartości. Wszystko się robi, aby człowiek przestał chcieć być prawdziwym człowiekiem”<sup>15</sup>.

W takiej rzeczywistości społecznej, młody człowiek spotyka się z ogromną różnorodnością, odmiennością i po prostu bałaganem w systemie wartości. Rodzi to dramatyczne pytania aksjologiczne o rzeczywiste wartości, wokół których młody człowiek winien zorientować swoje życie. Pytania te po prostu są przejawem zagubienia w świecie wartości, co w praktyce oznacza, iż młody człowiek w wielu przypadkach nie jest w stanie do końca odczytać, co jest wartością

13 Szerzej na ten temat zob. H. Skorowski, *Rodzina miejscem przekazu wartości moralnych*, „Saeculum Christianum. Pismo historyczno-społeczne” 1 (1996) 179-192.

14 Por. *tamże*, 189-192.

15 H. Czuma, *Życie współczesnej młodzieży, w: O młodych i dla młodych* (maszynopis), 22.

godną zaakceptowania, co zaś jest tylko namiastką wartości, co jest wartością, a co antywartością, co jest wartością wyższą, a co niższą.

Zaakcentowane tu pytania aksjologiczne, wyrażające problem zagubienia człowieka młodego w świecie wartości, są istotnym wyzwaniem współczesności domagającym się rozumności w całym procesie wychowania. Rozumność w tej płaszczyźnie oznacza pomoc wychowankowi w ukształtowaniu hierarchii wartości godnej człowieka jako osoby.

Drugim zatem istotnym wyzwaniem współczesności wobec rozumności wychowawcy jest problem aksjologii, tzn. właściwej hierarchii wartości.

Trzecim istotnym i fundamentalnym wyzwaniem współczesności domagającym się rozumności wychowawcy jest problem aktywnego uczestnictwa człowieka młodego w życiu społecznym. Jakość tego uczestnictwa budzi poważne zastrzeżenia. Wyraża się ona między innymi, jak ujmuje to J. Kondziela, w tzw. pogłosie indywidualizmu w formie jednostronnego akcentowania własnych praw, domagania się określonych świadczeń ze strony społeczności oraz wielorakich zabezpieczeń społecznych, bez równoczesnego zaangażowania się w określoną rzeczywistość społeczno-kulturowo-gospodarczą<sup>16</sup>. Tę obecność młodych w naszej polskiej rzeczywistości można w wielu przypadkach określić po prostu wegetacją, przejawiającą się w ogólnie rozpowszechnionej obojętności wobec otaczającej rzeczywistości, separacją od społeczno-kulturowo-gospodarczo-politycznych problemów własnego środowiska, zamykanie się w świecie własnych, prywatnych spraw, izolacją od wszystkiego, co stanowi codzienność życia. Ta rzeczywistość tzw. pasywności społecznej ludzi młodych jest po prostu faktem. Dotyczy ona także młodzieży deklarującej się jako młodzież wierząca. Wyraża się ona często w pytaniach: jaki sens ma angażowanie się w rzeczywistość społeczną? czy moje zaangażowanie jest w stanie cokolwiek zmienić w tej dziedzinie, czy można być człowiekiem wierzącym a jednocześnie aktywnie uczestniczyć w życiu

---

16 Por. J. Kondziela, *Osoba we wspólnocie. Z zagadnień etyki społecznej, gospodarczej i międzynarodowej*, Katowice 1987, 49.

własnego środowiska? czy chrześcijaństwo da się pogodzić z aktywnością w dziedzinie politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturowej?<sup>17</sup>

Problem aktywnej obecności ludzi młodych w rzeczywistości polityczno-społeczno-gospodarczo-kulturowej jest zatem istotnym wyzwaniem współczesności stającym przed każdym wychowawcą. Domaga się on po prostu rozumności w całym procesie wychowania młodego pokolenia. Rozumność rozumiana tu jako wiedza, ale także mądrość pedagogiczna, jak i roztropność oraz realizm wychowawczy, winny być nieodzownym elementem procesu wychowania tzw. jednostki wartościowej. Chodzi o to, by społeczeństwo „otrzymało” jednostkę wartościową. Użyte tu pojęcie „wartościowa jednostka” może budzić wątpliwości i zastrzeżenia. Wynika to z faktu, że Kościół w swoim nauczaniu uznaje bowiem, iż osoba ludzka, w najgłębszej swej istocie, jest wartością, co konsekwentnie dalej oznacza, iż każdy człowiek jest dla określonej społeczności wartością przez sam fakt swego wartościowego człowieczeństwa. Dlatego użyte pojęcie „jednostka wartościowa” może budzić zastrzeżenia. Faktycznie bowiem w świetle nauczania Kościoła nie istnieje jednostka „bezwartościowa”. Użyte przez nas pojęcie oznacza jednak element aktywnej partycypacji w otaczającej człowieka rzeczywistości. Wspomniano bowiem, iż osoba może być w tej materii po prostu pasywna i świadomie izolująca się od rzeczywistości społecznej. Użyte przez nas pojęcie „wartościowości” oznacza zatem przede wszystkim świadomą odpowiedzialność osoby za współtworzenie własnego środowiska społecznego, która w praktyce przejawia się w całokształcie postaw prospołecznych i zachowań społecznie odpowiedzialnych<sup>18</sup>.

Rozumność w procesie wychowania tak rozumianej jednostki wartościowej jako odpowiedź na wyzwanie współczesności, powinna przyczynić się do zrealizowania dwóch elementów. Pierwszym z nich jest uświadomienie wychowankowi konieczności uczestnictwa w życiu własnego środowiska. Drugim z kolei elementem, który zrealizowany być winien dzięki rozumności wychowawcy, a dotyczący wychowania

17 Por. H. Skorowski, *Być chrześcijaninem i obywatelem dziś. Refleksje o postawach moralno-społecznych*, Warszawa 1994, 7.

18 Por. J. Kondziela, *Osoba we wspólnotocie*, 51-52.

tw. „jednostki wartościowej”, to uświadomienie wychowankowi postaw, dzięki którym realizuje się aktywna obecność w świecie.

Rozumność wychowawcy jest zatem nieodzownym elementem kształtowania w wychowanku aktywnej obecności w świecie, poprzez całokształt postaw prospołecznych i zachowań społecznie odpowiedzialnych. Jest to trzecie istotne wyzwanie współczesności.

W kontekście tych kilku refleksji należy widzieć ważność naszej dzisiejszej konferencji pt. *Wychowanie. Zapomniana wartość współczesnej cywilizacji*, na którą udało nam się zaprosić znakomitych uczonych, profesorów i wykładowców. Jesteśmy wdzięczni, że zechcieli Państwo przyjąć nasze zaproszenie.



LESZEK KORPOROWICZ  
UNIwersytet KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO  
W WARSZAWIE  
ORCID: 0000-0002-5890-5991

## Współczesne narracje cywilizacji wartości odwróconych

Kumulowanie dorobku naukowego, intelektualnego ale i kulturowego to w polskich warunkach proces bardzo rzadki. Ostatnie zmiany w ustawie o szkolnictwie wyższym porwały środowiska naukowe, odbierając im samodzielność nie tylko w strukturze uniwersyteckich wydziałów, ale tych najmniejszych komórek życia uczelnianego jakimi są katedry, przekształcając w grantowy system działań zadaniowych, przypominający raczej logikę funkcjonowania organizacji biznesowych. Tworzenie, kumulacja i ciągłość inicjatyw naukowych, które generują własną tradycję, umożliwiają krytyczną samoocenę kierunku własnego rozwoju zasługuje więc na szczególne uznanie. Taką praktykę udaje się realizować w serii seminariów animowanych przez ks. profesora Henryka Skorowskiego, wykorzystując zaplecze intelektualne Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, wspierając się gośćmi z wielu innych krajowych i zagranicznych ośrodków akademickim oraz opieką organizacyjną i duszpasterską ks. Zenona Myszka, który przydał parafii pw. Św. Jakuba w Łebie, wartości środowiska kulturotwórczego. Seria spotkań nazwanych *Seminarium Camino*, starannie dopełnia podejmowane wątki, rodzące się pytania, potrzeby poznawcze uczestników, obserwatorów i sympatyków, którzy regularnie stawiają się w Łebie, rekrutując się zarówno ze środowisk lokalnych, jak i odległych miejsc Polski. Dynamika doboru prezentowanych zagadnień, ale i dyskusji, pozwala odwoływać się do tematyki



spotkań wcześniejszej, tworząc całość wykraczającą poza pojedyncze referaty, a nawet problematykę każdego z seminariów. Podobnie było z tematyką ostatniego ze spotkań zatytułowanego „Wychowanie jako zagubiona wartość cywilizacji współczesnej”.

## Dopełniające się wartości Seminarium Camino

Zanim podejmę się próby wskazania na poznawcze i aksjologiczne motywy, które doprowadziły do sformułowania przewodniej myśli ostatniego *Seminarium* warto wskazać na stałe zasady, czy też swoistą metodologię tworzenia kolejnych tematów jako osi koncentrujących stawiane pytania i budowane na ich bazie propozycje.

Pierwsza z zasad to potrzeba diagnozy dokonujących się przemian, transformacji i przewartościowań jakie dokonują się we współczesnym świecie, zarówno na poziomie globalnym, ale w równiej mierze regionalnym, lokalnym, nie gubiąc ich odpowiedników w wymiarze mikrospołecznym, a nawet osobowym. Wynika to z intencji jaką zgodnie wyrażają uczestnicy spotkań aby uważnie obserwować kulturowe, duchowe i społeczne potrzeby otaczającej nas rzeczywistości, aby nie zamykać się w ograniczonym świecie dyskusji akademickich, dalekich od napięć, zmagañ, ale i możliwości rozwojowych, które domagają się rozpoznania.

Druga zasada przyjętego rozumowania to konieczność wskazania najbardziej adekwatnych sposobów konceptualizacji, analizy, a więc metodyki debat, która dawałaby potrzebny poziom wrażliwości, budowała horyzonty wyobraźni w dostrzeganiu problemów najbardziej palących, pozwalających na widzenie ich zależności, powiązań oraz doświadczeń leżących po stronie uczestniczących w nich ludzi zarówno indywidualnie, jak i wspólnotowo.

Trzecia zasada konsekwentnie prowadzi do ustalenia wyzwań wynikających z dostrzeżonych problemów, a następnie sposobu ich postrzegania, wartościowania i analizy. To budzące potrzebę reakcji „wołanie”, emocjonalne i poznawcze poruszenie leży zarówno w obszarze refleksji i umiejętności teoretycznych, jak i etycznej odpowiedzialności o jaką należy zaapelować w środowisku tak badaczy, analityków, ale także

zwyczajowo i zawodowo uczestniczących w tej rzeczywistości ludzi, wspólnot oraz organizacji.

Zastosowanie tych trzech zasad jakie tworzą metodologiczną i aksjologiczną formację seminariów wynika ze starej formuły stosowanej w chrześcijańskiej strategii odpowiedzialnego etycznie czynu: zobacz – oceń – działaj. Otwiera to oczywiście drogę do stawiania wielu pytań o to, co warunkuje i co wspomaga umiejętność widzenia? Co ją ogranicza i co jest przyczyną manipulacji, a nawet zafałszowań na poziomie osobowym, kulturowym, instytucjonalnym? Kolejne pytanie, związane z drugą z wymienionych zasad, to: Co uniemożliwia nam właściwą ocenę nas samych, naszej aktywności, ale także procesów społecznych i cywilizacyjnych? A w końcu co animuje lub też osłabia wolę skutecznej odpowiedzi, reakcji czy zaangażowania w rozpoznane przez nas i w konkretny sposób wartościowane wyzwania?

Odwołanie do opisanych wyżej zasad oraz powiązanych z nimi pytań bezpośrednio określiło temat ostatniego *Seminarium*: „Wychowanie. Zagubiona wartość współczesnej cywilizacji”. Problemowo wynikał on z debat *Seminarium* zrealizowanego w roku 2022: „Wartości europejskie a wartości chrześcijańskie” oraz *Seminarium* roku 2023 o tytule: „Świat w czasie przełomu. Religijne mosty nadziei”. Uznano bowiem, że: po pierwsze, tym, co bezwzględnie należy zauważyć, a nawet możliwie wyraźnie zdiagnozować jest stopniowe eliminowanie z życia publicznego, ale także z treści kulturowych wszystkich dziedzin życia. Technokratyzacja i komercjalizacja życia społecznego oraz strategii zarządzania większości organizacji marginalizuje wartości autoteliczne, czyniąc z nich niemal archaizm kondycji moralnej człowieka współczesnego<sup>1</sup>. Po drugie, następuje nasilająca się manipulacja kanonem wartości europejskich zmierzająca do dekonstrukcji tożsamości kulturowej zarówno w sferze wartości europejskich w ogóle, ale także wspólnot regionalnych, narodowych i lokalnych<sup>2</sup>. Dzieje się to poprzez systemowe i konsekwentne eliminowanie z pamięci

1 J. Mariański, *Osoba ludzka w społeczeństwie. Z nauczania społeczno-moralnego Jana Pawła II*, Lublin 2023.

2 U. Beck, *The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity*, „British Journal of Sociology” 51 (2000) 79-105.

kulturowej współczesnych Europejczyków wartości chrześcijańskich<sup>3</sup>. Celowi temu podporządkowuje się nie tylko politykę wyznaniową, ale także politykę edukacyjną, historyczną i narodową wielu krajów, w tym tych, które definiowały tożsamość kulturową Europy, jak Francja, Hiszpania i Niemcy. W efekcie dochodzi do zakłamywania historii kulturowej kontynentu konstruując zniekształcony, choć odpowiadający obecnym potrzebom ideologicznym wizerunek tego, co Talcott Parsons określił „zasobami aksjonormatywnymi”. Tym razem jest on zgodny z liberalną i lewicową konfiguracją preferowanych przekonań i światopoglądów. Warto zauważyć spójność obu tych tendencji eksponujących możliwości rynkowego i politycznego sterowania zachowaniem już nie tyle wspólnot, ile zdeintegrowanych w swej tożsamości i podatnych na oddziaływanie zbiorowości<sup>4</sup>. Odrębnym problemem jest perspektywa nie tylko etnicznego, wspólnotowego, ale także aksjologicznego ożywienia, a w konsekwencji także sprzeciwu i wynikających z niego działań kontestujących jakie obserwujemy coraz silniej w pogrążonej w kryzysie Europie<sup>5</sup>. Pojawiają się one coraz silniej zarówno we Włoszech, Szwajcarii, ale także w Niemczech, a nawet wszystkich krajach Skandynawii. Odrębnym problemem jest ciągle poszukująca swej tożsamości Europa Środkowa i Wschodnia.

Ważnym zadaniem *Seminarium* było więc – zgodnie z drugą zasadą jego ciągle rozwijanego etosu – ukazanie służących wspomnianym praktykom sposobów konceptualizacji tej coraz bardziej ponowoczesnej rzeczywistości. To również element diagnozowania stanu kultury intelektualnej, a jak określił to Krzysztof Wielecki, „quasi-kultury” w „nibyspołeczeństwie”<sup>6</sup>, aby można je było poddać oglądowi spojrzeniom alternatywnym, w tym krytycznym. Zdemaskowanie funkcjonalnego wobec tych manipulacji „stanu umysłu” stanowiło i stanowi

3 Por. *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, red. E. Hałas – K.T. Konecki, Warszawa 2005.

4 H. Skorowski, *Aksjologiczny wymiar narodowego dziedzictwa kulturowego*, w: H. Skorowski, *Katolicka nauka społeczna wobec aksjologicznych dylematów współczesnego świata*, Warszawa 2015, 215-230.

5 T. Paleczny, *Socjologia tożsamości. Rejony humanistyki*, Kraków 2008.

6 K. Wielecki, *Kultura versus kultura masowa. Podmiotowość i quasi -kultura w nibyspołeczeństwie*, Warszawa 2024.

wyzwanie, zadanie, ale i powołanie uczestników *Seminarium*. Przyczynkiem do realizacji tego typu celu miał być podjęty przez autora niniejszego tekstu problem „wojen kulturowych we współczesnej Europie”. Procesy dekompozycji aksjologicznych, jak i próby zbudowania owej „quasi-kultury” nie dokonały się bowiem w stopniu, który całkowicie wyeliminował wartości rdzenne kultury europejskiej. W wielu jej regionach i środowiskach obserwujemy wręcz ich rewitalizację, czego przejawem są ruchy odrodzenia kultury narodowej, ożywienie świadomości znaczenia wspólnot kulturowych, dalekie od przypisywanego im nacjonalizmu<sup>7</sup>. Tam, gdzie się pojawia jest w znacznej mierze niewątpliwą repulsją w stosunku do procesów dezintegracyjnych oraz zabiegów socjotechnicznych na współczesnych „niby-społeczeństwach”. Trzeba jasno powiedzieć, że za współczesne ruchy nacjonalistyczne w poważnym stopniu odpowiada fatalna polityka integracji europejskiej zdominowana postawą, w której nie ma równowagi pomiędzy potrzebami i stanowiskiem suwerennych narodów, a nagminną ideologizacją i niestety korupcją elit politycznych establishmentu europejskiego, który ukazuje nie tylko swój partykularyzm, ale także bezkarność. Powoduje to zderzenie się przekonań, postaw i konceptualizacji zasadniczo tradycyjnych, a więc skoncentrowanych na osobowych, integracyjnych, ale także wspólnotowych wartościach człowieka i kultury z ideologią indywidualizmu i kulturowego uprzedmiotowienia, często jawnie antychrześcijańską. Zderzenie to przybiera formę swoistych „wojen”, których sensem jest konflikt wokół podmiotowego i przedmiotowego pojmowania, a co ważniejsze praktykowania, konkretnych form życia. Wojny te ujawniają otwarte starcie pomiędzy sprzecznymi systemami wartości, które eksponują odmienne typy więzi społecznych, odmienne cele rozwoju, inaczej pojmowaną tożsamość, religię, odpowiedzialność, rodzinę, naród oraz kluczowe orientacje życiowe. Co ważne, wojny te przenoszą się na praktyki instytucjonalne, wywołują napięcia w sposobie pojmowania prawa, ładu społecznego i obyczajowego, ingerują i angażują odmienną estetykę życia codziennego.

Naturalną konsekwencją pytania o to, co ale i kto w owych wojnach kulturowych zwycięża, był temat *Seminarium* roku 2023. Temat,

---

7 L. Korporowicz, *Komunikowanie dziedzictwa kulturowego*, Kraków 2024.

w którym dopytywało się swoich uczestników o „Świat w czasie przełomu. Religijne mosty nadziei”. Nie ma bowiem wątpliwości, że konflikty aksjologiczne oraz generujące je siły społeczne, stosunki władzy oraz wojny ideologiczne znajdują się w stanie przełomu. Dynamika dyskusji *Camino* nie pozostawia zdiagnozowanych problemów samym sobie. Jako wyzwanie podejmuje pytanie o szansę odnajdywania dynamizmów rozwojowych, nadziei i mostów, które pozwalają przekroczyć zagrożenia cywilizacyjne, mentalne, interakcyjne. Piszący te słowa uznał, iż warto podjąć się tematu „Wyzwania epoki post-humanizmu”, doprecyzowując zagadnienie kwestią „redukcjonizmu aksjologicznego”. Kwestionowanie podmiotowości człowieka, a tym samym jego człowieczeństwa, tak kluczowe w dobie dominacji cywilizacji technicznej, medialnej, ale także postprzemysłowej, prowadzi prostą drogą do pokrętnej aksjologicznie i zagubionej w swej wizji człowieka, coraz bardziej agresywnej w swych przejawach epoki, uciekającej od tego, co jest istotą humanizmu. Jej projekcją jest ciągle postępujące i konsekwentne przesuwanie się na zaprezentowanych poniżej osiach, centrum napięć aksjologicznych w kierunku systematycznych redukcji wartości konstytutywnych na rzecz wartości funkcjonalnych, podporządkowanych naciskowi doraźnych sytuacji społecznych (na poniższym schemacie jest to kierunek „na prawo”).

### *Osie redukcji i napięć*

*wartości jako transgresje – wartości jako potrzeby*

*prymat osoby i wspólnoty – prymat jednostki i indywidualizmu*

*komunikacja jako interakcja – komunikacja jako przekaz lub transmisja*

*prawda jako obiektywny stan rzeczy – prawda jako uzgodniony wizerunek*

*rozwój ku mądrości – rozwój ku wiedzy*

W efekcie odchodzenia od wartości autotelicznych, a więc wartości nieinstrumentalnych, niezamienialnych i stanowiących wartości same dla siebie, takich jak godność, honor, wierność czy odpowiedzialność, człowiek traci w istocie atrybuty swojego człowieczeństwa. Zastępuje siebie coraz bardziej rozwiniętą strategią profesjonalnego zarządzania, technikami optymalizacji i racjonalnego wyboru przy nader ograniczonym sposobie pojmowania tego co racjonalne. Być może doskonali

sposoby swojego funkcjonowania, szczególnie w wyniku korzystania z osiągnięć techniki medycznej, w tym sztucznej inteligencji doskonalszej pracę mózgu i przyspieszającej funkcje kognitywne, ale w niczym nie odkrywając tajemnicy swoich możliwości zawartych w pytaniu nie tyle o to, „czym?“, ale „kim?“ staje się w procesie swoich przemian i rozwoju. W istocie nie wiemy coż takiego ma spotkać człowieka gdy stanie się „post-człowiekiem“, do jakich celów będzie zmierzał swoim trudem dorastania, dojrzewania i konstruowania swojego ideału, jakie cechy swojej osobowości poddawać będzie transgresji i jaki byt uzna za transcendentny<sup>8</sup>.

Wynikiem długotrwałego procesu zmian kulturowych, ale także konceptualnych, rozpoczynających się już w wieku XVIII, a więc poprzez znaczący wpływ Oświecenia, następnie bardzo istotne transformacje społeczeństw przemysłowych, czasy modernizacji wieku XX aż po współczesne wyzwania epoki ponowoczesnej, dokonały się radykalne przeobrażenia w treści i sposobie funkcjonowania podstawowych wartości kultury intelektualnej oraz konstytucji ładu mentalnego społeczeństw współczesnych. Wartości te ulegają niestety postępującej redukcji<sup>9</sup>. Nie są to jedynie odmienne sposoby ich istnienia i postrzegania, na co mamy bardzo wiele dowodów empirycznych. Procesy te obrazuje następujące zestawienie:

**Mądrość** ≠ wiedza ≠ informacja

**Prawda** ≠ umowa ≠ wizerunek

**Odpowiedzialność** ≠ pragmatyzm ≠ skuteczność

**Piękno** ≠ doświadczenie ≠ wrażenie estetyczne estetyczne

**Wspólnota** ≠ zbiorowość ≠ populacja

**Podmiotowość** ≠ sprawczość ≠ autonomia

Współczesne kierunki redukcji wartości epoki posthumanizmu  
(technokratycznego modelu cywilizacji)

8 K. Olbrycht, *Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 19 (2020) 93-104.

9 M. Rembierz, *Etyka wobec postmodernistycznej nocy aksjologicznej*, w: *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*, red. E. Okońska – K. Stachewicz, Poznań 2009, 91-101.

Uwzględnienie wynikających z tych procesów redukcji stało się podstawą dyskusji uczestników ostatniego *Seminarium Camino* w roku 2024. Zwrócono się ku wartościom systematycznie marginalizowanym, niemal zagubionym, wypieranym z języka i świadomości współczesnych, jakim jest integralnie rozumiany proces, ale i problem „wychowania”. Samo pojęcie pozostało w debatach teoretyków myśli pedagogicznej oraz mało refleksyjnym języku potocznym. Nie bez przypadku pojęcie to nader często zastępowane jest terminem edukacji, które konceptualnie ma je zawierać, łącząc i dopełniając bardziej instrumentalną kategorią kształcenia. W praktyce dyskursu publicznego równowaga ta została jednak poważnie naruszona. Nazwę „wydziału nauk o edukacji” uzyskują dawne uniwersyteckie wydziały pedagogiczne. Podobna zmiana zachodzi w nazewnictwie wielu zakładów i katedr. Pojęcie edukacji ma być aksjologicznie neutralne. Teoretycznie obejmuje ono komponenty wychowawcze, ale uzyskują one status ideologicznie podejrzany, zbyt silnie nasycony nieuniknioną warstwą wartości, a te mogą okazać się niezgodne z dominującymi trendami „uwolnienia od wartości” i zastąpienia ich strategią postaw otwartych, tolerancyjnych, pluralistycznych, adaptatywnych, interaktywnych, a więc bez aksjologicznych deklaracji, choć same w sobie są ich manifestacją. Nader często okazują się jednak swoim odwróceniem, a więc pułapką obojętności, relatywizmu, w niektórych przypadkach nową formą mody i koniecznego standardu oznaczającego w praktyce postawy na granicy autorytaryzmu i politycznej formy poprawności. Brak uczestnictwa i przyzwolenia na nowe formy ekspresji może wiązać się z wykluczeniem, a nawet ostracyzmem, choć podejmowanym z imię demokratyzacji i właśnie walki z totalitaryzmem obyczajowym większości.

## Ukryte formy odwracania wartości

Pojęcie wychowania, a co znacznie bardziej istotne, perspektywa postrzegania realizmu procesów wychowawczych jako nie tylko oddziaływania, ale w równej mierze odkrywania, inspirowania i motywowania poprzez wartości, staje się niechcianym, ale nieuniknionym

uczestnikiem współczesnych form konfrontacji nazwanych formą „wojen kulturowych”. Dzieje się to w dwóch wymiarach. Po pierwsze, jest to wojna o samo uznanie natury i wagi procesów wychowawczych, które nie dają się sprowadzić do instrumentalnie zaprojektowanej edukacji i które muszą uwrażliwiać, otwierać oraz uczyć obcowania ze światem wartości. Po drugie, jest to wojna niejako wewnętrzna nad rodzajem wartości, które mają być osią rozwoju zarówno jednostek, jak i wspólnot, i które stać się mają elementem osobowości i kompetencji wychowanków. Po trzecie, jest to wojna o rzeczywisty sens konkretnych wartości, które nie zostają przeobrażone w ich przeciwieństwo, a więc niejako „odwrócone”. Dzieje się tak w przypadku instytucjonalnego wymuszenia o pełnej skali sankcji formalnych i nieformalnych, przyjętych przez konkretną organizację, instytucję lub politykę. Wymuszenia te nazywane często formami „poprawności politycznej” stają się obowiązującym standardem niezależnie od ich rzeczywistych treści, stopnia społecznej akceptacji oraz zgodności z wyznacznikami tożsamości kulturowej powiązanej z nimi grup. W ten sposób zachowania uznane w konkretnych środowiskach za dewiacyjne, uznane być mogą za nową formę poprawności i lansowanego wręcz wzoru, którego brak akceptacji spotkać się może z formalną lub nieformalną represją. Dotyczyć to może przekonań i postaw religijnych, obyczajowych czy politycznych. Przykładem takiego konfliktu jest nader częsta w wielu krajach Europy „wojna o krzyż”, za którą nie stoją w istocie wartości i zasady wolnego wyboru, respektu wobec tożsamości, dziedzictwa i praw kulturowych społeczności lokalnej, ale realia i arbitralne decyzje aktualnych stosunków władzy<sup>10</sup>. Przykładem takiego instytucjonalnego odwracania wartości jest narracja symboliczna, jaką zaproponowała uroczystość otwarcia igrzysk olimpijskich w Paryżu w roku 2024. Manipulacje alegorią obrazu ostatniej wieczerzy były poważnym naruszeniem uczuć religijnych katolików poprzez upokarzającą dekompozycję obrazu uznanego za kultowy motyw wartości kulturowych chrześcijan. Olimpiada zamiast odwoływać się to tego, co jest wyrazem szacunku, tolerancji, inkluzywności dla wszystkich kultur świata, dla wszystkich uczestniczących

10 E. Wiącek, *Wojny kulturowe*, w: *Studia kulturowe*, red. L. Korporowicz – A. Knap-Stefaniuk – Ł. Burkiewicz, Kraków, 167-190.



w Olimpiadzie grup, dokonała aktu o funkcjach wprost przeciwnych. Trudno nie traktować tego wydarzenia w kategoriach zaplanowanej strategii działania, przekazu intencjonalnie wyreżyserowanego, wspartego siłami profesjonalnie przygotowanej organizacji. Komunikuje ona całemu światu zarówno o możliwości, jak i faktycznym trendzie transgresji kulturowych, bez żadnych obaw o wynikające stąd konsekwencje. Wydarzenie to obrazuje jednocześnie linie oraz skalę wojny kulturowej współczesnego świata – cywilizacji odwracanych wartości<sup>11</sup>.

Praktyka ta tworzy intencjonalne narracje jakie projektowane i realizowane są w różnych sferach życia, w których sfera edukacji stanowi zaledwie fragment szerszej strategii społecznej. Są to:

- narracje w sferze polityki (polityka zredukowana do umiejętności zdobywania władzy),
- narracje w sferze tożsamości kulturowej i narodowej (osłabienie, rozdziwienie, wypieranie),
- narracje w sferze tożsamości osobowej (indywidualizacja, dezintegracja, ambiwalencja),
- narracje w sferze etyki społecznej (korporacjonizm instytucjonalny, egoizm lokalny),
- narracje w sferze komunikacji społecznej (zamiana kompetencji interakcyjnych na umiejętności przekazu, oddziaływania i wpływu).

Wspomniane wojny przejawiają się w redukowaniu obecnego w edukacji wymiaru aksjologicznego, który konkretyzuje się w obszarze wychowania. Edukacja, anektując, a w konsekwencji zastępując pojęcie wychowania, sprowadzona zostaje do instrumentalnej pragmatyki przysposobienia zawodowego, kompetencji technokratycznych, informacyjnych i organizacyjnych, pozwalających na funkcjonowanie w świecie wymogów społecznych określonych przez rynkowe i polityczne kryteria adaptacji.

Co stanowi o cechach wojen kulturowych, które przenoszą się w problematykę wychowania? Jest ich kilka i każda z tych cech niesie

---

11 Por. F. Znaniński, *Upadek cywilizacji zachodniej. Wybór pism*, red. A. Citkowska-Kimla, Kraków 2023.

ze sobą poważne konsekwencje w sposobie traktowania istoty i celu procesu wychowawczego. Są to:

- Postępująca zaborczość czynników ideologicznych i politycznych zmierzających do podporządkowania sobie wszystkich obszarów życia społecznego i kulturowego. Ich konsekwencją jest podporządkowanie problematyki wychowania zredukowanej do instrumentu socjalizacji w dominującym systemie ładu politycznego<sup>12</sup>
- Polaryzacja postaw uczestników konkretnych społeczności poprzez wymuszanie bezkrytycznej lojalności i podział na „swoich” i „obcych”, złych i dobrych. Konsekwencją w sferze wychowania jest wymuszanie kryterium przynależności poza pytaniem o wartości i redukcja ich do mechanizmów adaptacji społecznej.
- Kwestionowanie praw kulturowych stron opozycyjnych poprzez dyskredytowanie ważnych dla nich wartości autotelicznych zamienianych na system potrzeb funkcjonalnych. Konsekwencją w sferze wychowania jest dyskredytacja tolerancji i dialogu jako sposobu negocjowania wartości. Stają się one w praktyce dysfunkcjonalną odmianą wrażliwości i postaw społecznych<sup>13</sup>.
- Dowartościowanie i manifestowanie postaw skrajnych. Konsekwencją w sferze wychowania jest eliminowanie postaw krytycznych, samodzielnych, często twórczych, które nie mieszczą się w dychotomicznym obrazie świata.
- Instrumentalizacja użycia mediów poprzez tworzenie informacyjnych i emocjonalnych „baniak”. Traktowanie kultury, w tym kultury informacyjnej jako narzędzia stosunków władzy. Konsekwencją w sferze wychowania jest redukcja działań komunikacyjnych do przemocy symbolicznej w zamkniętym systemie wartości<sup>14</sup>.
- Ideologiczna i polityczna anektowanie postaw, edukacji i kwestii światopoglądowych do kategorii poprawności systemowej

12 C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tł. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001.

13 L. Dyczewski, *Przestrzenie wzajemnego dopełniania*, „Politeja” 2 (2012) 13-22.

14 S. Jaskuła., *Informacyjna przestrzeń tożsamości*, w: *Tożsamość i komunikacja*, red. J. Szulich-Kałuża – L. Dyczewski – R. Szwed, Lublin 2011, 11-20.

i produktu korporacyjnego. Konsekwencją jest destrukcja wychowania obywatelskiego oraz łamanie zarówno praw człowieka w odniesieniu do praw osobowych, jak i prawa wspólnot kulturowych.

- Podporządkowywanie prawa wspólnot do systemowych potrzeb korporacji ideologicznych, anektujących aparat administracyjny podporządkowanych społeczności jako instrument egzekucji i wymuszenia zachowań adaptacyjnych. Konsekwencją w sferze wychowania jest destrukcja pokąźnych fragmentów osobowości i wrażliwości kulturowej odpowiedzialnej za rozwój wyższych uczuć społecznych, jak np. poczucia godności wspólnoty, zdolności i empatii w relacjach międzykulturowych<sup>15</sup>.

Jak widać strategie redukcji wrażliwości aksjologicznej posługiwać się mogą bardzo różnymi formami „odwracania wartości” wśród których tylko znikoma część zostaje przez nas postrzeżona lub widziana w kategoriach działania przemocowego. Znacznie częściej jest to ukryta praktyka „pokusy cywilizacyjnej”, rodzaju rynkowego uwodzenia i wkomponowania w reguły osobistej kariery, awansu zawodowego i społecznego. Komponentem tego typu działań jest praktyka zmiany językowej, tworzenia nowych jego form, które zakładają znaną w socjolingwistyce technikę zasłaniania ukrywanego obiektu, przekierowania uwagi lub wyeksponowania celów zastępczych<sup>16</sup>. Z pewnością jednym z takich pojęć, które objęte jest strategią „wykonstruowanej niepamięci”, podobnie jak pojęcie mądrości, prawości czy wierności staje się pojęcie „wychowania”.

## Wnioski

Zagubienie problematyki wychowawczej w strategii rozwojowej współczesnych form cywilizacji, niekoniecznie musi być ubocznym efektem żywiołowych i niczym nie sterowanych procesów. Coraz poważniej trzeba postawić pytanie, na ile owo „zagubienie”, redukcje i chaos,

15 R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Warszawa 2016.

16 Por. *Tożsamość i komunikacja*, red. J. Szulich-Kałuża – L. Dyczewski – R. Szwed, Lublin 2011.

zawierają w sobie ukrytą strategię, daleką od przypadkowości, zbiegu w niczym nie sterowanych okoliczności i nie zorientowanej na żaden wyraźnie określony cel? Z pewnością, procesów takich jak również ich konsekwencji, jest wiele. Nie mniej trudno nie dostrzec co najmniej trzech wyraźnie widocznych prawidłowości, które w rzeczywistej dynamice transformacji społecznych odzwierciedlają nie tyle chaotyczne cechy kryzysu, co świadomej „przebudowy”, a to oznacza już zupełnie inną jakość i zupełnie inny charakter.

Pytanie pierwsze, dotyczy więc celu owych transformacji jakim może być budowanie alternatywnego ładu o własnej logice, o własnych regułach stabilizacji, własnym systemie reprodukcji i własnej logice stosunków władzy. Chaos, kryzys, destabilizacja i dezintegracja starych kanonów ładu społecznego jest w tej sytuacji jedynie instrumentem, środkiem owej przebudowy, bez której zmiana ta nie byłaby możliwa. Nie jest nawet tak trudno odczytać zasady owego „nowego ładu”, o który w sposób najzupełniej jawny zabiegało i zabiega wielu polityków, filozofów, światowej, ale i regionalnej skali biznesmenów oraz promowanych przez nich ludzi elit. Coraz łatwiej model tego ładu udaje się opisać, a wówczas lepiej zrozumieć można kierunki działań sprawczych, przyczyny determinacji oraz logiczne cele budowanej dla niego aksjologii. Z pewnością wszystko, co umacnia i buduje samodzielność, a więc podmiotowość wspólnot, tych małych, ale i dużych, jest na tej drodze elementem dysfunkcyjnym. Nie poddaje się ona strategii sterowania, a przynajmniej zewnętrznego w stosunku do jej atrybutów kształtowania. W sytuacji tej znajduje się zarówno godność osoby ludzkiej, ale także godność i suwerenność wspólnot kulturowych, w tym także narodowych<sup>17</sup>. Nie bez przyczyny stara koncepcja „prawa narodów” nie daje się pogodzić z celami ich konfederowania i podporządkowania ponadnarodowym strukturom o nadrzędnym statucie decyzyjnym, w której niemal nieuchronnie, pozycje szczególnie zajmują partnerzy najsilniejsi.

Po drugie, trudno obserwując opisany powyżej przypadek inauguracji igrzysk olimpijskich w Paryżu, oprzeć się wrażeniu o intencjonalnym,

---

17 J. Smolicz, *Wartości rdzenne a tożsamość kulturowa*, w: J. Smolicz, *Współkultury Australii*, tł. L. Korporowicz, Warszawa 2000, 32-52.

programowym – nawet w dosłownym tego słowa znaczeniu – „odwracaniu wartości”, obserwowanym także w treści oficjalnych dokumentów organizacji światowych, zalecających skrajnie hubrystyczne, hedonistyczne i zredukowane kulturowo traktowanie ludzkiego ciała, procesów socjalizacyjnych, jak również realizujących je polityk wewnątrz organizmów państwowych oraz ich instytucji. Nie chodzi tu już o cele sekularyzacyjne, ale o dalej posuniętą „przebudowę” ludzkiej osobowości i tożsamości, dla której norma dezintegracyjna, binarna lub wręcz poliwalentna stać się mają kanonem jej „rozwoju”. To kolejny przykład w jaki sposób to, co stanowi o jej spójności, zostaje odwrócone i ukierunkowane na cele rozproszone, a norma osobowości policentrycznej celem jej samorealizacji. Warto pamiętać, że koncepcję „prawa narodów” (*ius gentium*) rozwijała już w XV wieku krakowska szkoła prawa międzynarodowego, pod intelektualnym przewodnictwem Pawła Włodkowica. Nie bez przyczyny szkoła ta nazywana jest przez badaczy „humanizmem krakowskim” ze względu na przywoływany system wartości, odwołujących się właśnie do prawa do podmiotowości i samostanowienia wspólnot<sup>18</sup>.

Po trzecie, warto zadać pytanie: na ile strategia kryzysu ukrywa wspomnianą już politykę przebudowy ukierunkowaną na odrzucanie pojęcia wychowania jako nacechowanego aksjologicznie, podmiotowo i osobowo, na rzecz instrumentalnej koncepcji „edukacji”, sprowadzonej do technik kształcenia funkcjonalnych umiejętności fragmentarycznie pojętych ról i reaktywnych technik technologicznej adaptacji?

Zadane powyżej pytania nakazują uważniej przyjrzeć się doktrynom kryzysu, przełomu, a nawet upadku cywilizacji. Z wielu, oddalonych, ale powiązanych elementów dostrzec można logikę wyraźnie aktywnych wektorów, które mają wyraźnie określoną logikę, wiele dobrze zbudowanych narzędzi, a często nieukrywane nawet cele. Bardzo wątpliwe jednak, że zbudowany przy ich pomocy świat przyniesie człowiekowi więcej szczęścia, a z pewnością to nie on będzie w nim podmiotem.

<sup>18</sup> L. Korporowicz, *Prawa narodów w dobie interakcji kultur*, „Perspektywy Kultury” 41/2 (2023) 7-8.

## Streszczenie

Problematyka wychowania jako aksjologicznego wymiaru edukacji staje się przedmiotem systematycznych redukcji zarówno w debacie teoretycznej, jak i praktyce społecznej, uwikłanej w gry polityczne, wojny kulturowe oraz ofensywę bardzo różnych ideologii. Artykuł ukazuje przyczyny tego typu redukcji, które kryją się w szerszym froncie transformacji kulturowych i cywilizacyjnych. Zmiany te, dokonujące się także w sferze poznawczej, akademickiej oraz w obszarze polityki edukacyjnej, wyznaniowej i kulturowej, nie są jednak ubocznym efektem kryzysów społecznych i mentalnych społeczeństw współczesnych. Pytanie jakie postawione jest w niniejszym artykule, to kwestia posługiwania się kryzysem jako instrumentem ukierunkowanej i zaplanowanej przebudowy ładu społecznego, nie tyle w ustawiczny proces przekształceń i dekonstrukcji, ile w nowy typ porządku cywilizacyjno-kulturowego o odwróconym wektorze wartości, który zapewni znacznie większą kontrolę nad systemem zachowań, preferencji, postaw i przekonań ludzkich, podporządkowanych korporacyjnemu modelowi socjalizacji z radykalnym uszczupleniem rzeczywistych, a nie tylko ideologicznie sterowanych wyobrażeń o prawach człowieka i wynikających z nich praw do rozwoju, wspólnoty oraz prawa do podmiotowości. Tekst ukazuje przykłady odwracania wartości poprzez zorganizowane działania współczesnych instytucji kultury, edukacji i polityki społecznej.



KRZYSZTOF WIELECKI  
UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

## Wychowanie, kultura i podmiotowość, czyli o tajemnicy człowieczeństwa

Definicji wychowania jest pewnie tyle, co gwiazd na niebie, choć wiele z nich świeci światłem odbitym. O czym zatem jest mowa w tym artykule? Mam tu na myśli zwłaszcza takie pojmowanie tego pojęcia, które – jak to zapamiętałem z wykładów z pedagogiki ogólnej prof. Jana Zborowskiego – ma być świadomym, planowym i celowym wpływem osobowości wychowawcy na osobowość wychowanka. Nietrudno znaleźć w literaturze przedmiotu wiele odmian takiego ujęcia. W *Nowym słowniku pedagogicznym* np. umieszczono takie wyjaśnienie, iż „wychowanie to świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka”<sup>1</sup>.

Wyjaśnienie to ma kilka kardynalnych słabości, osobliwie zaś, gdyby podtrzymać założenie, że tym, co wpływa, jest wychowawcą, zwłaszcza jego osobowością. Wychowanie polegałoby bowiem wówczas na tajemnym wpływie między osobowościami, o czym, zdaje się, niczego naukowego powiedzieć się nie da. Choć może stać się to wdzięcznym przedmiotem opowieści na gruncie jakiejś magicznej teorii wychowania lub dać podstawę jakiegoś swoistego mesmeryzmu psychologicznego. Nie warto, jak sądzę, zagłębiać się w tego typu objawienia, tym bardziej, że dno jest tu blisko.

Jeśli wspominać o takich poglądach, to jedynie dlatego, iż obnażają one wprost, to co w wielu innych definicjach jest zawoalowane,

---

1 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, 319.



a mianowicie przedmiotowe pojmowanie wychowanka i wychowania. Mamy tu do czynienia ze zdumiewającymi aporiami. Z jednej strony odbija się tu dość skrajny indywidualizm – wychowanie to zabieg jednego indywiduum (wychowawca), na drugim (wychowanek). Chciałoby się powiedzieć, że to jednostronna relacja między dwoma osobami, ale to nie prawda. Po pierwsze bowiem mamy tu bierny obiekt wpływu; po drugie zachodzi tu tajemniczy i jednokierunkowy przepływ, pewnie jakichś fluidów, między osobowościami. Ale, po drugie, definicja ta oddaje w zadziwiającej mierze pogląd twórcy tzw. socjologizmu, Émile Durkheima, który wierzył, iż kultura odciska się niczym stempel na miękkim wosku, na psychice ludzkiej, tworząc z niej fakt społeczny. Jak pisał:

„[...] charakterystyczne cechy natury ludzkiej pochodzą od społeczeństwa”<sup>2</sup>.

Ale są też definicje wychowania, które w znacznie mniejszym stopniu cierpią na wspomnianą powyżej przypadłość. Stefan Kunowski na przykład pisał:

„Wszystkie wymienione elementy składają się na wychowanie jako długotrwały ciąg zmian, zachodzących w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka, w czym biorą świadomy udział przez swą działalność wychowawcy, współdziałają przy tym różne okoliczności i warunki jako sytuacje wychowawcze oraz dążności samego wychowanka do osiągnięcia coraz większej pełni samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej jako najdalszego wytworu wychowania”<sup>3</sup>.

Tu mamy już wychowanka zreanimowanego, ożywionego, który w całym tym staraniu pedagogicznym ma coś do powiedzenia, wykazuje się jakimiś „dążnościami”. Czy istotnie nieletnie pacholę troska się o „najdalsze wytwory wychowania”, to nie jest dla mnie oczywiste.

2 É. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, tł. A. Zadrożyńska, Warszawa 1990, 333.

3 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, 166.

Zwróćmy jednak uwagę na inną intuicję czy sugestię Kunowskiego, a mianowicie – znowu – na powinowactwo z myślą Durkheima – zwłaszcza kiedy pisał:

„[...] realne znaczenie wychowania dziś polega na przekształcaniu człowieka, na wyprowadzaniu rozwijającej się jednostki ze zwierzęcego stanu natury i podnoszenia jej do stanu kulturalnego człowieczeństwa”<sup>4</sup>.

Francuski socjolog zaś utrzymywał, iż:

„[...] od społeczeństwa jednostka otrzymuje to, co w niej najlepsze, wszystko, co stanowi o jej indywidualnym obliczu i pozycji wśród innych istot – kulturę umysłową i moralną. Człowiek pozbawiony języka, wiedzy, umiejętności, poglądów moralnych spadnie do rzędu zwierząt”<sup>5</sup>.

Człowiek miewa zatem „indywidualne oblicze”, ale całkowicie jako implant kultury. Z natury jest częścią natury, czyli zwierzęciem.

Nie jest to aż tak proste u tego francuskiego myśliciela. Miał nas on bowiem za „elementy natury”, które nie radzą sobie same i z tej konieczności żyją stadnie, łączą się w społeczności, podporządkowując im swój egoizm, popędy i skłonności. Sfera życia społecznego, jaką tworzą w ten sposób, to *profanum*. Jednak posiadamy tajemnicze dynamizmy rozwojowe, które – abyśmy nie wytępiłi siebie nawzajem z braku wyższych reguł, zasad i wartości, i abyśmy podołali mentalnie wyzwaniom rozwijających się potrzeb i aspiracji, powodują powstawanie szczególnej sfery społecznej, a mianowicie kultury wyższej, nazwanej przez Durkheima – *sacrum*. Człowiek, twierdził dalej Durkheim, jest w rezultacie istotą rozdartą (*homo duplex*). Zaaplikowane mu przez społeczeństwo *sacrum* popycha go ku górze, przymusza do wzrostu duchowego, kulturalnego i psychicznego. Natura (biologia) zaś skłania go ku *profanum*. Pozostaje on zatem w tym niedającym się zredukować dramatycznym rozdarcu. Skutek w dużej mierze zależy od zawartości *sacrum* i *profanum* w kulturze konkretnego społeczeństwa<sup>6</sup>.

4 Tamże, 165.

5 É. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego...*

6 É. Durkheim, *Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales*, „Scientia” 15 (1914) 206.

A przede wszystkim jak się okazuje, od skuteczności owego „skrawania na zimno”, jeśli wolno mi się tak wyrazić, czyli socjalizacji, jaka dokonuje się w instytucjach do tego przeznaczonych. Wychowawca jest zaś po prostu funkcjonariuszem instytucji wychowawczych powołanych przez społeczeństwo, aby wykrzesać człowieka ze zwierzęcia.

Ta idea rozdarcia człowieka między swoją cielesność i to co psychiczne, i ponad psychiczne pojawia się też u wielkiego polskiego filozofa, Romana Ingardena. Poprzez ciało jesteśmy częścią przyrody, materią. Ale jest w nas też coś zasadniczo odmiennego, coś co ma charakter idealny (w tym sensie, iż nie materialny). Nie jest to zresztą pomysł nowy. Można go wywodzić od Platona. Bardzo wyraźnie pisał o tym Kartezjusz. Jego przekonanie, iż dusza jest zupełnie innej natury niż materia przyrodnicza, kazała mu też utrzymywać, iż z ciała jesteśmy zwierzętami, a psychika, w tym rozum, które są częścią duszy, są z istoty idealne. Podobnie utrzymywał polski myśliciel. Ciało to materia, a istnieją jeszcze wartości, jako część kultury. I te są niematerialne. Ale tu dochodzimy do oryginalnego sądu Ingardena, który otwiera całkiem odmienną od Durkheima perspektywę spojrzenia na człowieka. Człowiek – jak byśmy to pewnie mogli określić w innym języku – jest z istoty podmiotowy. A ta podmiotowość ma polegać na dramatycznym dążeniu, aby nie zdegradować się do poziomu przyrody, choć ta przerasta człowieka całkowicie. Łatwo zauważyć tu podobieństwo z poglądem Durkheima i Kunowskiego. Wszelako u Ingardena to nie kultura ciągnie na siłę człowieka ku człowieczeństwu, ale to człowiek ma to pragnienie, własne, podmiotowe dążenie, by do świata zwierząt nie dać się zdegradować. Zawdzięczamy to, jak się okazuje duszy. Pisał uczyony w *Sporze o istnienie świata*:

„Dusza jest wszelako niepojętym do końca dla samego podmiotu centrum jego sił, jego natury, która jest dla nas czymś bardzo obcym, niesamowitym w swej pierwotności i jedyności”<sup>7</sup>.

Można nawet powiedzieć, iż Ingarden, kiedy pisał o duszy, wykraczał nawet poza koncepcję podmiotowości, rozumianej jako świadome

7 R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 2: *Ontologia formalna*, cz. 1: *Forma i istota*, opr. i tł. D. Gierulanka, Warszawa 1987, 187.

i celowe działanie. Ta była dla niego warunkiem świadomości tożsamości i jej względnej trwałości. Ale nie przypisuje jej Ingarden religijnego czy metafizycznego pochodzenia, choć – jak stwierdzał – ujawnia się ona jako „rdzeń albo też podłoże naszej egzystencji, naszej istoty”<sup>8</sup>.

Ostatecznie, czytamy w *Książeczce o człowieku*:

„Człowiek istnieje i żyje na granicy dwu istot różnych, z których tylko jedna zdaje się stanowić jego człowieczeństwo, a druga – niestety jakby więcej realna niż pierwsza – pochodzi z jego zwierzęcości i warunkuje tamtą. Człowiek znajduje się na granicach dwu dziedzin bytu: Przyrody i specyficznie ludzkiego świata, i nie może bez niego istnieć, lecz świat ten nie wystarcza dla jego istnienia i nie jest zdolny mu go zapewnić. Człowiek jest przeto zmuszony do życia na podłożu Przyrody i w jej obrębie, lecz dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice, ale nigdy nie może w pełni zaspokoić swej wewnętrznej potrzeby bycia człowiekiem”<sup>9</sup>.

Jednak wiele dobrego wynika z tego fatalnego, zdałoby się, uwikłania w przyrodę. Jak czytamy:

„[...] tragiczny jest los człowieka. Lecz w tym właśnie przejawia się jego prawdziwa istota: jego genialność i skończoność jego bytu. Rozporządza on w zasadzie jedynie dwiema możliwościami zatryumfowania nad Przyrodą. Z jednej strony może poznać sam siebie i otaczającą go Przyrodę w jej własnej istocie, prawdziwej i oryginalnej. Z drugiej zaś realizuje wysiłkiem – przez swe zwycięstwa, a nawet przez swoje klęski – wartości Dobra i Piękna, które wprawdzie przejawiają się w dziejach jedynie intencjonalnych, lecz posiadają dlań w gruncie rzeczy jakąś wyższą rzeczywistość niż świat samej Przyrody. A człowiek pozostaje na służbie realizowania tych wartości. Jeżeli mu się to udaje, pewien jest w swym duchu, że nie żyje nadaremnie”<sup>10</sup>.

Idzie zatem głównie o te wartości. To one, choć wytwarzane – zdaniem Ingardena – przez ludzi, nadają im zarazem ów ludzki wymiar.

8 *Tamże*, 185.

9 R. Ingarden, *Człowiek i przyroda*, w: *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, 17.

10 *Tamże*, 17-18.

## Jak pisał w pracy *Człowiek i jego rzeczywistość*:

„Człowiek tym się mianowicie m.in. odróżnia od zwierząt, że nie tylko opanowuje przyrodę w granicach bez porównania szerszych, niż to jest dostępne dla zwierząt, a nawet ją przekształca i przystosowuje do swych potrzeb i wymagań, ale nadto – i w tym leży jego rys istotny – że wytwarza sobie pewną zupełnie nową rzeczywistość lub, jakby może ktoś chciał powiedzieć, quasi-rzeczywistość. Raz wytworzona, stanowi ona potem znamieny składnik otaczającego go świata”<sup>11</sup>.

I tu dochodzimy do pojęcia, które było tak ważne dla Durkheima i niemniej doniosłe jest dla Ingardena – kultury. Choć obaj rozumieli ją odmiennie i odmienne perspektywy wyprowadzali z niej dla człowieka, dając tym samym – jak sądzę, zupełnie różne podstawy dla pojmowania wychowania. Dla polskiego filozofa bowiem:

„Twory kultury wytworzone przez człowieka nie stanowią niczego więcej jak tylko pewnego rodzaju cień rzeczywistości, będąc jedynie tworam i czysto intencjonalnymi. Noszą na sobie tylko pozór istnienia, który charakteryzuje wszelkie duchowe dzieła człowieka, jak dzieła sztuki lub rozmaite inne wytwory kultury ludzkiej, bez względu na to, czy są dziełami poszczególnego człowieka, czy też całej społeczności ludzkiej”<sup>12</sup>.

Jednak, mimo swej dwuznacznej i nie do końca jasnej natury, kultura jest czymś podstawowym dla ludzi i ich człowieczeństwa. Jest tym, co transcenduje człowieka jako część przyrody do stanu osoby, jak można by to wyrazić w języku innej filozofii, do wspomnianego człowieczeństwa właśnie. Owe *twory kultury*, jak czytamy:

„Konstytuują się [...] na podłożu rzeczy i procesów przyrodzonego świata, przystosowanych do tego przez człowieka, a ich własności przekraczają granice uposażenia rzeczy materialnych, pokrywając je nową warstwą sensu

11 R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość*, w: *Książeczka o człowieku...*, 29-30.

12 R. Ingarden, *Człowiek i przyroda...*, 16-17.

i nowych zjawisk. Transcendując tym te rzeczy, tracą zarazem pełnię i autonomię istnienia i nie posiadają mocy rzeczywistości niezależnej od człowieka i jego aktów duchowych”<sup>13</sup>.

\* \* \*

Dyskusja, którą tu prowadziłem, kieruje nas ku zrozumieniu dwóch pojęć: kultury i podmiotowości, jako kluczowych dla rozważania kwestii wychowania. Kultura, tak jak można ją rozumieć dzięki Ingarde-nowi, nie jest czymś co można po prostu przekazać, jak była o tym mowa w przytaczanej już definicji wychowania. W kulturze chodzi o transcendowanie człowieka, w tym również wychowanka, co nie podlega wszakże jakiemuś procesowi „wpływania” osobowości na osobowość. Przeciwnie, sama kultura jest niezwykle złożonym, pełnym sprzeczności zjawiskiem, które wytwarzają ludzie w procesie ich indywidualnego i zbiorowego transcendowania ku człowieczeństwu, czyli podmiotowości (indywidualnej i zbiorowej).

Ponadto zauważmy, iż człowiek, w tym także wychowankowie, nie są pojemnikami na jakieś, choćby najcenniejsze zawartości, ani radarami do odbierania i „magazynowania” w zwojach umysłu czyichś wpływów, tylko są podmiotami. Jak pisała Margaret Archer, człowiek wchodzi w relacje ze światem (nie tylko z kulturą), kierując się swoimi *troskami*<sup>14</sup>. Nie jesteśmy plasteliną, którą – jak nauczał Durkheim – lepią „fakty społeczne”, zgodnie z zamiarami społeczeństwa i wzorcami kultury. Jesteśmy natomiast podmiotami, jak pisała ta wybitna, brytyjska uczona: refleksyjnymi i skłonnyymi do *komentarzy emocjonalnych*, twórczo i autonomicznie (sprawczo) *przepracowującymi* to, czego doświadczamy w swoich relacjach społecznych<sup>15</sup>. W relacjach

<sup>13</sup> *Tamże*, 17.

<sup>14</sup> M.S. Archer, *Morphogenesis: Realism's explanatory framework*, w: *Sociological Realism* (CRBS), red. A. Maccarini – E. Morandi – R. Prandini, Oxford 2011, 59-94.

<sup>15</sup> *Tamże*.

tych, ze strukturami kulturowymi i społecznymi, zachodzą zmiany zgodnie z mechanizmami sprzężeń zwrotnych. Jak czytamy:

„Na końcu sekwencji transformacyjnej przekształcana jest nie tylko struktura, ale także sprawczość, jako nieodłączna część tego samego procesu. Transformując strukturę, sprawczość nieuchronnie przekształca samą siebie pod względem organizacji, kombinacji i artykulacji, pod względem swoich sił i relacji do innych podmiotów”<sup>16</sup>.

Nie podejmę tu próby zdefiniowania kultury. Podjąłem ją gdzie indziej<sup>17</sup>. Najogólniej rzecz biorąc składają się na nią – jak sądzę – materialne i niematerialne wytwory, które można by potraktować jako swego rodzaju reakcję na ludzkie troski – jakby powiedziała Archer – tj. pragnienia oraz potrzeby duchowe, psychiczne i materialne, ale także interesy różnego rodzaju zbiorowości, w konkretnych warunkach geograficznych, cywilizacyjnych, kulturowych, społecznych i gospodarczych. Troski te wynikają też ze społecznego, kulturowego, a w szerszej skali – cywilizacyjnego kontekstu ludzkiego życia. Kultura wyznacza jeden z trzech *porządków* wymienianymi przez Archer, z jakimi w relacje wchodzi podmiot. To natura, porządek praktyczny i porządek społeczny. Częściowo kultura mieści się w porządku społecznym. Ale tylko pewnym fragmentem. Dlatego dodaję do tego jeszcze kulturę (to co uczona określa jako SK – system kulturowy, w przeciwieństwie do S-K – system społeczno-kulturowy) i porządek transcendentny.

Jak widzimy, Archer zasadniczo nie zgadza się z pojmowaniem człowieka, zgodnie z *modelem przesocjalizowanym*, jaki mamy w dziedzinie po Durkheimie. Zgłasza też stanowczy protest przeciwko *modelowi człowieka oświecenia*, swoistego mądrego głupka, który „wszystko wie, a niczego nie rozumie”. Jak czytamy:

16 M.S. Archer, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge 1995, 74 [tł. K.W.].

17 K. Wielecki, *Kultura versus kultura masowa. Podmiotowość i quasi-kultura w nibyspoleczeństwie*, Warszawa 2024.

„Z jednej strony, myśl oświeceniowa promowała niedosocjalizowaną wizję człowieka – człowieka nowoczesności – którego ludzka konstytucja niczego nie zawdzięczała społeczeństwu, był on zatem samowystarczalnym outsiderem, który po prostu funkcjonował w społecznym środowisku. Z drugiej zaś strony, istnieje późniejsza, ale wszechobecna przesocjalizowana wizja człowieka, którego każda cecha wykraczająca poza jego biologiczne ukonstytuowanie została ukształtowana i uformowana przez jego kontekst społeczny. Jako istota społeczna staje się on zatem uzależnionym insiderem, który nie posiada jakiegokolwiek zdolności do przekształcania swojego środowiska społecznego”<sup>18</sup>.

Zgodnie z poglądem Archer na temat „Ja”, w sensie ontycznym, jesteśmy definitywnie istotami ludzkimi. Zatem nie mamy powodu do wiecznego cierpienia z powodu presji lęku przed degradacją do stanu zwierzęcego, co sugerował Ingarden. Istota ludzka zorientowana jest przez swoje rzeczywiste troski – twierdzi Archer. Nostalgia za stanem bydłym lub też obawa przed nim – jak u Durkheima – czy też dramatyczna fiksacja na humanizujących nas wartościach – jak twierdził Ingarden – raczej nie jest naszym największym zmartwieniem. Podmiotowe właściwości istoty ludzkiej – dowiadujemy się od Archer – to efekt skomplikowanych procesów morfogenezy (mechanizmów nieustannej dynamiki) i morfostazy (mechanizmów trwałości), zachodzących między człowiekiem, innymi ludźmi, kulturą i różnymi formami społecznymi, które dzieją się za sprawą ludzkich działań skoncentrowanych na troskach, w ramach przyjętych projektów (realizacyjnych) i wypracowanego *modus vivendi* ze wspomnianymi wcześniej porządkami<sup>19</sup>.

Powoli, jak mam nadzieję, zarysowuje się nam pole, na którym rozważać warto czym jest wychowanie. Nie umiem go brać pod uwagę abstrahując od podmiotowości, jako stanu oraz procesu. Nie mam możliwości szerzej analizować czym ona jest dla mnie. Poświęciłem tej sprawie dwie duże książki i kilkadziesiąt artykułów<sup>20</sup>. Wyjaśnię jedy-

18 M. Archer, *Morfogeneza – ramy wyjaśniające realizmu*, tł. D. Leonarska, UCS 30 (2015) 34.

19 Zob. M. Archer, *Człowieczeństwo*, tł. A. Dziuban, Kraków 2013; *Problem sprawstwa*; też, *Kultura i sprawczość*, tł. P. Tomanek, Warszawa 2019.

20 Oprócz wspomnianej już, także K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrialnego. Między indywidualizmem i kolektywizmem*, Warszawa 2003.



nie w największym skrócie, iż podmiotowość jest w moim przekonaniu cechą i stanem życia w ramach praktyki życia rozumiejącego swój sens – jako życie ku niepojętemu w pełni (gdyż transcendentnemu) Dobru. Podmiotowość jako bycie-ku-Dobru mocą woli podmiotu i dzięki transcendentnemu „podparciu” może stać się czymś ontycznie osobnym, bytem emergentnym i sprawczym. Może być równocześnie jedynie wynikiem wolnego wyboru życia ku podmiotowości. Jak pisał Robert Spaemann, w życiu człowieka może spełniać się pewna możliwość świata (*potentia*). Bo choć każdy człowiek jest osobą, nie każdy i nie od razu osiąga doskonałość, rozumianą jako to, co jest możliwością, a co jest też spełnieniem człowieczeństwa. To kwestia wyboru, np. rozwoju potencjału doskonałości; co wymaga jednak transcendencji osoby i to nie tylko poza zwierzęcość. Podmiotowość jest właśnie stanem świadomego transcendowania poprzez wybór praktykowania idei Dobra. To jest właśnie droga „rozwoju potencjału doskonałości”, czyli spełniania się człowieczeństwa w człowieku. Jest to droga podmiotowa. Podmiotowość może być zatem rozumiana jako sposób bycia człowiekiem oraz jako efekt tego sposobu, tej drogi (por. *homo viator* Gabriela Marcela).

Człowieczeństwo i podmiotowość wydają się znaczyć to samo, choć pierwsze słowo jest bardziej literackie i trafniej ujmuje istotę rzeczy, a drugie jest raczej analityczne i pozwala rozwijać ideę człowieczeństwa na gruncie filozofii, socjologii, psychologii i innych nauk.

Z powodu tego Dobra i ze względu na to, że nie można go nigdy pojąć w pełni, człowiek podejmuje wyzwanie egzystencji trudnej, twórczej, poszukującej. Dobro, ku któremu żyje podmiot, jest moim zdaniem wieloargumentowe. Ma pewien wzór, w którym poszczególne cechy i składowe znaczą, uzyskują sens w powiązaniu. Ów sens jest rezultatem, czymś jakościowo innym niż to, co go tworzy. Uważam, że dopiero podmiotowe działania (*agency*) wsparte przez podmiotowe cechy człowieka, nastawione na podmiotowe wartości tworzą razem pełny wzór podmiotowości. Z tego też powodu proponuję trójargumentowy wzór podmiotowości.

Powtórzmy zatem, iż jest ona szersza niż pojęcie sprawczości (*agency*). Podmiotowość zachodzi wszak, kiedy jest wybrana i realizowana. Oznacza to, że jest przede wszystkim cechą relacyjną i atrybutem

działania. Podmiotowość aktualizuje ów podmiotowy potencjał i włącza go do działania. Dodajmy, że są to działania (*agency*), które stawiają jednostkę w pewnych relacjach – głównie z innymi ludźmi, ale też z przyrodą, kulturą, ze środowiskiem i transcendencją. W ostateczności chodzi także o działania nastawione na spełnianie podmiotowego wzoru Dobra.

Do tej pory mowa była wyłącznie o tym, co nazywamy *narcystyczną strukturą podmiotowości*. Ale wraz z twierdzeniem, że podmiotowość jest (również) działaniem, wskazujemy na to, że oznacza ona przekraczanie siebie, transcendowanie podmiotu dzięki jego refleksyjności i wchodzenie w relację z tym, co poza nim. Wynika to wszystko z samego pojęcia działania. Jeśli podmiotowość oznacza obowiązek, to oczywiście wobec siebie, ale tak samo – przez twarz *Innego* (Lévinas) – wobec bliźnich. Jeśli jest wyborem, to pewnego rodzaju własnego uczestnictwa społecznego i sympatii do pewnego typu społeczeństwa. Społeczeństwo oraz inni w społeczeństwie podmiotowym nie są czynnikiem degradującym osobę, ale przeciwnie – wzmacniają szansę jej rozwoju. To niemało. Ale rozumiemy, że jest to wartość kontraktowa, relacyjna, dialogiczna, a za nią są jeszcze inne, mocniejsze wartości – jakby powiedział Charles Taylor. Teraz już możemy dodać do tego, o czym już pisałem, że we wzorze narcystycznej struktury podmiotowości odkrywamy, że wartością mocniejszą jest osoba, indywidualność.

Relacyjny charakter podmiotowości znaczy, że dobrem jest też inny i jego podmiotowość. Podmiotowość jest zatem pewnym wzorem włączającym wszystkie wymienione już składowe w porządek regulujący stosunki między ludźmi. Wzór ten stanowi, że wartością dla mnie podmiotowego jestem ja sam, ale ja samoograniczający się ze względu na ekwiwalentne i komplementarne dla mnie dobro innego, za którym stoi Dobro transcendentne, tzn. trzeci wymiar podmiotowości (obok narcystycznego i altruistycznego).

Osobno możemy mówić także o fazach podmiotowości. Najpierw jest faza przedpodmiotowa (narcyzmu pierwotnego, powtarzając za Sigmundem Freudem). Drugą, egocentryczną, w której wykształca się narcystyczna struktura podmiotowości, można za Lévinasem nazwać „stanem upojenia własną tożsamością”<sup>21</sup>. Trzecią, wyższą, później-

21 E. Lévinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Lejda 1971 [tł. K.W.].

szą w rozwoju, możliwą dzięki praktykom refleksyjnego uzgadniania horyzontów odniesienia z ładem egzystencjalnym i ramami działania włącznie, ale niekonieczną, byłaby faza uspołecznionej lub altruistycznej podmiotowości. Osobno można wyróżnić także fazę czwartą – transcendentną (w sensie religijnym lub nie).

\* \* \*

Chaos współczesnego świata, związany z wielkim kryzysem cywilizacyjnym naszych czasów jest dziś tak potężny, iż staje się dramatycznym problemem, również dla pedagogiki, której praktyczny charakter nakazuje szukać sposobów przygotowania młodego pokolenia do dorosłego życia. Jednak realia tego życia sprawiają, iż współczesna humanistyka w ogóle, a pedagogika także, ma kłopot z rozeznaniem do jakiego świata, zgodnie z jakimi wartościami i conceptami człowieka i człowieczeństwa oraz w jaki sposób wychowanie ma przygotowywać.

Konkurencyjnym do omawianego wcześniej typu definiowania wychowania była jego koncepcja przygotowywania dzieci i młodzieży do dorosłego społeczeństwa. Miało to jakiś sens wtedy, gdy można było mieć przekonanie, iż świat człowieka jest stabilny i wiadomy. W tle istniało przekonanie, iż społeczeństwo tworzy trwałe i silne ramy, a rodzice i pedagodzy mają pomóc nauczyć się sztuki życia w nim.

Później zauważono, iż świat się dynamicznie zmienia. Wspomniane ramy są płynne. Zanim wychowanek dorośnie, to czego się nauczył może być przestarzałe. Wtedy jeszcze wydawało się, iż ta zmienność świata jest efektem postępu. Bohdan Suchodolski zaproponował ideę wychowania dla przyszłości. Świat będzie inny, ale siłą rozumu można przeniknąć jego tajemnicę i określić jaki będzie, i do takiego wychowywać – ufać. Dziś jednak mało kto podziela ten optymizm. Coraz jaśniejsze się staje, iż jesteśmy świadkami wielkiego, epokowego kryzysu cywilizacyjnego. Jeśli nawet kiedyś wytworzy się jakiś nowy porządek, to nikt dziś nie potrafi przewidzieć jaki. Współczesność zaś jawi się raczej jako chaos, niewiadoma, *źródło cierpień*, jak kiedyś o kulturze pisał Zygmunt Freud, a później o ponowoczesności, Zygmunt Bauman.

Niezwykle istotnym wymiarem omawianej sytuacji procesów wychowawczych we współczesnym świecie jest kultura. Globalizacja technologiczna i gospodarcza powoduje globalizację kultury – przede wszystkim w postaci kultury masowej. Nie jest ona jedynie kwestią smaku artystycznego. Sądzić można, że mamy do czynienia z niezwykle poważnym procesem krystalizowania się zrębu globalnego społeczeństwa, co powoduje szczególnie karierę starej, ale nadzwyczajnie żywotnej kultury masowej, w nowej roli: globalnej *quasi* kultury.

Nowotworowy wręcz rozrost kultury masowej jest możliwy w przestrzeni kulturowej, społecznej i gospodarczej naszych czasów, owego przełomu epok. Jednym z najistotniejszych jego czynników jest sekularyzacja, która przyczynia się do rozpadu *horyzontów odniesienia* oraz ram działania i znaczenia, a także osamotnienia i dezorientacji współczesnego człowieka w sferze wartości, którego świat przeżywany jest światem totalnego kryzysu<sup>22</sup>. Osłabia skłonności do altruizmu, wzmacnia zaś egocentryzm i narcyzm współczesnego człowieka, utrudnia znoszenie cierpienia, które zawsze jest składową życia, ale dziś szczególnie pozbawia poczucia sensowności świata i znaczenia własnej egzystencji. Globalizacja stawia ludzi w trudnej sytuacji, zakwestionowania podstawowych wartości. Poprzez sekularyzację zwłaszcza, odbiera tradycyjne sposoby głębszego zakorzeniania swego życia i tożsamości. Rozpad horyzontów odniesienia i anomia sprawiają, iż człowiek zyskuje wielkie możliwości stanowienia o sobie, ale z drugiej strony odczuwa bardzo silne deprivacje podstawowych potrzeb psychicznych, jak bezpieczeństwa, akceptacji, miłości, tożsamości, sensu i znaczenia. Sytuacja taka wyzwala nerwicowe reakcje obronne psychiki, z ewidentnie chorobowymi włącznie.

Wieloznaczność, płynność, różnorodność kulturowa i aksjologiczna policentryczność świata, stały się opiewanymi przez postmodernistów wartościami, które wieńczyć miałyby, niczym nieograniczona wolność. Jej natury jednak postmoderniści sami nie zgłębili wystarczająco, aby zrozumieć wszelkie zagrożenia, jakie z tak pojmovaną

---

22 Zob. więcej na ten temat: K. Wielecki, *Kryzys postindustrialny, osobowość i zdrowie psychiczne*, w: „*Inny*” człowiek w „*innym*” społeczeństwie. *Europejskie dyskursy*, red. P. Mazurkiewicz – K. Wielecki, Warszawa 2008, 117-140.

wolnością muszą się wiązać. Zabronili też czynić to innym, wraz z kategorycznym zakazem tzw. *wielkich narracji*.

Z drugiej jednak strony, dziś, gdy żyjemy w postnowoczesnym świecie, w którym skutki nieokreśloności, płynności, wieloznaczności, braku wyraźnych wartości, przekonań i obyczajów są już wyraźnie widoczne, widzimy, że wolność i różnorodność są pięknymi wartościami, ale przecież nie najważniejszymi. Dopiero w pewnym wzorze aksjologicznym, razem z odpowiedzialnością i podmiotowością stają się czymś istotnie cennym, a bez tego mogą być wręcz niebezpieczne. Podobnie jak abstrakcyjna wolność w systemie wartości politycznych, staje się czymś bezwartościowym, a może czasem dramatycznie szkodliwym, bez jakiegoś minimalnego bodaj zakresu sprawiedliwości społecznej, zasobności ekonomicznej, ograniczania, w koniecznej bodaj mierze, wolności partykularnych i egocentrycznych<sup>23</sup>.

Nie warto też ignorować faktu, iż nowe technologie informatyczne, biotechnologie, Internet i inne osiągnięcia nauki i techniki dwudziestego wieku, właśnie około połowy lat siedemdziesiątych minionego stulecia, poczęły całkiem już wyraźnie wpływać na codzienność życia, przynajmniej mieszkańców bardziej uprzywilejowanych części globu i odgrywać coraz bardziej decydującą rolę w kształtowaniu gospodarki, ze wspomnianym procesem globalizacji łącznie. Owo słynne już globalizacyjne kurczenie się czasu i przestrzeni, spotęgowało problem współobecności wielu kultur i uczyniło bardziej dramatycznym pytanie o możliwą zasadę ich współistnienia. Postmodernizm mógł pospieszyć ze swoją podpowiedzią różnorodności równouprawniającej wszelkie kultury, wartości, poglądy i gusta. Są one bowiem równoprawne wobec założenia braku zasad i kryteriów przesądzania o racji, wyższości, lepszości itd. Zakaz wielkich narracji nabrał teraz nowego znaczenia moralnego i politycznego, stworzył podstawę pod kulturę i aksjologię globalnej społeczności. W ten sposób wytworzyła się nowa niby-kultura: kulturowej różnorodności.

23 Zob. K. Wielecki, *Narcyzm, podmiotowość i demokracja*, w: *Wybrane problemy demokracji i podmiotowości*, red. K. Wielecki, Warszawa 2010, 42-55.

Od przeszło 40 lat, w związku z wielkimi przeobrażeniami technologicznymi, mamy do czynienia z narastającym globalnym i totalnym kryzysem cywilizacyjnym, który wywołuje szereg zmian. Ich istotą jest globalizacja. Składają się na nią cztery podstawowe procesy: globalizacja gospodarki, kultury, przyspieszona sekularyzacja i kryzys tradycyjnego ładu społecznego. Zmiany te pociągają za sobą wiele dobroczynnych skutków, otwierają nowe szanse przed ludzkością, dają wiele nadziei. Jednak również powodują, przejściowo lub nie, wiele dramatycznych konsekwencji o ewidentnie negatywnym znaczeniu, a także stwarzają napięcia i ryzyka, z tymi o eschatologicznym wymiarze włącznie.

Człowiek, aby egzystować i zachować minimum zdrowia psychicznego oraz zdolność rozwoju tożsamości i osobowości, musi mieć elementarne bodaj przeświadczenie, że rozumie świat, w którym żyje i swoje w nim miejsce. Odczuwa on bowiem realność świata i pragnie go zrozumieć. Nie jest to tylko wynik ciekawości, ani jedynie warunek skuteczności działania, ale także, a może przede wszystkim, kwestia fundamentalnych potrzeb egzystencjalnych. Człowiek podejmuje zatem działania nastawione na poznanie świata. Stosuje rozmaite praktyki rozumienia i interpretacji obiektywnie istniejącego ładu świata. Wyróżnimy w nim ład ontyczny, moralny i poznawczy<sup>24</sup>.

W wyniku praktyk rozumienia i interpretacji gromadzimy mniej lub bardziej uświadamiany, koherentny, pełny i realistyczny zespół takich przekonań, które odnoszą się do teoretycznej (lub faktycznej) kategorii ładu świata. To wyobrażenie, jakie tworzymy sobie na temat ładu świata, jego reprezentacja (nie przesądzamy prawdziwa czy nie), stanowi przestrzeń intelektualną, mentalną mapę topograficzną, która orientuje nas i nasze życie w czasie i przestrzeni, zwłaszcza w przestrzeni sensu i znaczenia, która jest podstawowym wymiarem ludzkiej tożsamości. Przestrzeń tę nazwiemy horyzontem odniesienia lub ładem mentalnym. Bezpośrednio człowiek odnosi się nie do ładu świata, bo ten nie jest wprost dostępny poznaniu, ale do horyzontu odniesienia właśnie i ten zazwyczaj traktuje jako rzeczywisty i prawdziwy.

24 Por. K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrialnego...*

Horyzont odniesienia wyznacza granice porządku egzystencji jednostki, czyli ład egzystencjalny. Człowiek, w procesie działania w praktyce życia, komunikuje się z innymi. Komunikacja ta wyznaczana jest przez indywidualne horyzonty odniesienia i dokonuje się w konkretnych ramach działania podmiotów. W ten sposób powstaje wspólna praktyka życia. Jest to proces, który ma dualny rezultat w postaci indywidualnych horyzontów odniesienia i dalej ładów egzystencjalnych; a z drugiej strony, jest to proces strukturacji powodujący powstawanie pewnej puli, względnie uzgodnionych, wspólnych horyzontów odniesienia.

Wszystkie te procesy cywilizacyjne i ich społeczne, gospodarcze i kulturowe skutki uboczne, o jakich wspominaliśmy, przyczyniają się w dużej mierze do rozpadu *horyzontów odniesienia* oraz ram działania, a także poczucia sensu i znaczenia, potęgują stan osamotnienia i dezorientacji w sferze wartości (anomia) współczesnego człowieka, którego świat przeżywany jest światem totalnego kryzysu.

Jednym z głównych nurtów tego kryzysu jest sekularyzacja. Myśliciele oświecenia orzekli, iż pora już zdetronizować Boga jako fundament świata zbiorowej i indywidualnej egzystencji. Horyzontem ludzkiego odniesienia nie ma już być zatem Bóg, nie on ma być już teraz źródłem sensu i działania, ale rozum człowieka. We własnym rozumie znajdziemy wartości i ich uzasadnienie, zasady życia zbiorowego i jednostkowego. Oświecenie to druga połowa osiemnastego wieku. Wielki, niemiecki socjolog Max Weber, inspirując się filozofią Nietzschego, na przełomie wieku dziewiętnastego i dwudziestego ogłasza, iż świat jest bezrozumny i bezsensownym chaosem. Oto gdzie doprowadził uczonych ich rozum przez ponad sto lat.

Ale Weber zaproponował pewne wyjście z tego zaułka rozpacz: trzeba budować świat społeczny na rozumie, choć nieco innym niż ten oświeceniowy. Świat nie ma sensu, został całkowicie *odczarowany*, ale pozostało nadać mu jakieś takie, racjonalne ramy instytucjonalne, w których ludzie, ze swoimi sprzecznymi potrzebami i interesami nie doprowadzaliby nieustannie do wojen, rewolucji i konfliktów. Świat może uniknąć losu, jakiego życzył mu Karol Marks, czyli wielkiej rewolucji społecznej, jeśli zrezygnujemy z prób nowego *zaczarowywania* go, tym razem świeckiego, a spróbujemy stworzyć organizacyjne

i prawne ramy oparte na *legitymizacji racjonalnej*, i państwie, które, korzystając z niej będzie mogło narzucać legalną przemoc, czyniąc w ten sposób porządek w bezsensownym świecie. Ale po pierwszej i drugiej wojnie światowej, po rewolucji bolszewickiej, obu totalitaryzmach, wielkich światowych kryzysach ekonomicznych i holokauście, trudno wierzyć w skuteczność recepty *rozumu instrumentalnego*, jaki zapisał nam Weber, a tym bardziej Marks.

\* \* \*

Możemy teraz powrócić do dwóch wspomnianych wcześniej koncepcji definiowania wychowania. Pierwsza z nich, celowego i świadomego wpływu na osobowość wychowanka, wydaje się absolutnie niezgodna z podmiotową naturą człowieka (wychowanka także). Ponadto nakazuje stosować mechanizmy (wpływu osobowości na osobowość), które nie występują w rzeczywistości. Wymaga więc od wychowawcy niemożliwego. Wychowanie, w świetle tego, co napisałem wcześniej, polega raczej na towarzyszeniu dzieciom i młodzieży w ich naturalnym rozwoju społecznym, moralnym, kulturalnym, ich tożsamości i osobowości. Pedagog nie może odwołać się do niczego innego niż do tego procesu, który za jego wolą lub bez niej i tak się dokonuje w relacjach wychowanka ze wspomnianymi wcześniej pięcioma porządkami świata.

Oczywiście, wychowawca miewa zazwyczaj pewne intencje i cele, ale bezpośrednio realizować ich nie może, bo jest to sprzeczne z naturą rzeczywistych procesów osobotwórczych, podobnie, jak nie da się zawracać Wisły kijem, gdyż jest to niezgodne z naturą procesów przyrodniczych. Co nie oznacza, iż w ogóle żadnego wpływu na kształtowanie się osobowości wychowanka mieć nie może. Każdy kto pozostaje w relacjach z wychowankiem, wpływa na jeden lub kilka porządków, w jakich on realizuje swoje troski, wytycza trajektorie realizacyjne, ustala hierarchie ważności różnych trosk, ustala własne *troski zasadnicze*, przetwarza to, czego doświadcza w tych porządkach – współkształtuje własną osobowość.



Rodzice, sąsiedzi, rówieśnicy, zwłaszcza ci, którzy tworzą tzw. grupy odniesienia wychowanka pozostają ważnym i naturalnym elementem tych pięciu kręgów rzeczywistości – porządków egzystencjalnych. W ten sposób współprzyczyniają się do faktycznie istniejących procesów osobotwórczych. W znacznie trudniejszej sytuacji pozostają zawodowi wychowawcy. W szczególności trzeba to powiedzieć o procesie wychowania instytucjonalnego. Instytucje wychowawcze zostały powołane właśnie po to, aby wychowywać, czym zasadniczo różnią się od wszystkich grup, które wymieniłem przed chwilą. Nauczyciele zaś są specjalnie powołanymi funkcjonariuszami tych instytucji.

Tymczasem zachodzą w nich dwa absolutnie inne procesy wychowania. Z jednej strony powstają spontanicznie grupy rówieśnicze, w których zachodzą procesy wychowania naturalnego. Choć, oczywiście, uczniowie tworzą je w oparciu o formalnie utworzone klasy szkolne. Zatem, co od dawno dobrze wiadomo, w szkole występują dwie struktury: formalna i nieformalna. W nieformalnej, jak to już stwierdziłem, zachodzi proces wychowania naturalnego. Jego skuteczność jest wielka, gdyż ogromne jest znaczenie grup rówieśniczych dla uczniów. Wiele najważniejszych trosk uczniowskich realizują oni w tych grupach. Ale równolegle w szkole funkcjonują grupy formalne, w których ma miejsce proces wychowania intencjonalnego, który w warunkach instytucji wychowawczej przyjmuje charakter wychowania instytucjonalnego. Niestety, jego efektywność jest znikoma, gdyż tylko mało istotne troski można w nich realizować. Jak wiemy, pozycja „dyżurnego”, czy „gospodarza klasy”, czyli ucznia funkcyjnego w grupie formalnej uczniów, jest mało znacząca w porównaniu z np. przywódcą paczki, czyli grupy nieformalnej.

Powtórzmy jednak, że wychowawcy nie muszą w takiej sytuacji być bezradni. Ale ich rola polega przede wszystkim na świadomym, celowym i planowym organizowaniu warunków wychowania naturalnego, czyli pięciu wymiarów – porządków świata przeżywanego uczniów. Wymaga to jednak osobnych kompetencji od nauczycieli: nie tylko psychologicznych, ale także socjologicznych i kulturowych.

Osobną sprawą jest zaś problem zmienności świata, do którego wychowanie ma przygotować. Kwestia ta wymaga osobnego artykułu. Warto jednak wspomnieć, iż po pierwsze, jedno co można z pewnością

orzec o nadchodzącej przyszłości, to iż będzie inna niż terażniejszość. Zatem wychowanie powinno polegać na przygotowaniu wychowanków nie do nieodgadnionej przyszłości, ale do nieustannej zmiany cywilizacyjnej, z wszystkimi jego wymiarami (kulturą, strukturami społecznymi, ładem instytucjonalnym, kulturą, ładem gospodarczym i demograficznym).

Pewną wskazówką poszukiwań rozwiązania tego dylematu może być uwaga Martina Bubera, który pisał:

„W dziejach ludzkiego ducha rozróżniam epoki zadowolenia i bezdomności. W jednych człowiek żyje w świecie jak w domu, w drugich żyje w świecie, jak na polu, nie mając niekiedy nawet czterech palików do rozbicia namiotu”<sup>25</sup>.

W tych czasach bezdomności współczesnego kryzysu cywilizacyjnego, w jakich przyszło nam żyć, szczególnie trzeba szukać form możliwego zadowolenia. Jedną z nich jest mocne osadzenie wychowania na tradycji, ale takiej, która zwrócona jest do przyszłości. Konieczna też jest refleksja o tym, co jest konieczne w życiu człowieka, w jego relacjach ze światem (i jego porządkami). Oznacza to nieodzowność antropologii filozoficznej i ontologii społecznej oraz kulturowej. Są pewne relacje, zwłaszcza te fundamentalne, nazywane przez socjologów pierwotnymi, wartości (myślę o tych, które mają charakter obiektywny, autoteliczny) i kultura, z której wszyscy wyrastamy, a która narastała setkami i tysiącami lat, krystalizując w swym dorobku, to co konieczne indywidualnie i zbiorowo, a co ma uniwersalny charakter, skoro przetrwało aż do naszych czasów. Wymaga to jednak wykształconych i rozumiejących zarówno tradycję, czyli sferę, w której wszyscy, jako ludzie jesteśmy zakorzenieni, na poziomie cywilizacji, państw itd., aż do poziomu lokalnego. Ale wymaga też podstawowej orientacji na przyszłość. Trzecim wymogiem jest zdolność krytycznego myślenia, które pozwala odsiać z tradycji i powiewów nowoczesności to, co sprzyja, albo jest warunkiem koniecznym zdrowia psychicznego, indywidualnego oraz zbiorowego, a także rozwoju człowieczeństwa w człowieku i ludzkość w społeczeństwie – czyli podmiotowości.

---

25 M. Buber, *Problem człowieka*, Warszawa 1993, II.



## Edukacja bez wychowania

Współczesne systemy edukacyjne na całym świecie przechodzą dynamiczne zmiany, które mają na celu dostosowanie się do wymagań nowoczesnego społeczeństwa. W miarę jak technologia i globalizacja wpływają na nasze życie, rośnie zapotrzebowanie na wykształconych specjalistów, którzy potrafią sprostać wyzwaniom XXI wieku związanym z szybkim tempem życia, a tym samym z koniecznością natychmiastowych transformacji umiejętności pozwalających na odnajdywanie się w złożonej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. W tym kontekście edukacja coraz silniej koncentruje się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej i praktycznej, zaniedbując jednocześnie aspekt wychowawczy. Zastępowanie wychowania kształceniem jest redukcją kompleksowego rozwoju jednostki do wąskiego zakresu wiedzy i umiejętności. Również ograniczanie wychowania do procesów opiekuńczych, a więc działań skoncentrowanych na zaspokajaniu emocjonalnych potrzeb człowieka, dalekie jest od kształtowania postaw opartych na wartościach. Odległe też jest od wyzwania, przestrzegania i odczuwania własnej godności, wolności i odpowiedzialności. Tym samym wychowanie i kształcenie chociaż są ze sobą ściśle powiązane, zawierają umiejętności wspierające się, stanowią odrębne komponenty całościowo pojętej edukacji. Wszystkie są tak samo ważne zarówno w rozwoju dziecka, jak i człowieka dorosłego i nie można traktować ich zamiennie.

Proces wychowawczy jako fundament społecznego i emocjonalnego rozwoju jednostek, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu ich

przyszłości, dlatego trudno jednoznacznie uzasadnić przyczyny jego obecnego deprecjonowania. We współczesnych czasach marginalizacja wychowania może wynikać z wielu złożonych czynników, takich jak technologiczny postęp, presja ekonomiczna, zmiany kulturowe, reformy systemów edukacyjnych, wpływ mediów i popkultury, globalizacja i migracja czy zmiany w strukturze rodziny. Nie usprawiedliwiają one jednak zawężania edukacji jedynie do procesów kształcenia. Aby skutecznie przeciwdziałać temu trendowi, konieczne jest holistyczne podejście uwzględniające różnorodne aspekty życia rodzinnego i społecznego, które mogą przyczynić się do przywrócenia znaczenia i wartości procesu wychowawczego oraz zapewnienia dzieciom zdrowego i pełnego rozwoju.

Niestety problem pomijania procesu wychowawczego dotyczy zarówno edukacji formalnej jak i nieformalnej, a więc tej odbywającej się poza instytucjonalnym systemem oświatowym. Pogłębia się on wraz z przemianami społecznymi i kolejnymi generacjami rodziców. Bowiern kolejne pokolenia „wychowane” w dystansie do świata wartości, „wychowują” w ten sam sposób swoje dzieci.

„Pluralistyczne, ponowoczesne, dynamiczne społeczeństwo daje absolutne pierwszeństwo terażniejszości i próbuje ją oddzielać od dziedzictwa kulturowego przeszłości. Takie przewartościowanie terażniejszości i uznawanie jej za główne źródło budowania tożsamości osobowej i społecznej, poszukiwania osobistego czy społecznego sensu życia, niesie ze sobą określone niebezpieczeństwa. [...] W działaniach wielu ludzi współczesnych trudno dostrzec bezpośredni związek z wartościami i normami bezwzględny. W sytuacji rozchwianych systemów wartości i norm, zwłaszcza ludzie młodzi czują się zagubieni i pozbawieni autorytetów. Sprzyja temu kult różnorodności i kreowanie inności; życie można uchwycić wyłącznie jako następstwo poszczególnych stanów „teraz”. [...] W warunkach dezinstytucjonalizacji, detradycjonalizacji, pluralizacji i indywidualizacji wzrasta ranga takich wartości, jak: autonomizacja decyzji, samorealizacja, samoekspresja, kreatywność, niezależność, wiara w rozwój, partycypacja w życiu społecznym itp. Tracą na znaczeniu cele dalekosiężne, unika się myślenia o odległej przyszłości. [...] W tym kontekście struktury trwałe, o ścisłych zobowiązaniach i rygorach, stoją

w obliczu nieuchronnego kryzysu. Dominują przynależności z wyboru i *na określony czas*<sup>1</sup>.

Proces ten rodzi obecnie wiele wątpliwości i kontrowersji. Coraz bardziej zasadne stają się pytania: Czy możliwe jest kształcenie jednostek bez równoczesnego kształtowania ich postaw moralnych i społecznych? Jakie są konsekwencje takiego podejścia dla jednostek i społeczeństwa jako całości? Wątpliwości te stają się szczególnie istotne w obliczu rosnących problemów społecznych, takich jak alienacja, permanentny stan braku sensu i celu życia, brak empatii czy wzrost postaw aspołecznych wśród młodzieży.

## Kształcenie i wychowanie – holistyczne ujęcie edukacji

Genezy pojęcia *edukacja* należy upatrywać w starożytnej kulturze greckiej, w której oznaczało ono całokształt zabiegów prowadzących do wykształcenia w człowieku kompetencji umysłowych, fizycznych i moralnych. Etymologia tego terminu sięga łacińskiego określenia *educare* oznaczającego zarówno wychowanie, jak i kształcenie. Ten dualizm wskazuje na dwie podstawowe funkcje edukacji: rozwój osobowy (wychowywanie) i rozwój intelektualny (kształcenie). Takie też rozumienie tego podstawowego w pedagogice pojęcia znajdujemy w pozycji *Pedagogika. Leksykon PWN* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, gdzie edukacja to „[łac. *educare* – ‘wychowywać, kształcić’], ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych itd.) czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji”<sup>2</sup>. Oznacza ona zatem oddziaływania międzypokoleniowe, co podkreśla jej rolę w przekazywaniu wiedzy, wartości, umiejętności i tradycji z pokolenia na pokolenie. Proces edukacji nie jest jednorazowy ani jednostronny,

1 J. Mariański, *Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, „Edukacja humanistyczna” I (2011) 7-8.

2 *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski – B. Śliwerski, Warszawa 2000, 274.

lecz jest ciągłym dialogiem między starszymi a młodszymi pokoleniami. Edukacja obejmuje różne aspekty rozwoju osoby, a jej celem jest uczynienie z człowieka istoty dojrzałej, świadomie realizującej się. To oznacza, że jej zadaniem jest przygotowanie jednostki do samodzielnego i odpowiedzialnego życia, zdolności do samorealizacji i refleksji nad własnym miejscem w świecie. Edukacja ma również na celu „zadomowienie” w danej kulturze, czyli zintegrowanie jednostki z jej środowiskiem kulturowym, do stania się częścią wspólnoty, dzieląc wspólne wartości, tradycje i normy. Kształci jednostki do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji, nie tylko ucząc akceptowania norm i wartości, ale także krytycznego podejścia do nich, co prowadzi do ciągłego doskonalenia siebie i otaczającego świata.

Edukacja to zatem kompleksowy proces, który ma na celu wszechstronny rozwój jednostki, przygotowując ją do świadomego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie poprzez kształcenie i wychowanie, tym samym czyniąc oba procesy nierozłącznymi, choć znaczenie ich wzajemnych zależności na przestrzeni wieków zmieniały się, odzwierciedlając zmieniające się idee i praktyki w zakresie rozwoju jednostki i społeczeństwa. W historycznym kontekście, kształcenie i wychowanie były często ze sobą ściśle powiązane, choć ich definicje i znaczenia różniły się w zależności od okresu. W różnych okresach i w różnych kulturach podejścia do tych dwóch procesów zmieniały się, odzwierciedlając zmieniające się wartości społeczne, polityczne i filozoficzne. Współcześnie w teorii pedagogicznej, zarówno kształcenie, jak i wychowanie są postrzegane jako kluczowe elementy rozwoju jednostki, ale ich interpretacje i zastosowania różnią się w praktyce edukacyjnej i społecznej.

W starożytnej Grecji kształcenie i wychowanie były ściśle ze sobą powiązane. Ówczesni filozofowie uważali, że prawdziwe wykształcenie obejmuje zarówno rozwój intelektualny jak i etyczny. *Paideia* była nie tylko formą zdobywania wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych umiejętności, ale również obejmowała kształtowanie charakteru i postaw moralnych i obywatelskich. Platon w swojej *Republice* podkreślał znaczenie kształcenia moralnego i intelektualnego jako integralnych elementów wychowania obywateli. Uważał, że edukacja jest kluczowym narzędziem do osiągnięcia sprawiedliwości zarówno w jednostce,

jak i w społeczeństwie. Pomaga rozwijać duszę, harmonizując jej trzy części: część rozumną, emocjonalną i pożądlivą<sup>3</sup>. Arystoteles w *Polityce*, również podkreślił, że edukacja nie jest jedynie przekazywaniem wiedzy, ale również wychowaniem moralnym. Powinna kształtować charakter jednostki, rozwijając cnoty, takie jak sprawiedliwość, odwaga i umiarkowanie. Podkreślał również rolę wychowawców w procesie edukacji, którzy powinni być dobrymi przykładami moralnymi i kształtować dzieci poprzez swoje zachowanie i nauczanie<sup>4</sup>. Wychowanie w starożytnej Grecji miało na celu przygotowanie młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym, co obejmowało zarówno kształcenie intelektualne, jak i moralne. Rzymska edukacja była bardziej pragmatyczna, kładąc nacisk na retorykę i prawo, które miały przygotować młodych ludzi do pełnienia ról społecznych i politycznych.

W średniowieczu edukacja była głównie domeną Kościoła, który kładł nacisk na wychowanie religijne i moralne. Szkoły klasztorne i katedralne były głównymi ośrodkami edukacyjnymi, a ich programy nauczania koncentrowały się na teologii, filozofii i naukach humanistycznych. Edukacja była związana z codziennym życiem pracą i wartościami społecznymi<sup>5</sup>. Wychowanie było ważnym procesem, którego celem było kształtowanie pobożnych i moralnych jednostek, zgodnie z naukami Kościoła.

Renesans przyniósł odrodzenie zainteresowania edukacją świecką i humanistyczną. Myśliciele renesansowi, tacy jak Erasmus z Rotterdamu, podkreślali znaczenie wszechstronnego kształcenia, które obejmowało zarówno nauki humanistyczne, jak i przyrodnicze. Erasmus był zwolennikiem humanizmu, który promował edukację opartą na klasycznej literaturze greckiej i rzymskiej. Uważał, że znajomość klasycznych tekstów pomaga w rozwijaniu intelektualnych i moralnych zdolności. Krytykował tradycyjne metody edukacji oparte na scholastyce, promując nowe metody edukacji, które lepiej przygotowują

---

3 Platon, *Państwo*, tł. W. Witwicki, Warszawa 2020.

4 *The Cambridge Handbook of Democratic Education*, red. J. Culp – J. Drerup – D. Yacek, Cambridge 2023.

5 J. Le Goff, *Time, Work, and Culture in the Middle Ages*, tł. A. Goldhammer, Chicago 1980.



jednostki do życia społecznego i moralnego. Wychowanie w tym okresie miało na celu rozwijanie pełnego potencjału jednostki, zarówno intelektualnego, jak i moralnego. Humanizm, który dominował w tym okresie, podkreślał znaczenie wszechstronnego wykształcenia, obejmującego nauki przyrodnicze, humanistyczne oraz sztuki. Kształcenie było postrzegane jako środek do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, z naciskiem na rozwój osobisty oraz społeczny.

Współczesne podejścia do kształcenia i wychowania są zróżnicowane i odzwierciedlają różnorodność teorii pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Praktyka współczesnych systemów edukacyjnych pokazuje, że często podstawowym celem edukacji czyni się wyniki procesów kształcenia, co prowadzi do marginalizacji aspektów wychowawczych. Współczesna szkoła redukuje cele edukacji skierowanej na osiąganie mierzalnych efektów kształcenia, na osiąganie wysokiej pozycji w rankingach. Stwarza tym samym warunki do rozwoju rywalizacji, nie budując potrzeb współpracy. Promując konieczność bycia lepszym od innych, zmusza często do stosowania strategii nieuczciwych. Nastawiona na sukces jednostki podkreśla znaczenie konkurencji, tym samym odchodząc od idei wspólnotowości czy tworzenia bezinteresownych relacji. Wszechobecna „ocenoza” i „testoza”, jako element prostego systemu kar i nagród, pozbawia poczucia motywacji wewnętrznej. Efektem karania jest brak poczucia własnej wartości, lęk czy zachowania agresywne, a efektem nagradzania jest człowiek pozbawiony empatii, kalkulujący, czy to co ma zrobić przyniesie mu zysk. Jednocześnie poddanie się tym procedurom zabiera jednostkom poczucie wolności, a w konsekwencji nie prowadzi do kształtowania odpowiedzialności za siebie i innych.

Polskiemu systemowi edukacyjnemu daleko do ideału. Myślenie o szkole jak o placówce usługowej, która podlega prawom rynku, wpisuje się we współczesne trendy. Jak zauważa Zygmunt Bauman, w społeczeństwie płynnej nowoczesności edukacja staje się towarem, a szkoły zamiast miejsc osobistego rozwoju i oświecenia, coraz bardziej przypominają fabryki, produkujące przyszłych pracowników wyposażonych w umiejętności uznane przez rynek za niezbędne<sup>6</sup>. W takim uwarunkowaniu wychowanie, rozumiane jako proces

---

6 Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge 2000.

kształtowania wartości, postaw i umiejętności społecznych, traci na znaczeniu. Taki model edukacji daleki jest od ideałów głoszonych przez Marię Montessori, która podkreślała nierozłączność kształcenia i wychowania. Montessori uzasadniała, że prawdziwa edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także kształtowanie charakteru i rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. Wychowanie jest integralną częścią procesu edukacyjnego, ponieważ to właśnie poprzez wychowanie uczniowie uczą się, jak być odpowiedzialnymi obywatelami i jak współpracować z innymi<sup>7</sup>. Również w kontekście polskim, Maria Grzegorzewska zwracała uwagę na potrzebę holistycznego podejścia do edukacji, które uwzględnia zarówno rozwój intelektualny, jak i emocjonalny oraz społeczny uczniów. Grzegorzewska podkreślała, że edukacja powinna wspierać rozwój całej osoby, a nie tylko jej umiejętności<sup>8</sup>. Wychowanie jest zatem kluczowym elementem procesu edukacyjnego, który nie może być pomijany. Uczy postrzegania i odczuwania własnej godności, wolności i odpowiedzialności. Wyzwalając, przygotowuje do własnej aktywności i kreatywności, a przede wszystkim do zachowań zgodnych z zasadami moralnymi. W edukacji procesy kształcenia i wychowania są tak samo ważne, żaden z tych dwóch elementów nie powinien być pomijany w holistycznym podejściu do rozwoju jednostki.

## Bez wychowania

Współczesne systemy edukacyjne na całym świecie zostały zaprojektowane tak, aby praktycznie przygotować młodych ludzi do życia w coraz bardziej złożonym i szybko zmieniającym się świecie. Choć z powodzeniem rozwijają wiedzę i umiejętności zawodowe, często krytykuje się je za pomijanie lub całkowite odchodzenie od procesów wychowawczych. W kontekście rosnących wyzwań społecznych i kulturowych oraz coraz większego kryzysu wartości i zagubienia człowieka, niezbędne staje się zrozumienie, dlaczego obecne systemy

7 M. Montessori, *The Montessori Method*, b.m.w. 2019.

8 B. Szczupał, *Maria Grzegorzewska o godności człowieka w konfrontacji ze współczesnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 3 (2016) 9-18.

edukacyjne koncentrują się głównie na kształceniu, zaniedbując przy tym wychowanie. Edukacja mając na celu przygotowanie młodych ludzi do sprostanania wymaganiom współczesnego społeczeństwa, nie powinna koncentrować się tylko na wyposażeniu w wiedzę i umiejętności techniczne pozwalające na bycie konkurencyjnym na rynku pracy. Aspekty wychowawcze, które są kluczowe dla rozwoju moralnego, etycznego, emocjonalnego i społecznego, kształtowania charakteru i odpowiedzialności, formułują człowieka, który jest w stanie zrozumieć i przyjąć wartości moralne i etyczne, jest odpowiedzialny, uczciwy, empatyczny i szanuje innych, czy też potrafi być odpowiedzialny za siebie i innych rozumiejąc znaczenie zaangażowania społecznego.

Wychowanie choć uznawane jest w pedagogice za jedno z podstawowych pojęć, stanowiący jej przedmiot, jest jednocześnie pojęciem wieloznacznym. Jego rozumienie przeszło ewolucję od uproszczonych podejść, gdzie wychowanie rozumiane było jako ‘wyżywić aż do wzrostu’, ‘odchowac’, ‘wykarcić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie’, ‘wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka’<sup>9</sup> poprzez ‘oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie’, ‘wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądaných stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości’, ‘efekt powyższych działań lub procesów’<sup>10</sup> po ‘całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo’, ‘uznanie i afirmacja wolności’, ‘dialog między osobami’, ‘nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem’, ‘uznanie własnej wolności i godności’, okazanie ‘autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii’<sup>11</sup>

Definicja Milerskiego i Śliwerskiego oddająca „współczesne” rozumienie wychowania zawiera nowe (również na poziomie przedmiotowym) elementy, które znacznie modyfikują sens terminu ‘wychowanie’ w stosunku do definicji wcześniejszych. Dwa najważniejsze z tych

9 S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 6, Warszawa 1807-1814, 461.

10 *Pedagogika. Leksykon PWN...*, 274.

11 *Tamże*, 274.

elementów to założenie dotyczące równorzędności obu osób, wychowującego i wychowywanego, oraz umieszczenie w definicji pozytywnie odbieranych dzisiaj terminów, takich jak ‘wolność’, ‘zaufanie’ czy ‘empatia’. Wychowanek stał się aktywnym, intencjonalnym współtwórcą interakcji z wychowawcą – już nawet małe dziecko wpływa na przebieg interakcji i kształt relacji, może ją w sposób zamierzony modyfikować<sup>12</sup>. Wychowanie jest procesem społeczno-kulturowym i jednym z najważniejszych zadań, jakie ma do spełnienia człowiek wobec człowieka zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Stanowi bowiem immanentny czynnik rozwoju jednostki i jest ukierunkowane na nabycie specyficznie ludzkich cech przez osobę, które pozwalają jej być pełnoprawnym i zarazem autonomicznym członkiem społeczeństwa.

Niezależnie od przemiany pojęcia ‘wychowania’, trudno je utożsamiać z pojęciem ‘kształcenia’, którego zakres rozumienia obejmuje takie elementy jak rozwój umiejętności czy przekazywanie wiedzy. Kształcenie obejmuje zarówno proces nauczania jak i uczenia się. Pojęcie kształcenie często utożsamia się z formalnym kształceniem w instytucjach systemu szkolnictwa. W szerszym rozumieniu, obejmuje ono także kształcenie nieformalne, mające źródło w codziennych doświadczeniach, rodzinnych, kontaktach z rówieśnikami informacjami pochodzącymi z mass mediów. Podkreśla się także znaczenie szeroko rozumianego kształcenia ustawicznego (uczenia się przez całe życie). Warto zauważyć, że kształcenie nie musi być rozumiane jedynie w sposób instrumentalny, według niektórych badaczy jest wartością samą w sobie, której znaczenie wykracza poza aspekt czysto utylitarny. Takie rozumienie kształcenia wydaje się wręcz odwrotne do sygnalizowanych już tendencji współczesnych. *Nowy słownik pedagogiczny* definiuje kształcenie jako ‘system działań zmierzający do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości’<sup>13</sup>. W rezultacie warto przyjąć stanowisko, które przyjmuje, iż kształcenie

12 D. Laible – R. Thompson, *Early Socialization. A Relationship Perspective*, w: *Handbook of socialization. Theory and research*, red. J.E. Grusec – P.D. Hastings, New York 2008, 181-207.

13 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, 189-191.

i wychowanie to dwa kluczowe aspekty edukacji, które choć są ze sobą powiązane, mają różne cele. Kształcenie odnosi się głównie do przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności zawodowych, które są niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie. Wychowanie dotyczy rozwijania wartości, postaw i norm społecznych, które kształtują charakter jednostki.

Historyczne modele edukacji, takie jak system pruski, miały na celu rozwijanie lojalnych i produktywnych obywateli, którzy służyliby państwu. Model ten podkreślał znaczenie zarówno kształcenia, jak i wychowania. Jednak współczesne systemy edukacyjne, zwłaszcza w krajach zachodnich, skupiły się głównie na wynikach procesu kształcenia. Jak zauważa David Labaree: „Referencje edukacyjne służą jako forma waluty społecznej”<sup>14</sup>. W tym kontekście, nacisk na osiągnięcia akademickie i certyfikaty edukacyjne sprawił, że aspekty wychowawcze zostały zaniedbane.

Współczesne systemy edukacyjne są często krytykowane za ich niezdolność do wychowywania młodych ludzi. Nel Noddings wskazuje, że „wychowanie powinno być fundamentem praktyki pedagogicznej”<sup>15</sup>, a obecnie w wymiarze pragmatycznym, jak i teoretycznym często jest marginalizowane. Rozważanie o wartościach, które są podstawą procesu wychowawczego zastępuje się wiedzą o prawach rynku czy zachowaniach marketingowych. Współcześnie te dwa wymiary kryzysu tj. teorii wychowania jak i praktyki wychowania wykazują się silnym powiązaniem. Z jednej strony impas myśli pedagogicznej prowadzi do zapaści struktur i instytucji wychowawczych, a z drugiej to recesja procesów wychowawczych w szkołach generuje załamanie współczesnej teorii wychowania. „(...) Musimy zauważyć w dziedzinie pedagogiki ciekawe zjawisko, w podręcznikach jej historii nieraz czytamy, że jako osobna nauka pojawia się ona dopiero właściwie od czasu Reformacji. Tymczasem przyglądając się jej bliżej, musimy dojść do wniosku, że ona właśnie od tej chwili ogromnie upada, stając się właściwie tylko

14 D. Labaree, *Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals*, „American Educational Research Association” 34 (1997) 39-81.

15 N. Noddings, *Identifying and responding to needs in education*, „Cambridge Journal of Education” 35 (2005) 147-159.

dydaktyką, nauką o wykształceniu, a zapominając zupełnie właściwe zagadnienie wychowania moralnego”<sup>16</sup>.

Koncentracja na procesach kształcenia w instytucjach edukacyjnych jest przyczyną dysfunkcjonalności wychowawczej, która prowadzi do spadku potrzeby uznania i poszukiwania autorytetów, a to z kolei implikuje zmniejszenie siły oddziaływania na postawy i zachowania. Wszystkie te komponenty są wzajemnie napędzającymi się ogniwami, które pogłębiają kryzys społeczeństwa wychowującego. Zjawisko to, które objawia się zaniedbywaniem funkcji wychowawczych na różnych poziomach społecznych, prowadzi do poważnych konsekwencji interakcyjnych, emocjonalnych i edukacyjnych.

Brak odpowiedniego wsparcia i wychowania w domu, szkole oraz społeczeństwie może prowadzić do poczucia osamotnienia, niskiej samooceny, a nawet depresji i lęków. Może być przyczyną trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych, co z kolei prowadzić może do izolacji społecznej. Brak odpowiedniego wychowania może skutkować niskim poziomem umiejętności społecznych. Jednostki, które nie otrzymują odpowiedniego wsparcia i wzorców zachowań, mogą mieć trudności z komunikacją, rozwiązywaniem konfliktów i współpracą w grupie. Zaniedbania wychowawcze wpływają również na wyniki edukacyjne uczniów. Brak motywacji do nauki, niskie zainteresowanie przedmiotami szkolnymi i trudności w koncentracji to tylko niektóre z problemów, które mogą wynikać z braku wsparcia wychowawczego. Marginalizacja wychowania może prowadzić do problemów z zachowaniem. W dłuższej perspektywie czasowej, zaniedbania wychowawcze mogą mieć poważne konsekwencje społeczne. Społeczeństwo, które nie inwestuje w odpowiednie wychowanie i edukację swoich obywateli, może borykać się z większymi problemami społecznymi, takimi jak wzrost przestępczości, niska aktywność obywatelska oraz problemy z integracją i współpracą między różnymi grupami społecznymi.

Kryzys społeczeństwa wychowującego to problem wielowymiarowy, który wymaga kompleksowych rozwiązań i współpracy na różnych poziomach społecznych. Poprawa jakości wychowania i edukacji jest kluczowa dla budowania zdrowego i zrównoważonego społeczeństwa.

---

16 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1995, 22.

„Nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół [...], ale jesteśmy już społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może społeczeństwem bez wychowania prawdziwego w ogóle”<sup>17</sup>.

## Znaczenie wychowania we współczesnym świecie

Znaczenie wychowania w edukacji nie może być przecenione, rozwija ono bowiem umiejętności społeczne, emocjonalne i moralne, które są niezbędne do życia w zrównoważonym i sprawiedliwym społeczeństwie. Współczesne systemy edukacyjne, które zaniedbują te aspekty, ryzykują przygotowaniem pokolenia technicznie wykwalifikowanych, ale moralnie zagubionych jednostek. Holistyczne podejście do edukacji, które integruje zarówno kształcenie, jak i wychowanie, pozwala na pełniejsze rozwinięcie potencjału młodych ludzi, nie tylko jako zawodowych profesjonalistów, ale także jako odpowiedzialnych i świadomych uczestników przemian społecznych. Konieczne jest zatem wychowywanie do wartości, które ukształtują prawidłowe postawy moralne i społeczne.

Współczesne społeczeństwa stają przed wieloma wyzwaniami, które wymagają nie tylko wiedzy i umiejętności zawodowych, ale także dobrze rozwiniętych umiejętności społecznych, emocjonalnych i etycznych. Wychowanie odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu jednostek, które są zdolne do godnego, odpowiedzialnego i krytycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Nie można zapominać, że same umiejętności zawodowe i niekreślony zbiór informacji, nie zawsze przetworzonych w wiedzę, a jeszcze rzadziej w mądrość, nie przygotowują w pełni do życia. A takie właśnie wyzwanie stawia się edukacji. Ma ona z jednej strony przygotowywać do życia, sama będąc właśnie życiem, a z drugiej ma być zorientowana przede wszystkim na przyszłość, a nie tylko teraźniejszość<sup>18</sup>. Przygotowanie do przyszłości nie zapewni samo kształcenie, które niewątpliwie jest elementem wymagalnym, ale bez świata wartości nie ocalimy człowieka z całym jego człowieczeństwem. Praktyczne czynności mogą za człowieka wykonać

17 B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, 302.

18 J. Dewey, *Experience and Education*, New York 1948.

maszyny wyposażone w coraz lepsze moduły sztucznej inteligencji, ale nie dadzą one możliwości rozwoju i doskonalenia jednostek oraz nie zbudują lepszego społeczeństwa.

Jednym z kluczowych aspektów wychowania we współczesnym świecie jest rozwijanie empatii i zrozumienia dla innych. Nel Noddings w swojej książce *The Challenge to Care in Schools* argumentuje, że „troska powinna być fundamentem praktyki pedagogicznej”<sup>19</sup>. Współczucie i empatia są kluczowymi elementami człowieczeństwa, niezbędnymi do budowania zrównoważonych relacji międzyludzkich i społecznych, opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. W dzisiejszym zglobalizowanym świecie, gdzie różnorodność kulturowa jest normą, zdolność do rozumienia i akceptowania różnic jest nieodzowna. Bez odpowiedniego wychowania, jednostki mogą mieć trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji wielo- i międzykulturowych, co może prowadzić do izolacji społecznej i konfliktów. Thomas Hylland Eriksen w swojej książce *Globalization: The Key Concepts* podkreśla, że „globalizacja wymaga od nas zrozumienia i akceptacji różnorodności kulturowej”<sup>20</sup>. Wychowanie w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych kultur jest kluczowe dla budowania pokojowego i zrównoważonego społeczeństwa. Wzmacnianie tych wartości w procesie edukacyjnym może pomóc w zapobieganiu konfliktom i promowaniu współpracy międzynarodowej.

Wiąże się to ściśle z wychowaniem do wartości moralnych i etycznych. Erich Fromm w swojej pracy *The Heart of Man* podkreśla, że „celem rozwoju człowieka jest stanie się prawdziwie ludzkim”<sup>21</sup>. Wartości takie jak uczciwość, odpowiedzialność i szacunek są fundamentem zdrowego społeczeństwa. Bez odpowiedniej promocji tych wartości, społeczeństwa mogą stać się mniej zintegrowane i bardziej podatne na konflikty. Wychowanie moralne i etyczne pomaga jednostkom zrozumieć konsekwencje swoich działań i podejmować decyzje, które są zgodne z wartościami społecznymi uznawanymi w ramach jednej kultury, jak i wielu.

---

19 N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools*, New York 2005, 12.

20 T.H. Eriksen, *Globalization: The Key Concepts*, London 2020, 56.

21 E. Fromm, *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*, New York 1964, 81.



Technologia, która odgrywa coraz większą rolę we współczesnym świecie, może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki w edukacji. Można zaobserwować tu co najmniej dwa trendy. Po pierwsze, systemy edukacyjne na całym świecie włączają kompetencje cyfrowe do programów nauczania<sup>22</sup>. Po drugie, nauczyciele są zachęceni do włączania technologii do procesu kształcenia – jako narzędzia ułatwiającego nauczanie i uczenie się<sup>23</sup>. Celem współczesnej edukacji stało się wspieranie uczniów w stawaniu się obywatelami posiadającymi umiejętności cyfrowe, dzięki którym będą potrafili poradzić sobie ze złożonością i dynamiką dzisiejszych społeczeństw<sup>24</sup>. Rozwój ten wymaga jednak znaczącego włączenia technologii do procesów nauczania przez nauczycieli i procesów uczenia się przez uczniów. W obu tych przypadkach pojawiają się dwa kluczowe wątki. Pierwszy związany jest ze sposobami i możliwościami stosowania oraz umiejętnościami wdrażania technologii w proces nauczania, drugi zaś odnosi się do problemów związanych w użytkowaniem i etyką wykorzystywania technologii w procesach uczenia się. To drugie zagadnienie należałoby również rozszerzyć na procesy wychowawcze. Problem wychowania przez i z użyciem technologii jest często odkładany jako przedmiot analiz późniejszych badań, chociaż jego istota wydaje się być znacząco ważniejsza niż jedynie wpływ technologii na procesy kształcenia. Problem ten wiąże się z ogólniejszym zagadnieniem redukcjonizmu aksjologicznego cywilizacji technicznej dla której świat wartości człowieka okazuje się często dysfunkcjonalny i utrudnia możliwości jego uprzedmiotowienia, sterowania i sprowadzenia jedynie do skromnego elementu w całokształcie działań socjotechnicznych o podporządkowanej im ideologii. Neil Postman w książce *Technopoly* zauważa, że

22 M. Beller, *Technologies in Large-Scale Assessments: New Directions, Challenges, and Opportunities*, w: *The Role of International Large – Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, red. M. von Davier i in., Princeton 2013, 25-45.

23 V.J. Shute – S. Rahimi, *Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education*, „Journal of Computer Assisted Learning” 33/1 (2017) 1-19.

24 J. Fraillon i in., *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Melbourne 2014.

„technologia rozkwita, gdy nasze mechanizmy obronne przed zalewem informacji zawodzą”<sup>25</sup>. Chociaż technologia może wspierać procesy kształcenia, nie zastąpi ona interakcji międzyludzkich, które są kluczowe dla wychowania.

Znaczenie wychowania jest również widoczne w kontekście globalnych wyzwań, takich jak zmiany klimatyczne, nierówności społeczne czy konflikty zbrojne. Młode pokolenia muszą być przygotowane do radzenia sobie z tymi wyzwaniami, co wymaga nie tylko wiedzy technicznej, ale także silnych wartości moralnych i umiejętności społecznych. Wychowanie w duchu odpowiedzialności za środowisko, sprawiedliwości społecznej i pokoju jest kluczowe dla budowania lepszego świata.

Ponadto, wychowanie odgrywa istotną rolę w kształtowaniu zdolności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów. Paulo Freire w *Pedagogy of the Oppressed* argumentuje, że „prawdziwa edukacja polega na umożliwieniu jednostkom zrozumienia rzeczywistości i jej przekształcania”<sup>26</sup>. Wychowanie, które rozwija te umiejętności, pozwala jednostkom na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie i wpływanie na jego kształt. W dobie rosnących wyzwań społecznych, takich jak zmiany klimatyczne, kryzysy polityczne i nierówności społeczne, zdolność do krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów jest nieoceniona.

Badania pokazują również, że wychowanie ma istotny wpływ na zdrowie psychiczne i dobrostan jednostek. Wzmacnianie umiejętności społecznych i emocjonalnych w ramach programów wychowawczych może przyczynić się do redukcji stresu, lęku i depresji u dzieci i młodzieży<sup>27</sup>. Zdrowe relacje międzyludzkie i poczucie przynależności społecznej są kluczowe dla zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu.

Znaczenie wychowania jest również widoczne w kontekście rozwoju ekonomicznego. Umiejętności społeczne i emocjonalne są coraz bardziej cenione na rynku pracy. Raport *World Economic Forum*

---

25 N. Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York 1992, 72.

26 P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York 1970, 81.

27 J.A. Durlak i in., *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, „Child Development” 82/1 (2011) 405-432.

z 2020 roku podkreśla, że „umiejętności społeczne, takie jak współpraca, komunikacja i zdolność adaptacji, są kluczowe w dynamicznie zmieniającym się świecie pracy”<sup>28</sup>. Wychowanie, które rozwija te umiejętności, przygotowuje jednostki do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy i przyczynia się do ich sukcesu zawodowego, choć nie powinien on być jedynym celem zintegrowanego rozwoju społecznego, wręcz przeciwnie, stanowić zaledwie komponent na horyzoncie całokształtu różnorodnych wartości człowieka. Obserwowana współcześnie tendencja do jego zawężania grozi mniej lub bardziej ukrytymi formami alienacji, a w konsekwencji dezintegracji i rozpadu kondycji cywilizacji post-człowieka.

## Zakończenie

Współczesne systemy edukacyjne stają przed wyzwaniem integracji wychowania z procesem kształcenia. Choć historycznie oba procesy nierozłącznie funkcjonowały, to przemiany świata i jego technologiczacja spowodowały odchodzenie od procesów wychowawczych na rzecz kształcenia umiejętności technicznych. „(...) Procesy wychowania, kształcenia i nauczania nie są od siebie wyraźnie oddzielone. Wskutek tego zabiegom wychowawczym zawsze towarzyszą określone czynności z zakresu nauczania, a te z kolei bardzo często mają charakter kształcący i wychowawczy (...)”<sup>29</sup>.

Przeobrażenia współczesnego świata, przyspieszane głównie przez rozwój technologii prowadzą do nieuniknionych zmian społeczno-kulturowych. Ponieważ powstanie nowych rozwiązań technologicznych jest nieuchronne, taką samą tezę należy przyjąć w odniesieniu do zmian społecznych. Technologie mogą zarówno przyczyniać się do postępu ludzkości jak i stać się komponentami zniewalającymi i alienującymi zarówno całe społeczeństwa, jak i jednostki, zmuszając je do pasywności i coraz bardziej zaawansowanych form eliminacji ich

28 World Economic Forum. Annual Report 2020-2021, 23,  
[https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Annual\\_Report\\_2020\\_21.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_2020_21.pdf)  
 (dostęp: 20.09.2024).

29 Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, 32.

podmiotowości<sup>30</sup>. Sam proces kształcenia nie poradzi sobie z coraz silniejszym wykluczaniem osobowej natury człowieka, bowiem jego umiejętności praktyczne będą coraz słabsze w porównaniu z możliwościami technologii wspomaganej sztuczną inteligencją. Ocalić współczesnego człowieka może jedynie wychowanie oparte na rozumieniu roli wartości w praktyce wychowawczej, która stanowi fragment całości kształtu praktyk społecznych. Nie sprzyjają temu transformacje współczesnego świata, z którym nierozłącznie związane są zmiany, a w konsekwencji redukcje w podejściu do wartości. Gubią one właściwe rozumienie „sensu wychowania i jego roli w ludzkim życiu”<sup>31</sup>.

Niestety współczesne systemy edukacyjne często nie widzą potrzeby i nie radzą sobie z komplementarnym charakterem procesów kształcenia i wychowania, zapominając, że „celem rozwoju człowieka jest stawanie się naprawdę ludzkim”<sup>32</sup>. W tym kontekście, brak holistycznego podejścia w edukacji prowadzi do sytuacji, w której jednostki są dobrze wykształcone, ale nie posiadają odpowiednich umiejętności społecznych i osobowych. Brak formowania człowieczeństwa jednostki ludzkiej, sfery wartości, w szczególności wartości autotelicznych oraz kompetencji społecznych w szerokim sensie, nie pozwoli jej stać się w pełni rozwiniętym podmiotem, osobą wolną, odpowiedzialną i godną. To właśnie wychowanie sprzyja formowaniu się człowieka, który widzi, rozumie i rozwija swoje człowieczeństwo.

---

30 Z. Melosik, *Technologizacja życia i tożsamości w kulturze współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 38(2016) 43-59.

31 M. Rembierz, *O rozumieniu i roli wartości w teorii i praktyce wychowania*, w: *Młodzież wobec wartości*, red. P. Magier, Warszawa 2024, 153.

32 E. Fromm, *The Heart of Man...*, 81.



Ks. JANUSZ WĘGRZECKI  
UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
ORCID: 0000-0002-9335-0215

## Trzy modele wychowawcze we współczesnej Europie. Chrześcijański, późnej nowoczesności, islamski

Tekst analizuje sytuację w obszarze wychowania we współczesnej Europie. Aspekt wychowawczy nie jest jednak autonomiczny. Treści i formy wychowawcze są przejawem religii, antropologii, prawa, polityki, czyli szeroko rozumianej kultury. W polskiej tradycji naukowej przyjęło się pojęcie cywilizacji, gruntownie rozwinięte w twórczości Feliksa Konecznego<sup>1</sup>, rozumianej jako dojrzały kształt kultury, uformowanej w długim przedziale czasu na dużym terytorium. Współcześnie dostrzegamy brak spójności na wielu poziomach, antropologicznym, aksjologicznym, myśli politycznej<sup>2</sup>. W dzisiejszej Europie obserwujemy paradoksalną sytuację. Równocześnie i równolegle względem siebie występują trzy wielkie formacje kulturowe, a każdą z nich zasadnie możemy nazwać cywilizacją. Sytuację, gdy na jednym kontynencie, w tym samym okresie czasu, chociaż Europa nie jest wyjątkiem, współwystępują trzy cywilizacje możemy rozjaśnić dwoma metaforami. Pierwsza metafora rzeki. Dzisiaj przez Europę płyną trzy równoległe rzeki. Ich nurty są niezależne od siebie. Tylko wtórnie i bez istotnego wpływu na siebie występują połączenia między nimi. Zasadniczo i pierwotnie rozwijają się wsobnie według charakterystycznej dla

---

1 F. Koneczny, *O wielości cywilizacji*, Warszawa 2015, 359-411.

2 P. Kaczorowski, *Zrozumieć nowoczesność*, Warszawa 2023, 375-390.

siebie logiki. Dialog i komunikacja z innymi nie wpływają na kształt danej cywilizacji. Każda z nich wokół siebie tworzy specyficzną formę życia. Obejmuje ona przede wszystkim religię. Pierwsza opiera się na chrześcijaństwie, dlatego możemy ją nazywać kulturą czy cywilizacją chrześcijańską, pamiętając, że treści, które ją kształtują są znacznie szersze. Powszechnie zalicza się do nich przedchrześcijańskie, zarówno filozofię grecką, jak i prawo rzymskie. Druga, wywodząca się z oświecenia, współcześnie jako późna nowoczesność opiera się na panteizmie. Paradoksalnie w XXI wieku ateizm wycofuje się, a do głosu dochodzi, tak jak w czasach przedchrześcijańskich panteizm, ale z nowymi formami wyrazu. Trzecia to cywilizacja muzułmańska oparta na islamie.

Druga metafora powietrza. Mieszkańcy współczesnej Europy oddychają trzema oddzielnymi powietrzami. Jedni „powietrzem”, które stanowi cywilizacja chrześcijańska. Drudzy oddychają treściami cywilizacji panteistycznej, zaś trzeci treściami cywilizacji muzułmańskiej. Ta metafora ukazuje sposób poznania. Przynależność do danej cywilizacji traktuje się jako oczywistość. Dopiero później przychodzi refleksja i samoświadomość przynależności.

Każda cywilizacja ufundowana na określonej religii przyjmuje specyficzny obraz Boga, albo chrześcijański, albo islamski, albo panteistyczny, dalej obraz człowieka, określona antropologia, albo personalistyczna, albo rozmytego podmiotu będącego jednocześnie wszechmocnym i zwierzęciem, albo muzułmanina. Cywilizacja obejmuje także specyficzne rozumienie prawa i polityki. Cywilizacja stanowi wewnętrznie uporządkowany układ elementów. W ramach cywilizacji zgodnie z obrazem Boga, antropologią, prawem i polityką przyjmowany jest także określony model wychowania. W artykule nie chodzi o przedstawienie istniejących w ramach tej samej cywilizacji różnorodnych szkół wychowawczych, odmian stosowanych metod, ukazania podobieństw i różnic między nimi. Chodzi raczej o ukazanie syntetycznego modelu wychowawczego, uchwycenie specyficznych cech właściwych proponowanym wzorcom wychowawczym w określonej cywilizacji. Skoro mamy do czynienia z trzema cywilizacjami, możemy mówić na najogólniejszym poziomie o trzech modelach wychowawczych. Każdy z nich właściwy dla własnej konkretnej

cywilizacji, o specyficznej dla siebie treści i dopuszczalnych metodach wychowawczych (metafora rzeki), oczywisty dla swoich zwolenników (metafora powietrza).

## Chrześcijański model wychowania

W starożytności został wypracowany model wychowania *Paideia*, który zasadniczo został przejęty i zmodyfikowany przez chrześcijaństwo. Wychowanie opiera się na obrazie człowieka jako osobie posiadającą niewzruszoną godność. Wychowanie zmierza do nawiązywania pozytywnych relacji z osobami, poszanowaniu ich godności, rozwoju usprawnień moralnych, czyli cnót, zwalczania wad i grzeszności. Czymś wiodącym jest miłość, w polu której znajduje się każda osoba, życzliwość w stosunku do osób, w tym otwartość na osobę Boga.

Człowiek jest osobą. Istota duchowa i cielesna, żyjąca w społeczeństwie, otwarta na transcendencję. Człowiek działając w przestrzeni międzyludzkiej rozumuje, wybiera, a towarzyszą temu uczucia. Obraz człowieka powiązany jest z obrazem Boga jako *Logos i Miłość*<sup>3</sup>. *Logos*, czyli Najwyższy Sens jest źródłem prawdy. W życiu należy kierować się prawdą, poszukiwać sensownych rozwiązań. *Miłość* ukierunkowuje na dobro i na inne osoby, czyli ostatecznie na dobro innych. Z tych dwóch obrazów Boga i człowieka wyłania się kształt modelu wychowania. Człowiek powinien dążyć do prawdy i dobra. Powinien dążyć do nawiązywania pozytywnych relacji z innymi osobami. Wymaga to wychowywania rozumu, nabywania umiejętności poszukiwania prawdy. Dalej wychowania woli, nabywania umiejętności dokonywania wolnych wyborów, w taki sposób, że wola kieruje się prawdą i dobrem. Wreszcie wychowywania uczuć, aby to nie one kierowały postępowaniem, ale wola kierowana rozumem, który rozpoznał prawdę i ukazał woli dobro, do którego należy dążyć<sup>4</sup>.

Wychowanie jest ukierunkowane na dobro osób. Wychowanie do widzenia drugiego jako dobro, z którym warto nawiązać życzliwą

3 J. Gózdź, *Logos i Miłość. Teologia Josepha Ratzingera-Benedykta XVI*, Lublin 2018.

4 A. Andrzejuk, *Człowiek i decyzja*, Warszawa 2007, 103.



relację, odnosić się z zaufaniem i troszczyć się, aby wzajemna życzliwość i zaufanie trwały dalej<sup>5</sup>. Wychowanie wymaga jednak przygotowania i dużych umiejętności ze strony wychowawców<sup>6</sup>. Wychowanie, które odróżnia dobro osoby jako takiej, od zła, które czyni. Prowadzi to do przewyższania zła w sobie i innych, ale nigdy do przekreślenia, odrzucenia innych osób. Wychowanie obejmuje zatem nabywanie cnót i przewyższania wad. Najpierw cnoty miłości, która dąży do tego, aby drugą osobę lubić, życzyć jej dobra, a ona sama odbierana jest jako szczególnie cenna. Miłość prowadzi do radości z tego, że druga osoba ma w sposób trwały przysługujące jej dobro. Prowadzi także do pokoju z innymi, gdy osiągnana jest harmonia pomiędzy wewnętrznymi pragnieniami a pragnieniami innych, co wymaga uporządkowania uczuć, tak aby zapanowała jedność między rozumem, wolą i uczuciami. Dalej prowadzi do miłosierdzia, czyli współczucia dla cudzego nieszczęścia połączonego ze spełnianiem ich potrzeb oraz do dobroczynności jako czynienie komuś dobra. Tak rozumiana cnota otwarta jest także na miłość Boga<sup>7</sup>. Cnota miłości jest podstawową cnotą, swoiście obecną w działaniu innych cnót. Wychowanie niezmiennie dotyczy przede wszystkim cnót kardynalnych, czyli roztropności, sprawiedliwości, męstwa i umiarkowania. Obejmuje także towarzyszące im cnoty, jak hojność, wielkoduszność, łagodność, towarzyskość, otwartość, religijność. Wychowanie ku roztropności obejmuje troskę o dobre życie. Umiejętność rozpoznania ogólnych zasad etycznych dotyczących dobrego życia oraz umiejętność ich spełniania w określonych okolicznościach tu i teraz. Roztropność indywidualna prowadząca do trafnych wyborów przez osobę. Roztropność rodzinna jako umiejętność słusznych decyzji podejmowanych w życiu rodzinnym, roztropność gospodarcza pozwalająca prowadzącemu firmę rodzinną na trafne i dobre decyzje. Wreszcie wychowanie ku roztropności politycznej uczącej dobrych i zasadnych decyzji realizujących dobro wspólne. Wychowanie obywatelskie oraz przygotowanie

5 M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, 88.

6 A. Gondek, *Filozofia wychowania*, Warszawa 2022, 164.

7 I. Andrzejuk, *Od etyki Arystotelesa do filozofii moralnej Tomasza z Akwinu* (BRT 4), Warszawa 2021, 92-95.

do rządzenia. Sprawiedliwość dotyczy wychowania do umiejętności wprowadzania porządku w życie społeczne. Polega ona na nabywaniu stałej i trwałej zdolności oddawania każdemu, co mu się słusznie należy. Męstwo dotyczy wychowania ku nabywaniu zdolności mocy ducha pozwalająca pokonywać trudności w życiu codziennym. Chodzi o rozważne stawianie czoła niebezpieczeństwom i znoszenie przeciwności. Umiarkowanie odnosi się do wychowania, które zmierza do nabycia właściwej miary w uczuciach i działaniach. Chodzi tutaj o umiejętność zastosowania arystotelesowskiego „złotego środka”, we wszystkim, jak w obszarze jedzenia i picia osiągnięcie wstrzemięźliwości i trzeźwości, a w seksualności czystości<sup>8</sup>.

Wychowanie dotyczy rozumienia kim jest drugi człowiek i jak należy się do niego odnosić. Człowiek obdarzony godnością zasługuje, aby być zawsze celem działania a nigdy środkiem. W cywilizacji chrześcijańskiej nie ma nic ważniejszego niż człowiek, każdy pojedynczy człowiek. Wychowanie obejmuje zatem szacunek dla życia ludzkiego od poczęcia do naturalnej śmierci, dla małżeństwa jako trwałego związku mężczyzny i kobiety, dla rodzicielstwa i prawa rodziców do wychowywania swoich dzieci zgodnie ze swoim systemem wartości, który powinien pozostawać w zgodzie z obiektywnym dobrem. Taki model wychowania nieprzerwanie jest rozwijany przez dwadzieścia kilka wieków, najpierw w Europie, a później przeniesiony na inne kontynenty, jak Ameryka czy Afryka.

## **Późnej nowoczesności panteistyczny model wychowania**

Obecny kształt postoświeceniowej cywilizacji w XXI wieku, jak twierdzi Chantal Delsol ma charakter „wyrzeczenia” się, czy „rezygnacji” z poprzedniej kultury chrześcijańskiej. Fundamentem tego odrzucenia jest rezygnacja ze świadomości skończoności i figury osobowego podmiotu<sup>9</sup>. Pomijając genealogię, ewolucję idei skoncentrujemy się

8 A. Andrzejuk, *Tomasz z Akwinu jako psycholog*, Warszawa 2020, 97-120.

9 Ch. Delsol, *Koniec świata chrześcijańskiego. Inwersja normatywna i nowa era*, Kraków 2020, 7-14.

wyłącznie na kształcie wychowania oświeceniowego w XXI wieku<sup>10</sup>. Wychowanie opiera się na panteistycznym obrazie Boga. Świat będący pewną całością, bez Boga jedyne, stwórcy, Ojca i Odkupiciela, świat bez transcendencji i bez zbawienia. W przyjętym obrazie człowiek nie jest postrzegany jako osoba. Obraz świata jest zaprzeczeniem tego co głosi chrześcijaństwo, że istnieje Bóg stwórca i zbawiciel a człowiek w każdej fazie życia jest osobą, obdarzony godnością, przeznaczony do życia wiecznego. Tutaj mamy świat tylko immanentny, bez Boga jedyne i bez nieśmiertelności, bez wieczności<sup>11</sup>.

Oświecenie wprowadziło nowe rozumienie Boga, początkowo ateizm lub deizm, a także nowy obraz człowieka *homo deus*, polegający na nieustającej próbie stworzenia nowego człowieka i nowego świata. Człowiek wszytkomogący. Jednocześnie z przeświadczeniem, że jest ciałem, organizmem, tylko zwierzęciem. Kryje się tutaj *aporia*. Nieograniczony a jednak ograniczony. Nieograniczony jak Bóg, a zarazem ograniczony jak zwierze. Taki obraz Boga i człowieka prowadzi do prawa kształtowanego pozytywistycznie, czyli całkowicie woluntarystycznie oraz do polityki, której celem jest pragmatyzm, skuteczność. W XXI wieku, jak zasadnie twierdzi Chantal Delsol, nie dominuje już dotychczasowy obraz Boga, ani ateistyczny, który legł u podstaw nazizmu i komunizmu, ani deistyczny, fundujący konstytucję i politykę USA, lecz został zastąpiony panteistycznym obrazem Boga<sup>12</sup>. Europejczycy dzisiaj, którzy nie są chrześcijanami czy muzułmanami, w zdecydowanej większości stali się panteistami. Uformowała się nowa cywilizacja o innym kształcie niż pierwotniejsza od niej chrześcijańska. Uformował się też nowy model wychowania, którego propagują politycy, celebryci, media, który z wielkim impetem dociera do szkół i na uniwersytety. Pomijając genealogię oświecenia, przekształcenia myśli i zwroty w filozofii i pedagogice, zatrzymajmy się nad aktualnym kształtem tego modelu wychowania.

10 Myśl aktualnej późnej nowoczesności wywodzi się z marksizmu. Zob. A. Nowak, *Powrót „Imperium Zła”*, Kraków 2023; W. Roszkowski, *Komunizm światowy. Od teorii do zbrodni*, Kraków 2022; tenże, *Bezbożność, terror i propaganda. Falszywe prorocтва marksizmu*, Kraków 2024.

11 Z bogatej literatury ukazanie nie tylko kształtu, ale i źródeł myślenia ideologicznego zob. L. Sosnowski (red.), *Tyrania postępu*, Kraków 2023.

12 Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, Warszawa 2017.

Możemy znów odwołać się do metafory, tym razem namiotu. Przekształcenia dokonujące się w ramach cywilizacji oświecenia doprowadziły do wykształcenia się ideologicznych form myślenia, które kierują zbiorowym praktycznym działaniem. Ponieważ te ideologie traktowane są jako normatywne formy myślenia, uznaje się, że powinny kształtować prawo i politykę. Organizować życie jednostkowe, sferę prywatną i publiczną. Nadawać kształt życiu państwowemu, a więc przejawiać się w działaniu rządów, parlamentów i sądów. Sędziowie powinni wydawać wyroki zgodne z ideologią i uzasadniać wyroki powoływaniem się na rozwiązania wynikające z ideologii. Wychowanie, to już konsekwencja, powinno zatem zmierzać po pierwsze, do akceptacji, po drugie do myślenia i życia zgodnego z ideologiami oraz po trzecie, do ich propagowania. Metodami wychowawczymi jest wzbudzanie wstydu oraz kpiny, drwiny. Pedagogika wstydu, że niewystarczająco myśli się i działa zgodnie z ideologiami oraz pedagogika wyśmiania, drwiny z tych, których myślenie i postępowanie odstaje od ideologii. Pedagogika kpiny jest o krok od pedagogiki wzbudzania pogardy. Ideologie pozostają w ścisłej relacji do panteizmu. Analiza powyższej relacji jest frapująca, ale nie jest przedmiotem naszego studium i zasługuje na dogłębne zinterpretowanie w oddzielnym opracowaniu.

Wróćmy do metafory namiotu. W społeczeństwie Europejskim i nie tylko w nim, rozpięte są trzy wielkie namioty. Każdy z nich przykrywa wiele mniejszych namiotów. Daje się bowiem odróżnić trzy różne obszary ideologii. W każdym z tych umownych namiotów, czyli jedna wielka ideologia zawiera wiele innych, mniejszych. Tworzą one w miarę spójny świat powiązań, chociaż niekiedy pozostają we wzajemnych napięciach. Na przykład feministki, gdy sprzeciwiają się, aby biologiczny mężczyzna, który stał się kulturową kobietą przewodził jakiejś grupie kobiet, uznają to za przejaw patriarchy, spotykają się z krytyką, że ulegają transfobii. Tym niemniej te ideologie tworzą w miarę uporządkowany wewnętrznie świat myślenia i działania. Odnosi się to także do relacji między tymi trzema wielkimi namiotami. Pierwszy namiot obejmuje gender, czy jak wolą nazywać to w USA wokizm. Drugi namiot migracjonizm. Trzeci zaś to klimatyzm. Wychowanie polega zatem na akceptacji treści obejmujących genderyzm/wokizm, migracjonizm i klimatyzm. Polega dalej na nakłanianiu do myślenia

i życia zgodnego z genderyzmem, migracjonizmem, klimatyzmem. I wreszcie wychowanie zmierza do wzbudzenia chęci propagowania genderyzmu, migracjonizmu i klimatyzmu.

Pierwszy namiot *gender*, obejmujący między innymi LGBT, feminizm, woke, culture cancell. Wychowanie do bycia *genderowym*, odrzucającym tradycję, przekonaniem o płynnej tożsamości płciowej. Wychowanie do swobodnej seksualności, bowiem, jak się twierdzi bycie człowiekiem, człowieczeństwo wyraża się w aktywności seksualnej, do akceptacji, realizowania i propagowania aborcji na życzenie, eutanazji, swobodnej zmiany płci, małżeństwa jako dowolnego związku między ludźmi, w tym homoseksualnego. Autorytetem wychowawczym w szkole może stać się *drug Queen*. Metoda wychowania w postaci pedagogiki wstydu: „jak ci nie wstyd, że nie jesteś za aborcją na życzenie” oraz pedagogiki wyśmiania, kpiny, żartów z tych, którzy nie podzielają przekonań ideologicznych: „zobaczcie jacy oni są żałośni, nietolerancyjni, ulegający homofobii, transfobii”.

Drugi namiot migracjonizm. Pożądanym kształtem życia społecznego jest wielokulturowość. Świat bez granic, narodów, religii, jak w piosence Lennona *Imagine*, którą skomentował jeden z dziennikarzy w czasie inauguracji Olimpiady w Paryżu, że to wizja komunizmu, niestety. Od wielokulturowości różni się inter-kulturowość, której historycznym przykładem jest Polska obojga narodów, czy obszar Kaszuby, spotkanie i dialog między kilkoma narodami i kulturami na określonym terytorium przez dłuższy okres czasu. Wielokulturowość uznaje równość kultur, ras, narodów, religii. Jeśli równość to zostaje odrzucone kryterium prawdy. Jeśli należy równo traktować każdą religię, to znaczy, że żadna nie jest prawdziwa. Metoda wychowania jako wzbudzanie wstydu: „jak ci nie wstyd, że nie jesteś zwolennikiem takiego świata” oraz pedagogika szyderstwa, wyśmiewania czy wręcz wzbudzania pogardy: „zobacz jacy oni śmieszni, nie postępowi, żałośni i chcesz być taki jak oni?”

Trzeci namiot klimatyzm. Kreśli obraz człowieka jako niszczyciela klimatu. Zawiera apokaliptyczny ton. Świat nieuchronnie zmierza ku katastrofie klimatycznej. Za katastrofę odpowiada człowiek. Świat można jeszcze ocalić, ale muszą być spełnione dwa warunki. Pierwszy, radykalna depopulacja. Liczba ludności na świecie powinna radykalnie

zmaleć. Akceptacja i promocja wszystkiego co do tego prowadzi, jak aborcja, antykoncepcja, sterylizacja. Drugi, ludzie, którzy wciąż pozostają przy życiu powinni zmienić radykalnie swój styl życia, ograniczyć konsumpcję, zmienić dietę. Każdy kolejny człowiek, każde dziecko stanowi zagrożenie dla klimatu. Stąd slogan „wyrzekam się rodzicielstwa dla ratowania klimatu”. Ograniczenie konsumpcji należy wymusić poprzez zmniejszenie produkcji. Nie chodzi o czyste technologie produkcyjne, ale o zmniejszenie produkcji. Skoro zwierzęta, zwłaszcza hodowlane też niszczą klimat, należy zmienić dietę, wyrzec się nie tylko mięsa, ale i wszelkich odzwierzęcych produktów. Właściwą dietą jest weganizm. Propagowane jest także przekonanie o równej wartości i statusie gatunków. Człowiekowi oraz wszystkim zwierzętom, niezależnie od gatunku przysługuje taka sama godność. To oznacza, że godność znika. Człowiek nie ma godności, nie jest wyróżniony na tle przyrody, zwierząt i roślin. Wychowanie zgodne z klimatyzmem prowadzi do akceptacji przedstawionych wyżej przekonań. Poprzez pedagogikę wstydu stara się zinterioryzować te przekonania i zachęcić do ich propagowania: „nie wstyd ci, że jesteś człowiekiem, bo sprowadzasz katastrofę na świat, nie wstyd ci, że nie wyrzekasz się rodzicielstwa dla ratowania klimatu, nie wstyd ci, że uważasz się za bardziej godnego od otaczającego świata?” Zastosowana pedagogika drwiny, wyśmiania, pogardy: „czy chcesz być jak ci żałośni, którzy niszczą klimat, niszczą ziemię i nawet o tym nie wiedzą?”

Wychowanie chrześcijańskie koncentruje się na osobach, dąży do samodoskonalenia moralnego, aby czynić dobro, przezwyciężać w sobie zło, w celu nawiązania pozytywnych relacji z innymi, głębokich i trwałych, nie wykluczając i tej z Bogiem. W odróżnieniu od tego wychowanie późnej nowoczesności jest wychowaniem ku życiu według ideologii. W centrum nie jest relacja z drugim, lecz szerzenie słusznych ideologicznych idei. Celem jest utworzenie nowego człowieka i nowego społeczeństwa. Ten model wychowania nie posługuje się, ani kategorią dobra, ani zła. Używa raczej pojęcia to co słuszne, czyli zgodne z ideologią lub niesłuszne, godne potępienia, gdy są odrębne od idei i przekonań ideologicznych. To wychowanie ma charakter apodyktyczny, nie znosi sprzeciwu. Dialog z tymi, którzy nie wyznają słusznych ideologii nie mieści się w kanonie wychowania późnej

nowoczesności. Wiele z jego zachęt wychowawczych, co jest oczywiste dla chrześcijańskiego wychowania, prowadzi wprost do czynienia zła. Slogan charakterystyczny dla późno nowoczesnego wychowania „gdzie aborcja?” wyrażający oczekiwanie wprowadzenie prawnej dopuszczalności aborcji na życzenie jest tego dobitnym przykładem.

## Islamski model wychowania

Wychowanie muzułmańskie odwołuje się do kilku podstawowych idei. Człowiek pierwotnie jest muzułmaninem. Świat pierwotnie jest muzułmański. Pierwotnym celem wychowawczym staje się zatem przywrócenie kształtu świata jaki był zamierzony przez Allaha od początku. Odzyskać świat dla islamu, uczynić wszystkich na powrót muzułmanami to naczelnym imperatyw wychowawczy. Istnienie nie-muzułmanów świadczy o dokonanej czegoś w rodzaju apostazji. Nie-muzułmanin to zatem człowiek niekompletny, zdefektowany<sup>13</sup>. Wyjaśnia to formułowanie tak zwanych muzułmańskich praw człowieka. W odróżnieniu od chociażby ONZ-owskiej karty praw człowieka z 1948 roku, która miała na myśli każdego człowieka, niezależnie od religii, płci i różnic kulturowych, karty muzułmańskie dotyczą raczej wyłącznie praw muzułmanów, gdyż tylko oni odzwierciedlają ideał człowieczeństwa<sup>14</sup>.

Wychowanie odwołuje się do dalszych fundamentalnych idei, jak naśladowanie Mahometa, dżihad, szariat. Wychowanie obejmuje wezwanie: naśladowaj Mahometa. Ale były dwa całkowicie odmienne okresy życia Mahometa. W Mekce Mahomet i jego zwolennicy stanowili mniejszość, a islam szerzył perswazją i dialogiem. W Medynie Mahomet stał już na czele większości a islam szerzył przemocą. Wychowanie zaleca zatem stosowanie obu pierwowzorów do naśladowania. Konkretnie zastosowanie jednego z nich zależy od oceny tej specyficznej sytuacji, w jakiej znajdują się muzułmanie<sup>15</sup>.

Kolejnym apelem wychowawczym jest wezwanie do stosowania dżihadu. I tutaj pojawia się dwojaki jego rozumienie. Pierwsze, dżihad

13 G. Pages, *Prawdziwe oblicze islamu*, Kraków 2020, 272-275.

14 Ch. Delsol, *Zmierzch uniwersalności. Postmodernistyczny Zachód i jego oponenti, globalny konflikt paradygmatów*, Warszawa 2022, 81-82.

15 M. Pilarski, *Upadek Europy*, Warszawa 2023, 135-137.

duchowy, wysiłek, aby stać się lepszym wyznawcą islamu, który oznacza poddanie woli Allaha. Drugie, dżihad jako święta wojna. Chodzi tutaj o wezwanie do szerzenia islamu, nie tylko drogą perswazji, ale także niekiedy przemocą.

Trzecia idea to zalecenie wychowawcze „żyj według szariatu”. Sprawa szariatu zależy od tego, czy muzułmanie żyją w krajach muzułmańskich czy niemuzułmańskich. Cel zawsze jest ten sam, aby szariat był powszechnym prawem<sup>16</sup>.

Poglądowo przywołajmy zauważalny trend zachowania muzułmanów w krajach niemuzułmańskich. Kiedy stanowią mniejszość do kilku procent, a tak jest dzisiaj w Polsce, upodobniają się do zachowania Mahometa w Mekce. W odniesieniu do nie muzułmanów odnoszą się z pokojową perswazją. W krajach, w których osiągają co najmniej 10% ludności, a tak jest dzisiaj w większości krajów w Europie, muzułmanie zaczynają żądać dla siebie prawa do życia w odrębnym systemie prawnym. Sami chcą żyć według szariatu, a pozostała większość może żyć według miejscowej konstytucji, na przykład we Francji, Niemiec, czy niespisanej, ale obowiązującej w Wielkiej Brytanii. Kiedy stanowią powyżej 30% populacji muzułmanie żądają, aby wszyscy, bez wyjątku żyli według szariatu. Przekonują do tego nie tylko naśladując Mahometa w Mekce, ale przede wszystkim sposobem działania Mahometa w Medynie. Podsumowując model islamski w wychowaniu polega na przekonaniu do realizowania naczelnej zasady: „zostań muzułmaninem i żyj według szariatu”. W zależności od ilości muzułmanów, w krajach, w których stanowią mniejszość, a tak jest obecnie w Europie, ta zasada przybiera postać rozmowy, dialogu, perswazji, na podobieństwo postawy Mahometa w Mekce bądź przymuszenia z użyciem przemocy, na podobieństwo działania Mahometa w Medynie.

## Dialog między cywilizacjami

Czy dialog między cywilizacjami jest możliwy? Czy dialog między modelami wychowawczymi jest możliwy? Feliks Koneczny, wybitny polski badacz nad cywilizacjami jest sceptyczny. Według niego

<sup>16</sup> M.J. Chodakiewicz, *Światy islamu*, Warszawa 2023, 719-723.



cywilizacje się nie mieszają. Rywalizują, aż któraś wygra i zdobędzie dominującą pozycję. Dialog między nimi może być tylko sporadyczny, prowadzony bądź w celach strategicznych, bądź w celach pragmatycznych, jak pomoc potrzebującym. Dialog nie prowadzi nigdy jednak, ani do zmiany pryncypiów danej cywilizacji, ani do utworzenia jakiejś nowej cywilizacji powstałej z wymieszania już istniejących. Potwierdza to obraz islamu, który we współczesności zachowuje swoją tożsamość kulturową, tym samym zachowuje niechęć do zbliżenia, zarówno do cywilizacji chrześcijańskiej, jak i późnej nowoczesności<sup>17</sup>. Jeśli Koneczny ma rację, powyższe należy odnieść także do modeli wychowania. Nie jest możliwe jednoczesne wychowywanie w duchu chrześcijańskim, islamskim, panteistycznym. Nie jest możliwy system wychowania zawierający treści wewnętrznie sprzeczne, swoisty amalgamat, wymieszanie elementów z różnych, nie pasujących do siebie systemów. Interpretacja Konecznego dotycząca relacji między cywilizacjami, a zatem i ich modelami wychowania wydaje się spójna i w tym sensie przekonująca, ale nie jest jedyna.

Papież Benedykt opowiada się za potrzebą dialogu. Zwolenników cywilizacji późnej nowoczesności, czyli drugiej fazy oświecenia zachęca do uczynienia kroku wstecz i powrotu do nowoczesności, do pierwszej fazy oświecenia. Przedstawiciele cywilizacji chrześcijańskiej zachęca do otwartości, dostrzegając możliwość i potrzebę dialogu z pierwszą fazą oświecenia.

Zwolennicy chrześcijańskiego modelu wychowania są otwarci na dialog, co wynika z charakteru cywilizacji chrześcijańskiej. Jednym z jej zasad jest poszukiwanie prawdy i troska, aby czynić dobro, a to wymaga otwartości na rozmowę, dyskusję, dialog. Czy zwolennicy modelu wychowania późnej nowoczesności gotowi są prowadzić dialog z przedstawicielami cywilizacji chrześcijańskiej? Czy odpowiedzią nie będzie sceptycyzm. Wychowanie późnej nowoczesności ma raczej charakter fundamentalistyczny, nie poszukuje prawdy, ale opiera się na przeświadczeniu o własnej nieomyślności, nie tyle chce dialogu

17 M. Sulkowski, *Świeckość, wolność, religijna i prawa człowieka jako fundamenty demokracji liberalnej – recepcja w chrześcijaństwie i islamie*, w: *Implementacja zasad religijnych w sferze politycznej*, red. R. Michałak, Zielona Góra 2016, 139.

z interlokutorami, ile pozyskania ich i przemienienia w wyznawców własnej ideologii. A czy w modelu wychowania islamskiego mieści się dialog z innymi? Czy nawet prowadzony z pozycji mniejszości w krajach niemuzułmańskich jest szczery, czy raczej taktyczny, motywowany celami strategicznymi, czyli uczynienie ludzi muzułmanami, a świat, aby stał się islamski? Wydaje się, przyglądając się cywilizacjom niechrześcijańskim, że Koneczny ma dużo racji. Jednak z drugiej strony otwartość i dialog to znak rozpoznawczy pedagogiki chrześcijańskiej. Konkluzje podsuwa sam Chrystus mówiąc, bądźcie otwarci, szczerzy, ufni, kierując się prawdą i dobrem, co symbolizuje czyste gołębie serce, ale jednocześnie bądźcie roztropni w działaniu, co symbolizuje uważne, czyli pragmatyczne zachowanie węża (Mt 10,16).



Ks. ZBIGNIEW FORMELLA, SDB  
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA  
ORCID: 0000-0003-2846-0992

## **Wychowanie do myślenia jako przejaw odpowiedzialności społecznej: niektóre aplikacje psycho-wychowawcze**

Każde działanie wychowawcze jest umiejętnym towarzyszeniem we wzrastaniu dzieci i młodzieży ze strony osoby dojrzałej osobowościowo. Każdy proces wychowawczy ma miejsce w określonym czasie i przestrzeni. Składa się na niego wiele elementów, a wśród nich zdolność do myślenia, mająca doprowadzić człowieka do dojrzałości umysłowej. Aby do tego doszło, konieczne jest nauczanie i wychowanie do myślenia przechodząc stopniowo do współuczestniczenia w programowaniu i realizowaniu wyzwań indywidualnych i społecznych. Wychowując do myślenia, a nawet „wychowując” samo myślenie, powinno nastąpić zdecydowane odejście od pasywności czy anonimowości w społeczeństwie na korzyść wielostronnego rozwoju autonomicznej jednostki, podmiotowo i sprawczo współuczestniczącej i współdziałającej w różnych formach edukacji. Ten ambitny cel, możliwy do realizacji wymaga współdziałania zarówno instytucji formalnych jak i nieformalnych na płaszczyźnie edukacji i wychowania. Jedną z dobrze funkcjonujących strategii wychowania do myślenia i autonomii jest skauting, opierający się na przeżyciu i doświadczeniu osobistym.

### **1. Proces myślenia a wychowanie**

Myślenie, tak jak każdy proces życiowy, zachodzi w czasie naszego ludzkiego istnienia. Czynnikiem, mającym istotny wpływ na ludzkie

myślenie jest środowisko otaczające człowieka oraz jego własna aktywność. Ta ostatnia, potwierdzona przez obserwację, zwiększa się wraz z wiekiem i nabywanym doświadczeniem. Te stwierdzenia pozwalają na postawienie tezy, iż myślenia trzeba się nauczyć, ale też trzeba go uczyć, tak jak wielu rzeczy w dzieciństwie.

M. Stasiak Correia opisuje proces myślenia tak: „(...) złożona czynność poznawcza o charakterze przystosowawczym, obejmująca różnorodne procesy, polegająca na zastosowaniu łańcucha operacji umysłowych, umożliwiających przetwarzanie informacji zakodowanych w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach oraz wytwarzanie nowych informacji, wykraczających poza dane dostępne sensorycznie i pamięciowo, przebiegająca na poziomie świadomym i nieświadomym ze znacznym, modyfikującym wpływem emocji”<sup>1</sup>. Biorąc pod uwagę wychowawczy aspekt myślenia podkreślamy w tej definicji zarówno procesy indywidualne, zachodzące w wychowanku, jak i te mające miejsce w jego otoczeniu. Pozwala nam to, z jednej strony uwzględnić indywidualne cechy jednostki, a z drugiej strony mieć na uwadze oddziaływanie społeczne (np. rodzina, szkoła, rówieśnicy, ale i świat nowych technologii).

Józef Koziński, zajmujący się psychologią myślenia, opisując strukturę czynności myślenia wyróżnił jej 3 podstawowe składniki: materiał myślenia, operacje umysłowe, reguły podporządkowania łańcuchów operacji. Można ograniczyć te komponenty do pierwszych dwóch, uznając, że reguły podporządkowania łańcuchów są operacjami umysłowymi wyższego rzędu. Komponenty te odzwierciedlają aspekt semantyczny (materiał myślowy) oraz formalny (operacje i reguły) procesu myślenia<sup>2</sup>. Nie jest łatwo stwierdzić co jest materiałem myślenia. Powszechnie przyjmuje się, że podstawowym materiałem myślenia są: spostrzeżenia, wyobrażenia i pojęcia. Można tu mówić o określeniu zawężającym myślenie do świadomej i kontrolowanej czynności (rozumowanie), można też mówić o myśleniu kreatywnym, wykraczającym poza posiadane informacje (rozwiązywanie

1 M. Stasiak Correia, *Myślenie*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, 460.

2 Por. *tamże* (zob. więcej w książce J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1966).

problemów), albo o myśleniu tworzącym nowe pojęcia, modele czy rzeczywistości (symboliczne). Generalnie, ze względu na materiał myślenia, wyróżnia się:

– myślenie sensoryczno-motoryczne (konkretne, oparte na spostrzeżeniach z wykorzystaniem czynności eksploracyjno-manipulacyjnych);

– myślenie wyobrazeniowo-pojęciowe (abstrakcyjne, opierające się na pojęciach i wyobrażeniach)<sup>3</sup>.

Jan Strelau i Dariusz Doliński rozpatrują „myślenie” w kontekście procesów poznawczych, łącząc je z „rozumowaniem” i „rozwiązywaniem problemów”. Według nich „myślenie to proces łączenia elementów poznawczej reprezentacji świata (obrazów, pojęć lub sądów) w dłuższe ciągi. Reprezentacje poznawcze mogą być trwałe (pojęcia, sądy) lub nietrwałe (spostreżenia, wyobrażenia), ale zawsze są strukturami poznawczymi, a nie procesami. Jeśli owe struktury poznawcze ulegają dalszemu przetwarzaniu, na przykład są łączone w dłuższe ciągi, to mamy do czynienia z procesem myślenia”<sup>4</sup>. Autorzy podkreślają, iż podstawową funkcją myślenia jest zastępowanie jawnego zachowania. Człowiek podejmuje najpierw działanie symboliczne (np. wyobrazeniowe), a dopiero potem urzeczywistnia je poprzez osobiste postępowanie. Oczywiście może też pozostać na poziomie symbolicznym, gdzie dokonuje różnorodnych operacji tylko „w myśli” bez wprowadzania ich w czyn. Można tu powiedzieć, iż myślenie jest narzędziem eksperymentowania, próbnego wykorzystania różnych możliwości działania, a ponieważ może się to dokonywać również wyłącznie na poziomie operacji wewnętrznych nie będzie w tym wypadku skutków zewnętrznych. Ta zdolność myślenia symbolicznego ma zasadnicze znaczenie w konsekwencji dla sterowania zachowaniem i regulacji stosunków z otoczeniem zewnętrznym. Dzięki myśleniu możliwe stają się inne czynności poznawcze, jak na przykład rozumowanie, podejmowanie decyzji czy rozwiązywanie problemów. Dotyczy to człowieka dorosłego, przynajmniej większości dorosłych, a przede wszystkim tych, którzy nabyli tych umiejętności w procesie

3 *Tamże*.

4 J. Strelau – D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2008, 461.

uczenia się. Wyróżniamy tu podstawowy podział dotyczący procesów myślenia na myślenie realistyczne (ukierunkowane na cel), które dzieli się na reproduktywne (odtworzenie, powtarzalność), produktywne (nowy produkt intelektualny) i krytyczne (ściśle związane z procesami oceniania intencji, wytworów myślenia oraz jego efektów końcowych) oraz autystyczne (swobodne kojarzenie wyobrażeń, pojęć lub innych elementów, fantazjowanie)<sup>5</sup>.

W rozumieniu potocznym myślenie jest uważane za proces świadomy i kontrolowany. Zdaniem Tomasza Maruszewskiego<sup>6</sup> mamy tu do czynienia ze złudzeniem. Myślenie jest procesem bardzo złożonym, angażującym cały aparat poznawczy człowieka, który w dużej części działa poza jego świadomością. Jeżeli chodzi natomiast o kontrolę poznawczą, myślenie podlega jej tylko w pewnym stopniu, w niektórych sytuacjach może jej nie podlegać. Ważną rolę odgrywa w myśleniu świadomość, gdyż stanowi o tożsamości człowieka. Bez uświadamiania sobie własnej sytuacji, rezultatów myślenia, trudno mówić o sobie jako o podmiocie bycia i działania. Sam fakt, iż przebieg myślenia jest w swojej pewnej części „mechaniczny”, pozwala nam przynajmniej posiadać świadomość o częściowej kontroli nad tym procesem, w zależności od stopnia świadomości, ale i okoliczności zewnętrznych, o których jesteśmy mniej czy bardziej poinformowani.

Biorąc pod uwagę cały proces dojrzewania człowieka, jego integralnego rozwoju, możemy stwierdzić, iż również poziom dojrzałości (powiązanej ze świadomością i odpowiedzialnością w działaniu) osiąga się najczęściej wraz z wiekiem. Warto zatem przyjrzeć się co znaczy być dojrzałym osobowościowo, w sposób szczególny na płaszczyźnie społeczno-edukacyjnej<sup>7</sup>.

5 *Tamże*, 461-462; M. Stasiak Correia, *Myślenie...*, 460-462.

6 J. Strelau – D. Doliński (red.), *Psychologia...*, 462 (zob. więcej w książce T. Maruszewski, *Psychologia poznania: sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk 2001).

7 Z. Formella, *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*, Roma 2009.

## 2. Myślenie a dojrzałość osobowościowa

Na temat dojrzałości osoby ludzkiej istnieje obszerna literatura. Wybrałem z niej niektórych autorów spośród tych, którzy zajmują się zagadnieniem dojrzałości pod kątem relacji międzyludzkich, zwłaszcza tych o charakterze wychowawczym czy formacyjnym. Benito Goya<sup>8</sup> zidentyfikował pięć kryteriów dojrzałości i dla każdego z nich wskazał poziom ludzki i nadprzyrodzony:

**Dojrzałość intrapsychiczna:** odnosi się do zdolności do obiektywnego poznania i oceny swojej rzeczywistości osobistej oraz do realistycznej akceptacji siebie; na płaszczyźnie ludzkiej przejawia się ona w poznaniu i akceptacji, na płaszczyźnie nadprzyrodzonej w poznaniu i przyjęciu godności chrześcijańskiej.

**Dojrzałość afektywna:** składa się z postawy równowagi i stabilności afektywnej, będącej wynikiem harmonii między emocjonalnością a racjonalnością; dojrzały człowiek na tym poziomie nie pozwala kierować się swoją wrażliwością, ale obiektywnymi wartościami; poziom ludzki jest dany przez naturalną dojrzałość uczuciową, która polega na równowadze i stabilności uczuciowej, podczas gdy poziom teologiczny jest dany przez miłość.

**Dojrzałość społeczna:** osoba, która posiada samoświadomość siebie, w samopoznaniu i akceptacji, staje się zdolna do nawiązania kontaktu z innymi i otwarcia się na relacje, nie tracąc przy tym osobistej oryginalności; w swoim wymiarze ludzkim jest zdolna do dojrzałych relacji (zdolność do miłości, empatia), podczas gdy w chrześcijańskiej sferze duchowej osoba dojrzała urzeczywistnia miłość braterską: potrafi dostrzec w bliźnim dziecko Boże i żyje dla innych.

**Dojrzałość kosmiczna:** składa się z realistycznej wizji świata z całą jego złożonością i pozorną sprzecznością, ze zdolnością do obiektywnego osądu oraz z gotowości do zaangażowania się i przyjęcia odpowiedzialności za zachowanie i rozwój wszechświata; ludzka dojrzałość kosmiczna zakłada czynne uczestnictwo, z przyjęciem odpowiedzialności za rzeczywistość, podczas gdy w wymiarze chrześcijańskim przejawia się ona w nabywaniu mentalności ukształtowanej ewangelicznie i konsekwentnym zaangażowaniu.

8 B. Goya, *Luce e guida nel cammino. Manuale di direzione spirituale*, Bologna 2004.



**Dojrzałość wartościowa:** jest to jasne zrozumienie sensu życia i sformułowanie projektu, dla którego należy żyć, zdolnego do zjednoczenia i zintegrowania różnych wymiarów osoby (inteligencji, woli, uczuć, motywacji); w sferze ludzkiej przejawia się ona w kształtowaniu jednolitego ideału życia, zdolnego do budowania skali wartości dla osoby, na płaszczyźnie duchowej ideał ten jest zjednoczony z wartościami teologicznymi (wiara, nadzieja i miłość)<sup>9</sup>.

Według B. Goyi bogactwo dojrzałej osobowości trudno opisać wyczerpująco w całej swojej pełni i złożoności. Każda jednostka dojrzewa na swój własny sposób, a rezultatem jest zawsze coś wyjątkowego i niepowtarzalnego, z nieskończonymi wariacjami<sup>10</sup>. Dojrzałość, jak podkreśla autor, konstytuuje stan pełni osiągnięty na końcu mniej lub bardziej długiego procesu rozwoju. W dzieciństwie przejawia się ona przede wszystkim poprzez swoją cechę fizjologiczną. Następnie osoba, po dojrzewaniu swoich zdolności, funkcji, osiąga stan psychicznej pełni. W tej harmonijnej integracji jest ona zdolna do aktywnego dominowania nad swoim otoczeniem, ukazując jedność swojej osobowości i postrzegając rzeczywistość taką, jaką się ona przedstawia<sup>11</sup>. Dla autora dojrzałość pozostaje otwartym zadaniem dla jednostki, dążącej dzień po dniu ku coraz to nowym horyzontom, w stopniowym procesie unifikacji i dojrzewania. Jednostki rozwijają się w różny sposób i w różnym tempie, tak że może się zdarzyć, iż niektóre są bardziej rozwinięte od innych lub, że niektóre zatrzymały się w procesie wzrostu<sup>12</sup>. Należy pamiętać, że nikt z nas nie może uważać się za całkowicie dojrzałego, ponieważ wszyscy jesteśmy na drodze ciągłego wzrastania, wszyscy wciąż się rozwijamy. Na drodze tego rozwoju niezwykle istotną rolę odgrywa dojrzałość psychiczna w sposób szczególny związana z myśleniem.

9 Por. P. Lungo, *Ricerca di Dio e ritrovamento di sé. Il percorso umano e teologale di santa Caterina de' Ricci*, Bologna 2005, 114-116.

10 B. Goya, *Psicologia e vita consacrata*, Milano 2008, 110.

11 *Tamże*, 108-109.

12 *Tamże*, 110.

## 2.1. Dojrzałość psychiczna lub intrapsychiczna

Dojrzałość psychiczną określa się również mianem dojrzałości intrapsychicznej. Wśród autorów, którzy poświęcili temu zagadnieniu swoją uwagę zacznijmy od ciekawego opisu Alice Miller<sup>13</sup>: „Nie możemy zmienić nawet jednego przecinka z naszej przeszłości, ani wymazać szkód, które zostały nam wyrządzone w dzieciństwie. Ale możemy się zmienić, naprawić błędy, odzyskać utraconą integralność”<sup>14</sup>. Pietro Lombardo podkreśla, iż dojrzały człowiek jest w stanie zbudować solidny fundament z cegieł, które zostały w niego rzucone; z drugiej strony, jest dziecinną postawą, aby nadal być złym lub płakać w prochu swoich emocjonalnych gruzów. Dojrzałość psychiczna zatem to nie tylko dobre poznanie samego siebie, ale świadomość tego, że nie jesteśmy pępkiem świata i że musimy często współistnieć z rzeczywistością, która jest sprzeczna z naszymi pragnieniami, czyli nie zależy tylko od nas. Dojrzewanie w tym miejscu oznacza porzucenie naszej egocentrycznej wizji, aby zrozumieć, że istnieje szerszy i bardziej złożony świat, który wystawia nas na próbę i który nie zawsze spełnia nasze oczekiwania, iluzje i potrzeby, ale który jednocześnie reprezentuje kontekst, który mamy przed sobą, w którym żyjemy i który do pewnego stopnia zależy także od nas. Ten wymiar dojrzałości odnosi się do zdolności do czerpania radości z aktywnego poznawania i osądzania rzeczywistości osobistej oraz realistycznej akceptacji siebie, unikania jednostronnej lektury własnej egzystencji<sup>15</sup>.

Filozofia starożytnych Greków uznała, że człowiek jest zwierzęciem rozumnym i że jego pełny rozwój wymaga użycia rozumu poprzez samopoznanie. Powszechnie uznana jest reguła Sokratesa: ”poznaj

13 Miller Alice (1923-2010), urodzona jako Alicja Englard w żydowskiej rodzinie w Polsce. W 1946 roku wyemigrowała do Szwajcarii, gdzie studiowała filozofię, psychologię i socjologię, uzyskując doktorat. Po 20 latach praktyki terapeutycznej jako psychoanalityk porzuciła tę ścieżkę, poświęcając się pisaniu esejów, pozostając bardzo krytycznie nastawiona do psychoanalizy. Poświęciła kilka książek analizie świata dzieci i strauatyzowanego dzieciństwa.

14 A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, Torino 1996, II.

15 B. Goya, *Psicologia e vita consacrata...*

samego siebie”, wryta na portyku świątyni delfickiej, jako świadectwo podstawowej prawdy, którą należy przyjąć jako minimalną regułę każdego człowieka pragnącego odróżnić samego siebie od innych gatunków poprzez zakwalifikowanie siebie jako “człowieka znającego samego siebie”<sup>16</sup>. Kiedy człowiek osiąga dojrzałość umysłową, posiada również zdolność rozumowania, a tym samym nabywa kompetencji do podejmowania decyzji. Dojrzałość umysłowa, podobnie jak dojrzałość afektywna, nie jest łatwa do osiągnięcia, ale stanowi cel, który zakłada zastosowanie, ćwiczenie, rozwój, przewyciężanie, a przede wszystkim jasne i określone postanowienia w dążeniu do realizacji<sup>17</sup>.

Dojrzałość umysłowa (psychiczna) oznacza wzięcie pod uwagę dwóch istotnych strategii działania: naukę myślenia<sup>18</sup> oraz prawidłowe i mądre używanie myśli. Człowiek, jeszcze zanim osiągnie dojrzałość umysłową, musi nauczyć się rozumowania. Posługiwanie się intelektem i formułowanie sensownych myśli wymaga aktu woli i koncentracji, ponieważ konieczne jest uwolnienie umysłu od zewnętrznych doznań, od emocjonalnych i instynktownych wpływów, od obrazów i myśli pochodzących z umysłu innych, dlatego konieczne jest przywołanie własnej mocy intelektualnej i sformułowanie szeregu rozumowań wyraźnie ze sobą powiązanych, obiektywnych i uporządkowanych<sup>19</sup>. Pierwszym zatem krokiem w kierunku dojrzałości umysłowej jest nauczenie się myślenia za pomocą umysłu. Myśl w rzeczywistości rozwija się wraz z ćwiczeniami i używaniem umysłu. Drugim krokiem jest użycie zdolności myślenia, gdy już zostanie ona wywołana we właściwy i prawy sposób. Trzeba uważać, aby nie popaść w skłonność do krystalizacji, czyli w brak elastyczności, zgodnie z którą człowiek kurczowo trzyma się własnych idei i przekonań i zamyka się w ich ograniczonym kręgu, nie będąc w stanie ich przewyciężyć ani poszerzyć za każdym razem, gdy styka się z nowymi ideami<sup>20</sup>. Dojrzały umysł powinien być otwarty na nowe pomysły, zdolny do ciągłego pogłębiania, spragniony nowej wiedzy i chętny do poszerzania pola

16 *Tamże*, 115.

17 *Tamże*, 115-117; A.M. La Sala Batà, *Maturità psicologica*, Roma 1997, 51-61.

18 Z. Formella – A. Ricci, *Educare insieme. Aspetti psico-educativi nella relazione genitori-figli*, Torino 2010.

19 B. Goya, *Psicologia e vita consacrata...*, 117-121.

20 A.M. La Sala Batà, *Maturità psicologica...*, 51-61.

swoich badań. Powinien być w stanie obiektywnie badać i starać się zrozumieć opinie i przekonania innych oraz ich opinie w różnych dziedzinach. Defektem umysłu jest domniemanie lub poczucie wyższości, które wynika z faktu, że wraz z rozwojem intelektu uwydatnia się poczucie osobowej jaźni i autoafirmacji. Poczucie wyższości generuje krytykę lub dystans, które mogą stać się defektami psychicznymi. Dojrzałość psychiczna nie oznacza po prostu przystosowania się do środowiska, kultury i społeczeństwa – byłoby to dokładne przeciwieństwo dojrzałości – ale znalezienie sposobów na bycie autentycznym poprzez uwzględnienie środowiska, kultury i społeczeństwa, w którym żyjemy<sup>21</sup>.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że dojrzałość umysłowa przejawia się w zdolności myślenia, w umyśle wolnym od przeszkód emocjonalnych i instynktownych oraz od wpływów z zewnątrz, obejmuje rzeczywistą akceptację siebie, ponieważ jednostka jest zbiorem współzależnych cech, a dojrzałość jednej funkcji psychicznej pomaga i sprzyja dojrzałości innych funkcji<sup>22</sup>.

### 3. Wychowanie do myślenia opartego o doświadczenie działania

Pośród wielu różnych teorii, metod czy strategii stosowanych w wychowaniu do myślenia zatrzymam się nad dwiema, które na podstawie moich studiów i zastosowania ich w wieloletniej praktyce wychowawczej uważam za godne polecenia. Obie propozycje można zaliczyć do tzw. *szkoły aktywnej*, zapoczątkowanej z końcem XIX wieku, której jednym z wielu przedstawicieli jest John Dewey<sup>23</sup>. Koncentrują się one

21 Z. Formella, *Psicologia dell'educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*, Roma 2020.

22 B. Goya, *Psicologia e vita consacrata...*, 114-122; A.M. La Sala Batà, *Maturità psicologica...*, 51-61.

23 Dewey John (1859-1952) – amerykański filozof pragmatysta, pedagog, twórca koncepcji szkoły pracy w Chicago (learning by doing – uczenie się przez działanie). Myślenie ludzkie uważa za narzędzie do przetwarzania świata naturalnego w świat ludzkich idei (instrumentalizm). Wyodrębnił etapy myślenia prowadzące do rozwiązania problemu: odczucie trudności,

na roli doświadczenia w procesie nauczania czy uczenia się, a dotyczą dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Protagonistą pierwszej koncepcji jest David Kolb<sup>24</sup>, a drugiej Robert Baden-Powell<sup>25</sup>.

### 3.1. Doświadczając myślenia

Model D. Kolba to humanistyczne i konstruktywistyczne podejście do edukacji, które kładzie nacisk na to, że uczenie się odbywa się w sposób naturalny. Autor zasugerował, że doświadczenie ma kluczowe znaczenie w rozwoju konstruowania wiedzy, ponieważ uczenie się odbywa się poprzez odkrywanie i aktywne uczestnictwo<sup>26</sup>. To ostatnie jest nierozdzielnie związane z procesem myślenia.

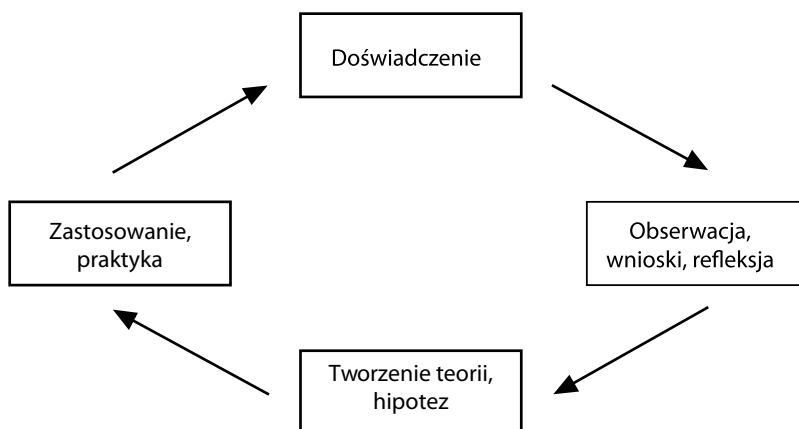
Według koncepcji D. Kolba efektywne uczenie się przebiega w czterech etapach powiązanych z czterema zdolnościami czy też aktywnościami (schemat 1):

---

określenie trudności – sformułowanie problemu, szukanie rozwiązań – formułowanie hipotez, wyprowadzenie drogą rozumowania wniosków z rozwiązań – logiczna weryfikacja hipotez, dalsze obserwacje prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia hipotezy – empiryczna weryfikacja hipotezy ([https://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](https://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey) [dostęp: 29.10.2024]).

- 24 Kolb David Allen (1939-) – amerykański teoretyk edukacji, jego zainteresowania i publikacje koncentrują się na uczeniu się przez doświadczenie, zmianach indywidualnych i społecznych. Twórca *Experiential Learning Theory* (Learning Style Inventory – A.Y. Kolb – D.A. Kolb, *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*, w: S.J. Armstrong – C.V. Fukami, *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*, t. 3, 2008, 42-68.
- 25 Baden-Powell Robert Stephenson Smyth, Lord of Gilwell (1857-1941) – wojskowy, pisarz, założyciel Ruchu Skautowego. Biografowie często nazywali go „człowiekiem o dwóch życiach”: pierwsza część jego życia była poświęcona karierze wojskowej, w której osiągnął duże sukcesy; druga część to założenie i rozpropagowanie skautingu, w którym wykazał się oryginalną intuicją pedagogiczną.
- 26 S. Kurt, *Kolb's Experiential Learning Theory & Learning Styles*, <https://educationaltechnology.net/kolbs-experiential-learning-theory-learning-styles/> (30.10.2024).

- konkretne doświadczenie (odczuwanie),
- refleksyjna obserwacja (obserwowanie),
- teoretyzowanie, tworzenie abstrakcyjnych hipotez (myślenie),
- aktywne eksperymentowanie (działanie).



*Schemat 1: Model uczenia się poprzez doświadczenie (D. Kolb)*

Teoria uczenia się przez doświadczenie Kolba składa się z dwóch części. W pierwszej uczenie się przebiega w czteroetapowym cyklu, jak przedstawiony w schemacie powyżej. Kolb uważał, że idealnie byłoby, gdyby uczniowie przechodzili przez kolejne etapy, aby ukończyć cykl, a w rezultacie przekształcali swoje doświadczenia w wiedzę. Druga część koncentruje się na stylach uczenia się, czyli procesach poznawczych, które zachodzą w celu przyswojenia wiedzy. Cała teoria Kolba opiera się na idei przekształcania doświadczenia w wiedzę. Z każdym nowym doświadczeniem uczeń jest w stanie zintegrować nowe obserwacje ze swoim obecnym zrozumieniem. Ponieważ teoria uczenia się Kolba jest cykliczna, można wejść w ten proces na dowolnym etapie cyklu. Jednak cykl powinien zostać ukończony w całości, aby zapewnić efektywność uczenia się. Każdy etap jest zależny od innych i wszystkie muszą zostać ukończone, aby rozwinąć nową wiedzę<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Tamże; D.A. Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ 1984.

Chociaż etapy współpracują ze sobą, aby stworzyć proces uczenia się, niektóre osoby mogą preferować niektóre elementy od innych. Podczas gdy ktoś może w dużym stopniu polegać na konkretnych i refleksyjnych doświadczeniach, może zdecydować się na spędzanie mniej czasu na etapach abstrakcyjnych i aktywnych. Z tego powodu David Kolb i Roger Fry zaproponowali następujące 4 style uczenia się:

- styl dywergencyjny – (doświadczenie/odczuwanie + obserwacja/obserwowanie) – można go scharakteryzować jako styl posługujący się dużą wyobraźnią, łatwością do kreowania pomysłów, zdolnością do patrzenia z różnych perspektyw, koncentrowaniem się na człowieku, posiadaniem szerokich zainteresowań, obszerną kulturą;

- styl asymilacyjny – (obserwacja/obserwacja + teoria/myślenie) – w jego obrębie można mówić o łatwości konstruowania modeli teoretycznych bazujących na rozumowaniu indukcyjnym oraz na większej koncentracji na ideach abstrakcyjnych niż na ludziach;

- styl konwergencyjny – (teoria/myślenie + eksperymentowanie/działanie) – podkreśla się w nim zdolności do praktycznego realizowania pomysłów, preferowanie myślenia dedukcyjnego, stosunkowo niskim zaangażowaniem emocjonalnym i raczej wąskimi zainteresowaniami;

- styl akomodacyjny – (eksperymentowanie/działanie + doświadczenie/odczuwanie) – nastawiony na działanie wraz z gotowością związanego z tym podejmowania ryzyka, kieruje się intuicyjnym podejściem w rozwiązywaniu problemów, sprawny w sytuacjach wymagających natychmiastowej reakcji<sup>28</sup>.

Teoria uczenia się przez doświadczenie Kolba obejmuje uczenie się jako cały proces. Wszystkie etapy mogą być uwzględnione w doświadczeniach. Na przykład klasyczny wykład może być zarówno konkretnym, jak i abstrakcyjnym doświadczeniem, w zależności od tego, jak uczeń wchodzi z nim w interakcję. Oznacza to również, że uczeń może postrzegać silną i emocjonalną refleksję jako konkretne doświadczenie, a wykonanie zadania komputerowego jako abstrakcyjne

---

28 M.K. Smith, *David A. Kolb on experiential learning. The encyclopedia of pedagogy and informal education*, <https://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/> (dostęp: 30.10.2024).

doświadczenie. Dodatkowo uczeń może opracować własny abstrakcyjny model, aby lepiej zrozumieć konkretne doświadczenie lub zadanie<sup>29</sup>.

### 3.2. Myśleć w działaniu

W tym miejscu przedstawię rozumienie wychowania religijnego w skautingu. Zdaję sobie sprawę, iż moja propozycja jest nietypowa, ale mam nadzieję, że zachęci do spojrzenia w kategoriach wychowawczych dotyczących procesu myślenia w tym poruszonym przeze mnie zakresie. Uważam za istotny w wychowaniu integralnym element formacji religijnej, a zwłaszcza osobiste poszukiwanie i pogłębianie duchowości włączającej proces osobistego myślenia w tym zakresie. Aktualna obserwacja i praca z młodzieżą podpowiada mi, iż formacja religijna jest jeszcze zbyt mało inkluzywna w stosunku do samego młodego człowieka. Rola osób dorosłych jest nadal dominująca w sposobie przekazywania wartości. Zbyt mało uwagi poświęca się na przeżywanie wartości religijnych przez dzieci i młodzież, a zbyt dużo na posiadanie wiedzy teoretycznej, opisowej, którą równie dobrze można zdobyć w sposób aktywny, czyli poprzez przeżycie. Wychowanie religijne w skautingu jest dobrym doświadczeniem na tej osobistej płaszczyźnie budowania relacji z Bogiem.

Założyciel skautingu, Robert Baden-Powell<sup>30</sup> był protestantem, synem pastora anglikańskiego i jednocześnie profesora nauk przyrodniczych na Uniwersytecie w Oxfordzie. Z tego powodu jest zrozumiałe, iż antropologia Baden-Powella i jego koncepcja religii były bardzo głęboko inspirowane ideami Reformacji. Wyznawał on swoistego rodzaju eklezjologię, która relatywizowała znaczenie każdego Kościoła, zwłaszcza jego wymiaru instytucjonalnego, a z drugiej strony był on osobą charakteryzującą się swoistego rodzaju wrażliwością, wyrażającą się w podejściu ewangelicznym, zarówno w życiu osobistym jak i społecznym. Można stwierdzić, iż z tego samego powodu nie widział

29 S. Kurt, *Kolb's Experiential Learning Theory*...

30 Obszerne opracowanie dotyczące R. Baden-Powella znajdziemy w: T. Jeal, *Baden-Powell: Founder of the Boy Scouts*, New Haven – London 2001.



szczególnej potrzeby obecności sformalizowanej osób duchownych jako przewodników wiary, gdyż lider skautowy powinien osobiście świadczyć Ewangelię i dzielić się nią z młodymi. W tak rozumianym podejściu obecność księdza nie jest absolutnie niezbędna, aby zbliżyć się do Boga, z drugiej strony jest też jak najbardziej akceptowana<sup>31</sup>.

W początkach tworzenia się ruchu skautowego Baden-Powell zajmuje stanowisko, iż należy odrzucić każdą formę skautingu, która nie jest oparta na religii<sup>32</sup>. Wypowiada się na ten temat w następujący sposób: „poproszono mnie o opisanie w sposób dokładny tego, co miałem na myśli, jeśli chodzi o religię, kiedy powoływałem do życia Skauting. Zapytano mnie: *jakie jest miejsce religii?* W mojej odpowiedzi podkreśliłem, iż nie ma potrzeby „wkładania” religii do skautingu, bo ona już tam jest. Jest to podstawowy wymiar, który dominuje w Skautingu”<sup>33</sup>.

Jeżeli chodzi o podejście Baden-Powella dotyczące obecności religii w skautingu, to z wielu wypowiedzi zawartych w jego dziełach przytoczę tylko niektóre z nich. Było dla niego nie do zaakceptowania pojęcie tzw. metody skautowej „neutralnej”, bez religii: był on przekonany, że „żaden człowiek nie może być naprawdę dobry, jeśli nie wierzy w Boga i nie przestrzega Jego praw”<sup>34</sup>. Dlatego uważał, że „skauci muszą przynależeć do wyznania religijnego”<sup>35</sup>, a skauting powinien być budowany na „pobożności wobec Boga, miłości bliźniego i miłości do

31 Évangile & Liberté, *Baden-Powell e la religione*, <https://www.evangelie-et-liberte.net/2013/10/baden-powell-e-la-religione/> (dostęp: 30.10.2024).

32 J. Sevin, *Le Scoutisme*, Paris 1928<sup>2</sup>, 22); Jacques Sevin S.J. (Sekretarz Międzynarodowego Biura Skautów Katolickich) pisze, iż ta deklaracja Baden-Powella została złożona wobec Kapelana Krajowego *B.P.-Belgian Boy-Scouts*, Peré Jacobs S.J. zob. *Le scoutisme est-il religieux?*, *Master Gazette*, styczeń 1920, 16.

33 R. Baden-Powell, *L'educazione non finisce mai*, Roma 2004, 39-40. Jest to fragment wypowiedzi R. Baden-Powella na jednej z konferencji do komisarzy skautów/skautek ogłoszonej 2 lipca 1926 roku.

34 R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, Milano 1991, 361-362.

35 *Tamże*, 362.

samych siebie jako sług Bożych”<sup>36</sup>. Przedstawiał zatem wiarę w Boga „jako rzecz, którą powinieneś żyć na każdym etapie twojego codziennego postępowania”, podkreślając, iż skauci, wychowywani przez dojrzałych dorosłych, powinni „nadać swojemu życiu solidną podstawę religijną”, powinni wiedzieć „kim jest Bóg” i „potrafić korzystać lepiej z faktu, iż dał On nam życie i w tym życiu starać się czynić Jego wolę”<sup>37</sup>. Zwraca się także z apelem do każdego człowieka, mówiąc: „pomyśl o tym, w jaki sposób możesz najlepiej służyć Bogu tak długo, jak długo posiadasz życie, które On tobie ofiarował”<sup>38</sup>.

„Służba Bogu”, jeden z trzech podstawowych elementów przyrzeczenia skautowego, bardzo istotnego w całej pedagogice skautowej, była postrzegana przez Baden-Powella nie tyle jako forma zewnętrzna, np. branie udziału w uroczystościach liturgicznych czy praktykach pobożnościowych, ale jako konkretne życie Ewangelią w woli służenia Bogu poprzez braterstwo, wzajemną pomoc i w poczuciu głębokiej wdzięczności<sup>39</sup>. Jego osobiste przemyślenia na temat praktyki życia chrześcijańskiego wynikały zarówno z wychowania wyniesionego z domu rodzinnego, ale i przebytej kariery wojskowej. Nie bez znaczenia były również jego rozliczne spotkania z ludźmi różnych kultur czy religii. Należy ponadto odczytywać ten jego punkt widzenia religii w wychowaniu w duchu epoki, w której on żył i tworzył skauting, najpierw brytyjski, a potem międzynarodowy<sup>40</sup>.

Wrażliwość Baden-Powella była bardzo mocno ukierunkowana na naturę; wielokrotnie powtarzał, że dla niego podziwianie majestatu przyrody, pięknego krajobrazu, zachodu słońca może wzbudzać autentyczne przeżycia o charakterze religijnym. Możemy mówić tu o szczególnej wrażliwości, która chce dostrzec dzieło Stwórcy w przyrodzie, ale widzimy w tym także sposób poszukiwania bezpośredniego kontaktu ze Stwórcą. Jest w tym coś z duchowości św. Franciszka

36 R. Baden-Powell, *Il libro dei Capi*, Roma 2006, 81.

37 Tenże, *La strada verso il successo*, Roma 2006, 191.

38 Tamże.

39 Tamże.

40 T. Jeal, *Baden-Powell: Founder of the Boy Scouts*, New Haven – London 2001.

z Asyżu<sup>41</sup> czy też z duchowości encykliki papieża Franciszka *Laudato si. W trosce o wspólny dom*<sup>42</sup>.

W kontekście roli natury w wychowaniu religijnym człowieka interesujące są dwie wypowiedzi Baden-Powell. Pierwsza dotyczy szkoły:

„Dla mnie cudem pośród cudów jest to, że niektórzy nauczyciele zaniedbali [naukę o przyrodzie], jako łatwy i niezawodny sposób edukacji, i zmagali się z narzucaeniem edukacji biblijnej jako pierwszego kroku do nakłonienia niespokojnego i pełnego życia chłopca do myślenia o rzeczach wyższych”<sup>43</sup>.

Druga wypowiedź ujmuje w syntetyczny sposób wychowanie religijne:

„Aby uniknąć [...] ateizmu, proponuję dwie rzeczy. Pierwsza to lektura tej starożytnej i godnej podziwu księgi, jaką jest Biblia, w której oprócz Objawienia Bożego odkryjesz niezwykle interesujące kompendium historii, poezji i obyczajów. Drugim jest czytanie innej wspaniałej starej książki, którą jest Natura, z obserwacją i badaniem wszystkiego, co można znaleźć wśród piękna i tajemnic, które oferuje ona dla twojej radości”<sup>44</sup>.

Twórca skautingu jest uważany za autentycznego optymistę. Znajduje to swój wyraz również w jego przemówieniach na tematy religijne: istotą wiary jest dla niego działanie łaski, postawa wdzięczności, dziękczynienia za wszystko to co dobre, piękne i harmonijne. Dziękowanie oznacza również postrzeganie łaski jako właśnie łaski, a nie jako nagrody. Łaska jest tu najważniejsza i nasze życie powinno być

41 Przytaczamy tu jako przykład utwór przypisywany św. Franciszkowi pt. *Pieśń słoneczna* albo inaczej *Pochwała stworzenia*. Jest liryczny kantykt religijny z XIII wieku, najstarszy zabytek poezji w ludowym języku włoskim. Zwraca się w nim bezpośrednio do Umbryjczyków, którzy w ogromnej większości nie znali łaciny ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Pie%C5%9B%C5%84\\_s%C5%82oneczna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Pie%C5%9B%C5%84_s%C5%82oneczna) – dostęp: 01.11.2024).

42 Franciszek, *Encyklika „Laudatio si” poświęcona trosce o wspólny dom*, w: [https://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html) (dostęp: 16.09.2024).

43 R. Baden-Powell, *L'educazione non finisce mai...*, 32-33.

44 *Tamże*, 39.

przepełnione radosną wdzięcznością za wszystko to, co zostało nam w nim zaoferowane. Ten optymizm Baden-Powella stał się jednym z fundamentów jego pedagogiki. Rozwinął on pozytywny wymiar pedagogiki<sup>45</sup>, która zachęcała do budowania na zasobach, na dobru, które znajduje się w każdym człowieku, aby w ten sposób wzmacniać zaufanie, iż dobro pokona zło (por. Rz. 12,21).

Chrześcijaństwo Baden-Powella ma wymiar praktyczny właśnie dlatego, że absolutnie nie można go oddzielić od różnych elementów życia. Uczy myślenia poprzez działanie i w działaniu. Dla niego religia i skauting wzajemnie się przenikają i jednocześnie wzajemnie się wzmacniają. Chrześcijańska koncepcja człowieka stanowi swoistego rodzaju podstawę skautingu i ofiaruje mu duszę. Skauting, poprzez swoją służbę i całą swoją działalność, ułatwia religii przenikanie do życia, sprawia, iż jest ona praktyczna, przeżywana, a nie tylko głoszona.

## Zakończenie

Nauczyć myślenia samodzielnego i odpowiedzialnego to jedno z najtrudniejszych wyzwań w wychowaniu młodego pokolenia. Nieustanne napięcie między indywidualizacją a socjalizacją mającą miejsce zarówno w procesie dorastania jak i wychowania jest aktualnym wyzwaniem stojącym przed rodzicem, nauczycielem, wychowawcą, czy też samym młodym człowiekiem<sup>46</sup>. Osobiście uważam, iż współczesne społeczeństwo coraz bardziej nastawione jest również na konsumpcję myślenia proponowanego przez innych. Mam wrażenie, iż młode pokolenia uczone są przyjmowania przekonań, poglądów czy sposobów odczytywania rzeczywistości w sposób pasywny, czyli „narzucony” przez innych. Bardzo często jest to proces mało świadomy, bazujący na swoistej „osobowości narcystycznej” karmiącej się tym co łatwiejsze, przyjemniejsze i osiągalne bez wysiłku. To niebezpieczeństwo może być bardzo mocno obecne w całym procesie uczenia czy nauczania. Przykładem może być przebywanie człowieka ciągle

45 P. Bertolini – V. Pranzini, *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scautismo*, Roma 2003.

46 Z. Formella, *Psicologia dell'educazione...*

w tym samym gronie. Z jednej strony zaspokaja to jego poczucie bezpieczeństwa, a z drugiej strony „usypia” jego zdolność do myślenia.

Znane jest powszechnie powiedzenie: „człowiek się rozwija, a ludzkość się staje”. Obecne w nim są ważne zasady życiowe: osoba wzrasta dzięki „darze życia” otrzymywanym w relacji z innymi; budować relacje z innymi oznacza otwierać się „inność”; społeczeństwo jest zaangażowane w budowanie tego co łączy.

W *1 Liście do Koryntian* (2,14) św. Paweł odróżnia człowieka psychicznego od człowieka duchowego. Zachęca nas w tym do myślenia. Człowiek jest z początku psychiczny, a później staje się duchowy, kiedy dochodzi do świadomości działania Ducha. Kiedy to następuje? „Kiedy człowiek uświadamia sobie, że Ten, który go prowadzi, jest większy niż on sam. W fazie narcystycznej człowiek wierzy, że jest zasadą samego siebie i centrum wszystkiego. Tylko wtedy, gdy człowiek uświadamia sobie, że potrzebuje nieustannej ofiary życia, czyli łaski, może rozwijać wymiar duchowy. Łaska jest działaniem Boga już obecnym w człowieku, ale tylko wtedy, gdy człowiek sobie to uświadomi i uświadomi sobie obecność Boga, może przyjąć postawę akceptacji”<sup>47</sup>.

---

47 C. Molari, *Credenti laicamente nel mondo*, Asisi 2007, 127.

Ks. MARIUSZ CHAMARCZUK, SDB  
UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie  
ORCID: 0000-0001-5605-2115

## Etyczno-społeczne aspekty samoedukacji

Podjmując zagadnienie samoedukacji (ang. *self-education*) i jego etycznych aspektów, przeprowadzona zostanie analiza osobistej odpowiedzialności za obszar egzystencji określanej w literaturze przedmiotu jako autoedukacja, samonauczanie, samodydaktyka, a także samowychowanie, autoformacja lub auto-coaching<sup>1</sup>. Każdy z tych terminów określa własny obszar treściowy, ale w każdym z nich znajdujemy odniesienie do interesującego nas zagadnienia. Osobista odpowiedzialność za ciągły rozwój związana jest nierozdzielnie z systemem aksjologicznym, którym kieruje się w życiu człowiek, co też sprawia, że posiada on podstawę motywacyjną nadającą dynamizm i stałość w realizacji tego ważnego życiowego zadania oraz nadaje głęboki sens w pracy nad rozwojem i dojrzewaniem osobowym. W tym celu omówione zostaną wybrane wartości etyczne jako pewne podstawy pomocne w samokształtowaniu człowieka, następnie przedstawione zostaną teoretyczne założenia i definicje samoedukacji, po czym przeprowadzona zostanie analiza procesu samokształcenia wobec współczesnych przemian społecznych. Po omówieniu założeń teoretycznych zostaną wskazane pewne metody praktyczne w realizacji pracy nad własną edukacją oraz perspektywa odpowiedzialności chrześcijańskiej za stały rozwój jako zadanie współdziałania ze Stwórcą obdarzającym każdego człowieka z osobnymi uzdolnieniami i poprzez dar

---

<sup>1</sup> B. Peczeko, *Auto Coaching dla każdego. Odnajdź swoje mocne strony i osiągnij zaplanowane cele*, Gliwice 2023.

wolności dającego możliwość dzielenia się tymi darami w celu budowania społeczności.

## 1. Etyczne perspektywy pracy nad dojrzałością osobową

Zastanawiając się nad procesem osiągnięcia dojrzałości osobowej i świadomego, osobistego zaangażowania w jej zdobywanie, a także zauważalnego w dobie wszechobecnego indywidualizmu pomijania znaczenia edukacji dla życia społecznego, należy wskazać aspekty moralnych i aksjologicznych odniesień będących w pewnym sensie obszarem lub też środowiskiem takiego działania. Składają się na nie niektóre zasady i normy pomocne w kształtowaniu etycznych postaw i wyborów poprzez odpowiedzialne, dojrzałe decyzje wobec siebie samego, najbliższych oraz środowiska przebywania. Spośród wielu systemów etycznych wybrano kilka uniwersalnych wartości pomocnych w samorozwoju i samoedukacji. Wartością otwierającą listę wybranych zasad jest *odpowiedzialność*, czyli świadomość konsekwencji za decyzje i wybory, zarówno w postępowaniu osobistym, jak i działalności zawodowej i życiu społecznym. Następnie należy wyszczególnić *uczciwość*, rozumianą jako działanie w sposób transparentny, jasny, prawdziwy, wobec siebie samego i innych. Uczciwość jest fundamentem zaufania i wiarygodności<sup>2</sup>, które są kluczowe w relacjach międzyludzkich. Z uczciwością wiąże się *prawość*, czyli dążenie do postępowania zgodnie z zasadami moralnymi i etycznymi. Sprawdza się ona zwłaszcza w sytuacji konieczności podejmowania trudnych wyborów, wymagających rezygnacji z własnych korzyści, strefy komfortu, przyzwyczajzeń, wygody a nawet bezpieczeństwa. Prawość oznacza konsekwentne trzymanie się swoich wartości i zasad, niezależnie od okoliczności i zagrożeń. Kolejną wartością pomocną w samorozwoju jest *samodyscyplina*, czyli wypracowana umiejętność kontrolowania swoich impulsów, emocji, uczuć, reakcji i dążenie do realizacji celów w sposób systematyczny i konsekwentny. Samodyscyplina i konsekwencja w realizacji planów są kluczowymi zasadami dla osiągnięcia długoterminowych sukcesów. Niebagatelny wpływ na samoedukację

2 P. Sztompka, *Wiarygodność. Sekret dobrych relacji*, Kraków 2023.

mają także relacje z innymi, dlatego kolejną proponowaną wartością etyczną jest *empatia*, czyli umiejętność zrozumienia i współodczuwania z innymi. Empatia pomaga w nawiązywaniu relacji, odnajdywaniu i budowaniu przyjaznego i bezpiecznego środowiska oraz zrozumieniu potrzeb i emocji innych osób, co z kolei jest bardzo ważne w pracy zespołowej i w relacjach interpersonalnych. Naturalnym sprzymierzeńcem empatii jest *szacunek* – traktowanie innych z godnością, niezależnie od ich statusu, pochodzenia czy przekonań. Szacunek jest podstawą do budowania zdrowych i konstruktywnych kontaktów mogących przerodzić się w głębsze i poważniejsze relacje, a poza tym poprzez okazywanie innym szacunku buduje się autorytet osoby szanującej innych.

## 2. Teoretyczne założenia procesu samoedukacji

Dbając o szeroko pojęte dobro w kontekście życia osobistego, intelektualnego, psychicznego, duchowego, fizycznego, zawodowego, jedną z najważniejszych powinności jest podejmowanie wysiłku w celu integralnego rozwoju. Pozwala on nie tylko zachować na właściwym poziomie stan sprawności intelektualno-fizycznej, ale także realizować zamierzenia, cele, poszerzać zainteresowania i być otwartym na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. Samokształcenie jest więc procesem bardzo istotnym w tzw. edukacji permanentnej (ustawicznej) i właściwie można stwierdzić, że powinno być podstawą edukowania siebie przez całe życie. Traktując w taki sposób interesujące nas zagadnienie przyjmijmy jego definicję uznawaną na gruncie pedagogiki: „Samoedukacja to proces, w którym jednostka samodzielnie zdobywa wiedzę, umiejętności i wartości, bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela”<sup>3</sup>. Jest to więc forma uczenia się, która kładzie nacisk na autonomię osoby, jej motywację wewnętrzną oraz zdolność do samodzielnego poszukiwania informacji i rozwiązywania problemów. Samoedukacja jako świadoma praktyka jest dojrzałym działaniem dla rozwoju osobistego i zawodowego, ponieważ pozwala na

---

3 *Samoedukacja*, Pedagogika - definicja, subdyscypliny i działy (publikacje.edu.pl), (dostęp: 10.06.2024).



dostosowanie tempa i kierunku nauki do indywidualnych potrzeb i zainteresowań poszczególnych osób. W procesie samoedukacji ważne jest również rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, samodyscypliny w kontekście wykorzystania czasu oraz zdolności do stawiania sobie określonych celów.

Na gruncie pedagogiki znane jest ujmowanie samokształcenia jako procesu oświatowo-wychowawczego, obejmującego wszystkie sfery życia i działalności człowieka. Samokształcenie rozumie się jako proces nieustanny, celowy i świadomie zamierzony, w trakcie którego człowiek kształci się i doskonali bez pomocy innych, aby lepiej spełniać swoje zadania w grupach społecznych oraz rozwiązywać problemy życiowe. Samokształcenie w tym kontekście spełnia dwie zasadnicze funkcje: adaptacyjną i rekonstrukcyjną. Przystosowywanie się osoby do zmiennych warunków rzeczywistości powinno być połączone z jego działalnością twórczą (rekonstrukcyjną). Brak równowagi tych funkcji zakłóci procesy samokształcenia i wychowania. Samokształcenie więc wywołuje określone zmiany w osobowości człowieka<sup>4</sup>. Ich głębia, zasięg i trwałość zależą od samego uczącego się. Są one następstwem działania trzech zasadniczych grup czynników: własnej pracy jednostki nad swoim kulturowo-duchowym rozwojem, jej zaangażowania na polu zawodowym, politycznym, społecznym, kulturalnym, religijnym oraz wpływów zewnętrznych środowiska społecznego. W strukturze procesu kierowania samokształceniem wyodrębnia się trzy istotne ogniwa: 1) trafną diagnozę, 2) celową koncepcję, 3) precyzyjne wykonanie. W dwóch pierwszych ogniwach dominująca jest rola tzw. oświatowca, natomiast w trzecim ogniwie – samouka, ale pod subtelnym kierownictwem pracownika oświatowego. Proces kierowanego samokształcenia obejmuje zatem dwa oddzielne procesy. Procesy te wzajemnie się warunkują i determinują efekty samokształcenia<sup>5</sup>. Powyższa analiza pozwala stwierdzić, że samoedukacja jest jedną z podstawowych form dojrzałego traktowania wychowania, a budzenie zainteresowań samokształceniowych i wdrażanie do jego uprawiania – za istotny cel współczesnego kształcenia.

4 Por. Cz. Maziasz, *Dydaktyka studiów dla pracujących*, Warszawa 1965, 105-109.

5 Por. *tamże*.

W *Słowniku Pedagogicznym* znajdujemy następujące określenie samokształcenia: „Proces uczenia się, podejmowany i prowadzony przez jednostkę świadomie, samodzielnie, planowo i systematycznie, zmierzający do wzbogacenia posiadanej przez nią wiedzy i umiejętności o charakterze ogólnym i specjalistycznym. Cele, treść, warunki i środki samokształcenia jednostka ustala sama”<sup>6</sup>. Oznacza to, że w procesie samokształcenia podjęte przed podmiotem cele się dynamizują, a osiągnięcie wyższego stopnia świadomości uczący się dokonuje często ich prze wartościowania i udoskonalenia. Należy więc przyjąć założenie, że ideałem samoedukacji jest osiągnięcie praktyki, w której pragnienie edukacji przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka.

Kolejna teoria na gruncie nauk pedagogicznych traktuje samokształcenie jako ciąg świadomie podjętych, logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu dobrowolne i samodzielne, bez bezpośredniego kierownictwa innej osoby (np. nauczyciela lub wychowawcy), przyswojenie sobie pożądaných informacji, umiejętności operowania tymi informacjami oraz sprawności intelektualnych i manualnych, a także wyrobienie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia<sup>7</sup>. Skutkiem tak rozumianego samokształcenia powinny być także zainteresowania, zamiłowania i poglądy. Samokształcenie może być zupełnie niezależne od jakiegokolwiek zewnętrznego kierownictwa, a może także być kierowane pośrednio lub bezpośrednio. Mamy wówczas do czynienia z tzw. samokształceniem kierowanym lub wspomaganim. Pośrednie kierownictwo dokonuje się za pomocą podręczników, różnego typu poradników, komentarzy, programów radiowych czy telewizyjnych, środków audiowizualnych czy też interaktywne zajęcia online, także za pomocą sztucznej inteligencji. Kierowanie bezpośrednie zaś będzie polegać na korzystaniu ze wskazówek otrzymywanych od osób prowadzących w trakcie bezpośrednich z nimi kontaktów, mających postać konsultacji. Skoro samokształcenie jest procesem kształcenia uprawianym dobrowolnie i samodzielnie, osoby podejmujące te wysiłki same decydują zarówno o celach,

6 *Słownik Pedagogiczny*, red. Cz. Kupisiewicz – M. Kupisiewicz, Warszawa 2009, 159.

7 Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, 22.

jak i o treści tego kształcenia, o środkach dydaktycznych i metodach, którymi będą się posługiwać, o miejscu, czasie i warunkach tego procesu, o formach samodzielnej kontroli i stopniu przyswojenia sobie wybranych treści. Osoba uprawiająca samokształcenie decyduje sama, kogo, kiedy i w jakim zakresie poprosi o rady, prowadzenie, kierownictwo, wyjaśnienia lub *coaching*. Jeśli nie ma owego swobodnego wyboru, trudno w ogóle mówić o samokształceniu, gdyż wszelki przymus niszczy ową swobodę i wolność, która jest warunkiem niezbędnym, konstytuującym ten proces autokreacyjny<sup>8</sup>.

Na gruncie oddziaływań oświatowych samokształcenie tłumaczone jest jako proces prowadzony świadomie i aktywnie przez osoby podejmujące określone zadania poznawcze i kształcące. Jest to samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych. Samokształcenie jest przedłużeniem bądź uzupełnieniem kształcenia i wychowania szkolnego. Jest ono realizowane nie pod kierunkiem nauczyciela, lecz pod swoim własnym przewodnictwem. Jego efektów nie sprawdza nauczyciel czy wychowawca, lecz wystawia je życie, współpracownicy, bliższa i dalsza rodzina. Aby proces ten odbywał się w sposób właściwy, powinny być spełnione następujące warunki do wdrażania samokształcenia: 1. opanowanie podstaw teoretycznych danego zawodu oraz podstawowych sprawności operacyjnych i instrumentalnych; 2. dostatecznie silne i atrakcyjne motywy skłaniające do podjęcia samokształcenia i kontynuowania go mimo trudności, jakie mogą zaistnieć; 3. umiejętność określania swych potrzeb oświatowych, czyli formułowania ich celów ogólnych i szczegółowych, których osiągnięcie planuje się w odpowiednim czasie i we właściwej kolejności; 4. opanowanie podstawowych technik samokształcenia; 5. umiejętność prawidłowego wykorzystania wiadomości i umiejętności zdobytych drogą samokształcenia w pracy zawodowej. Efektywność samokształcenia zależy w takim kontekście od umiejętności planowania pracy dydaktycznej, umiejętności poprawnego rozumowania, krytycyzmu, umiejętności obserwacji, rzetelności i wytrwałości, samokontroli i samokrytycyzmu, pamięci i zapamiętywania, uwagi i jej trwałości.<sup>9</sup>

8 Por. *tamże*, 23-30.

9 Por. W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970, 110-145.

### 3. Samokształcenie w świetle metodologii pedagogicznej

Wraz z dynamiką życia społecznego obecnego stulecia pojawiają się nowe wyzwania dotyczące samoedukacji i samokształcenia, bez których w zasadzie nie jest możliwe nadążanie za propozycją i kształtem współczesności. W tym kontekście wybrano podejście do istniejącej rzeczywistości w przemyśleniach prof. Józefa Pólturzyckiego<sup>10</sup>, który podaje własną definicję procesu samokształcenia: „Samokształcenie zatem należy rozumieć jako proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”. W przedstawionej definicji należy zwrócić uwagę przede wszystkim na świadomość dotyczącą uczenia się, na poczucie tego, że uczymy się dla siebie samych. Jednakże w dalszej części trzeba podkreślić, że osoba podejmująca osobistą odpowiedzialność za wszystkie wymienione elementy dydaktyczne to osoba posiadająca umiejętność samokształcenia w tak wysokim stopniu, że wie ona co, jak i gdzie zdobyć i jakie czynności przeprowadzić, by osiągnąć postawione cele. Jest to umiejętność o wysokim stopniu zaawansowania, do której zdobycia należy dążyć. Według Pólturzyckiego proces samokształcenia jest jednym z rodzajów aktywności ludzkiej kierowanej przez samokształcącego, zaś warunkiem uprawiania tego procesu jest jasna świadomość celów, jakie jednostka chce osiągnąć. Autor stwierdza, że wdrażanie do samokształcenia składa się z paru koncentrycznie rozwijających się zakresów. U jego podstaw leży przede wszystkim: przygotowanie do organizowania pracy samodzielnej, wdrażanie do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się i samokształcenia, do rozumienia metod nauczania i świadomego korzystania z nich, co stanowi podstawę samodzielnego uczenia się. Natomiast opanowanie techniki uczenia się stanowi początek wdrożenia do samokształcenia. Składa się na nią: świadome i samodzielne planowanie i organizowanie swej pracy oraz zdobywanie umiejętności potrzebnych do realizacji procesu kształcenia, takich jak umiejętność obserwacji, korzystania z wykładu, prowadzenia dyskusji, rozumienia wypowiedzi innych,

---

10 Por. J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.

korzystania z podręczników i komentarzy. Ważna jest również zdaniem Półturzyckiego, umiejętność celowego i świadomego doboru lektury, wykorzystywania innych źródeł wiedzy, w tym pracy, tekstów źródłowych, encyklopedii i słowników. Możliwości korzystania z różnych źródeł wiedzy w samokształceniu w dużym stopniu zależą od dostępności do nich oraz od opanowania i doskonalenia metod i technik samokształcenia odpowiadających specyfice poszczególnych źródeł wiedzy. Trzeba zatem wiedzieć, z czego się uczyć, jak czytać i zapamiętywać, w jaki sposób słuchać, rozumieć to, co się czyta lub czego się słucha, czyli trzeba opanować metody i techniki skutecznego samokształcenia, z których najważniejszymi są: szybkie czytanie, umiejętność słuchania, umiejętność notowania, przechowywanie notatek i ich wykorzystywanie, wykorzystywanie doświadczeń zawodowych. W trakcie samokształcenia metody mają pomóc w jak najskuteczniejszym osiągnięciu rezultatów przewidzianych w jego programie. Charakteryzując metody samokształcenia należy rozróżnić dwie zasady ich podziału: pierwsza zależy od źródła wiedzy, druga od etapu w procesie samodzielnego uczenia się. Dobór metod zależy także od przedmiotu uczenia się i od typu osobowości uczącego się. Jedna metoda uczenia się nie może nam w pełni wystarczyć i należy łączyć różne metody tak, jak łączymy źródła wiedzy. Zasady samokształcenia dają odpowiedź na pytanie, jak samemu organizować, przeprowadzać i oceniać oraz usprawniać proces własnego uczenia się, tak by realizacja założonych celów i zadań była najbardziej efektywna i skuteczna?

Z kolei prof. Władysław Puślecki, popularny pedagog, specjalista w zakresie dydaktyki ogólnej i alternatywnej wyróżnia następujące zasady samodzielnego uczenia się: 1. zasada motywacji i planowania – samokształcenie daje pożądane rezultaty wtedy, jeśli towarzyszą mu właściwe motywacje oraz jeśli czynność ta jest odpowiednio zaplanowana; 2. zasada funkcjonalności miejsca i środków uczenia się – zasada ta dotyczy właściwej organizacji miejsca pracy samokształceniowej oraz wykorzystywania środków w tym procesie; 3. zasada higieny i rekreacji – jednym z istotnych czynników wpływających na przebieg i rezultaty samokształcenia jest znajomość i przestrzeganie wskazań higieny, ze szczególnym uwzględnieniem higieny pracy umysłowej; 4. zasada rytmiczności i terminowości – samokształcenie jest wówczas

efektywne i skuteczne, jeśli realizowane jest systematycznie, zgodnie z przyjętymi planami i terminami ich ukończenia; 5. zasada odpowiedzialności i dyscypliny – pozytywne wyniki samokształcenia są w dużej mierze uzależnione od uświadomienia sobie odpowiedzialności i obowiązkowości w procesie samodzielnego uczenia się; 6. zasada wytrwałości i zaufania – powodzenie w samokształceniu osiąga ten, kto uczy się wytrwale i z zaufaniem we własne możliwości; 7. zasada oszczędności i wydajności – samokształcenie jest wówczas wydajne, jeśli jest sprawne ekonomicznie i skuteczne (cele uzyskuje się przy optymalnym wkładzie czasu, sił i środków); 8. zasada aktywności i samodzielności – aktywność w samokształceniu oznacza czynną postawę w tym procesie (czynnie, z dużym przekonaniem i zaangażowaniem koncentruje swoją uwagę, energię i środki na zadaniu, które wykonuje); 9. zasada wszechstronności i trwałości – wszechstronność w samokształceniu zakłada ujmowanie rzeczy, zjawisk i zdarzeń w ich różnorodnych aspektach, wymaga związku poznania zmysłowego i umysłowego w tym procesie; 10. zasada współdziałania – samodzielne uczenie się wcale nie wyklucza współdziałania z innymi osobami w tym procesie, korzystania z ich pomocy przy rozwiązywaniu zadań teoretycznych i praktycznych; 11. zasada samokontroli i samooceny – samokontrola to umiejętność sprawdzania własnych sądów, działań i postępów, umiejętność dostrzegania własnych błędów, analizowania ich przyczyn i pokonywania ich własnymi siłami, bez czekania na pomoc z zewnątrz; 12. zasada racjonalizacji – zasada ta wymaga od uczącego się nieustannego usprawniania organizacji, metod i środków samodzielnego uczenia się<sup>11</sup>.

#### 4. Praktyczne propozycje usprawniające praktykę samokształcenia

Wprowadzenie w osobistą codzienność praktyki samokształcenia jest możliwe dla każdego, kto konsekwentnie czynność tę zaplanuje, będzie starał się być konsekwentnym i przyswoi sobie dostępne metody.

<sup>11</sup> Por. W. Puślecki, *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*, Opole 1976.

We współczesnej literaturze wymienia się przede wszystkim takie inicjatywy jak: wypracowywanie nawyków pracy intelektualnej, sprawność w posługiwaniu się różnymi metodami, narzędziami i językami, krytycyzm, umiejętność przeprowadzania analizy, syntetyzowanie zagadnień, sprawność formułowania problemów, planowanie i prowadzenie badań, poszukiwanie rozwiązań, umiejętność poprawnego rozumowania. Szczególnie podkreśla się umiejętność panowania nad ogromnym, zwiększającym się coraz bardziej zasobem informacji docierających do człowieka, umiejętność selekcjonowania, wybierania i opanowywania powiększającej się wiedzy oraz umiejętność recepcji potrzebnych treści przekazywanych przez środki audiowizualne, internetowe oraz sztuczną inteligencję (AI). Nowoczesna edukacja wymaga od osób uczących się i uczących innych, kreatywności i innowacyjności. Dlatego niezwykle ważnym i trwałym elementem poszukiwań innowacyjnych jest wyrabianie w sobie nawyku samoedukacji, ponieważ to dzięki niej można poszerzać swoje kompetencje. W pracy nad sobą bardzo ważne jest rozbudzenie chęci do uprawiania samokształcenia. Nie jest to proste zadanie, gdyż w człowieku dorosłym, przyzwyczajonym, a nawet przywiązanim do dotychczasowych metod i zachowań, trudno jest rozbudzić inne, bardziej odpowiednie, przystające do zmiennej rzeczywistości zainteresowania i nauczyć go właściwych form samodzielnej pracy. Ludzie dorośli podejmując naukę kierują się zwykle praktycznymi potrzebami lub szczytnymi ideami, które, podtrzymane i rozwijane, stają się następnie ich celem dążenia w pracy samokształceniowej.

Organizując samokształcenie przede wszystkim powinno się określić, do jakiego celu ma ono doprowadzić i co w rezultacie należy osiągnąć. Chcąc więc ustalić i jasno sprecyzować cel samokształcenia, należy przeanalizować własne potrzeby i możliwości, własne braki lub luki w wykształceniu, w zakresie znajomości wiedzy ogólnej, szczególnej i zawodowej. Następnie należy przemyśleć jakie konkretne obszary wiedzy chcemy uzupełnić lub poznać od podstaw i rozwijać, aby odpowiadały osobistym aspiracjom i potrzebom. Dzięki takiemu spojrzeniu wyłonią się dalsze potrzeby i perspektywy w zakresie rozwoju intelektualnego oraz zawodowego. Powinno się planować tę pracę zawsze zgodnie z własnymi możliwościami i potrzebami. Po

wybraniu i ustaleniu celu następuje moment na zastanowienie się nad tym, jak założone cele osiągnąć, jakie formy i metody pozwolą dotrzeć do celu. Przyjęty plan powinien być realny, czyli wykonalny, możliwy do zrealizowania. Czasami jednak pojawiają się nieprzewidziane trudności ponieważ nie zawsze planując własną pracę, jesteśmy w stanie przewidzieć przeszkody, które uniemożliwią nam zrealizowanie tego, co założyliśmy. Z tego względu w planie na osiągnięcie celu powinna być uwzględniona elastyczność, czasami nazywana planem B, który pozwoli na sprawną korektę lub częściową zmianę wcześniejszych założeń. Czas wdrażania powyższych założeń pracy samokształceniowej należy zacząć od zmiany dotychczasowego trybu życia, aby w całości kształcie swoich zajęć i obowiązków (rodzinnych, zawodowych, związkowych, hobbyistycznych) znaleźć czas na osobistą naukę. W związku z tym, zastępując „coś czymś” należy ograniczyć czas na rozrywki, nie pomijając przy tym odpowiedniego czasu na odpoczynek. W początkowych chwilach dokonanej zmiany należy dołożyć starań w wyrobieniu przyzwyczajenia do zmienionych warunków kształcenia i realizacji pracy w sposób planowy i systematyczny. Niezbędne jest w tym zakresie wykazanie maksimum wewnętrznego zdyscyplinowania. Poza tym konieczne będzie także zorganizowanie dobrze wyposażonego warsztatu pracy zapewniającego realizację samoedukacji. Należy wykorzystywać wiedzę z różnych źródeł i dziedzin – książki, czasopisma, Internet, radio, telewizja, wystawy, muzea, konferencje, sympozja, odczyty, koncerty itp. Trzeba poszukiwać i poznawać dostępne i nowe pomoce ułatwiające pracę samokształceniową w dochodzeniu i wyszukiwaniu źródeł wiedzy. Do takich pomocy współcześnie z pewnością zaliczamy dostępne w sieci internetowej katalogi bibliograficzne i nowości wydawnicze oraz możliwość czytania bezpośrednio w witrynach internetowych lub sprawnego sprowadzania pozycji książkowych. Korzystanie z tych środków daje możliwość pogłębiania i poszerzania wiedzy podręcznikowej. Samokształcenie to także i przede wszystkim samodzielność w poszukiwaniu źródeł, organizacji pracy i nauce. Organizując więc pracę samokształceniową, należy kierować się następującymi zasadami: stosować prawidłową organizację pracy i celowe metody uczenia się; opracować tygodniowy i miesięczny plan, wyznaczyć czas na naukę; systematycznie przerabiać materiał



nauczania; uczyć się jednakowo wszystkich potrzebnych zagadnień, każde z nich bowiem spełnia ważną rolę w wykształceniu; brać udział w zaplanowanych zajęciach; terminowo przygotowywać zadane prace; przystępować w określonych terminach do egzaminów lub samemu przeprowadzać sobie okresowe sprawdziany zdobytej wiedzy.

Zdarza się, że podczas samodzielnego uczenia się napotykamy często różne trudności. Odczuwamy przeszkody w rozumieniu materiału, w znalezieniu sposobu rozwiązania problemu, w ogarnięciu całości materiału itp. Trudności te powodują, że musimy się powstrzymać w posuwaniu naprzód. Dalsze uczenie się jest możliwe dopiero po pokonaniu napotkanej przeszkody - najczęściej bywa tak, że piętrzące się przeszkody powodują, iż tracimy zapał, chęć i wiarę w osiągnięcie wytyczonego przez siebie celu. W takim momencie wsparciem mogą być najbliżsi, znajomi, współpracownicy, po prostu życzliwe osoby, które dodadzą otuchy i uzmysłwią, że przeszkody są po to, by je pokonywać, a trudności by rozwijać i utrwalać umiejętności. Trudnościom dość często towarzyszą podstawowe błędy edukacyjne: powierzchowna analiza pojęć i zagadnień, uczenie się książkowe, uczenie się werbalne (opanowywanie reguł, pojęć, zasad, definicji bez należytego zrozumienia związków pomiędzy pojęciami, bez uchwycenia istoty zagadnienia i problemu), uczenie się na termin (uczenie się na wyznaczony dzień, w którym ma się odbyć np. egzamin). Poprawne i efektywne uczenie się polega m.in. na wystrzeganiu się wymienionych błędów. Jest to możliwe przy rzetelnej i systematycznej pracy umysłowej, przy poważnym traktowaniu procesu samokształcenia. Samokształcenie więc należy traktować jako narzędzie umożliwiające zdobycie potrzebnej wiedzy, umiejętności i kwalifikacji, ale też jako metoda ciągłej nauki, stałego rozwoju oraz przechodzenia na wyższy poziom osobistego ogólnorozwoju we wszystkich płaszczyznach człowieczeństwa czyli rozwoju integralnego<sup>12</sup>.

---

12 Por. M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru*, Szczecinek 2008.

## 5. Samoedukacja w perspektywie odpowiedzialności chrześcijańskiej

Zastanawiając się nad powinnością samoedukacji w kontekście wartości chrześcijańskich odkrywamy prawdę, że człowiek będąc stworzeniem, stał się koroną stworzenia, a przez to otrzymał władzę nad dziełem Bożym i powinien tym dziełem zarządzać oraz mu służyć, o nie dbać jako swe podstawowe środowisko egzystencji oraz pomagać mu i chronić w sytuacji zagrożenia. Człowiek gdy „czyni sobie ziemię poddaną” zgodnie z Bożą wolą, czyli z prawem naturalnym wpisanym w stworzenie przez Stwórcę, uczestniczy w pomnażaniu, w kontynuacji ciągłego stwarzania świata, zwłaszcza, gdy daje nowe życie, za które jest w szczególności odpowiedzialny. Gdy jednak próbuje to czynić wbrew Bogu, czyli niezgodnie z prawem naturalnym i objawionym, nie tylko blokuje stwarzanie dzieła stworzenia, ale także je degraduje, psuje i niszczy. Ponieważ jest koroną stworzenia, posiada rozum i wolę, oraz ducha i duszę rozumną, stał się z Bożej woli podmiotem miłości, partnerem do „rozmowy” z Bogiem w procesie stwarzania. Doktryna chrześcijańska naucza, że Bóg stworzył to, co istnieje, z niczego (*ex nihilo*), a człowiek tworzy z tego, co Bóg mu dał jako stworzenie. Także jego samego, osobę, Bóg dał człowiekowi, dając mu możliwości rozwoju siebie, edukowania, kreowania. W tym kontekście człowiek, z woli Stwórcy jest więc edukatorem i kreatorem rzeczywistości w sobie i wokół siebie, w kontekście dbania o sprawność fizyczną, intelektualną, psychiczną i duchową. Personalizm chrześcijański<sup>13</sup> zakłada ciągły rozwój osoby we współpracy z Bogiem, niezależnie od wieku, więc można także stwierdzić, że samoedukacja chrześcijańska ukierunkowuje osobę na dojrzewanie do świadomości, że materia (ciało) i świat uzdolnień dany mu przez Boga (rozum, wola, uczucia) są narzędziem, które z czasem zanika (starzeje się), ale dobrze wykorzystana jest warunkiem rozwoju do osiągnięcia tego, co nazywamy zbawieniem, szczęściem wiecznym, potocznie *niebem*. Obserwując naturalne zjawisko zanikania ciała w procesie starzenia się komórek, ciało przemija, a dusza jako element duchowy dojrzewa,

13 Por. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

rozwija się, poszerza swoją pojemność, aby coraz bardziej napełniać się Bogiem<sup>14</sup>. W tym kontekście bardzo zasadne są słowa papieża Jana Pawła II: „musicie od siebie wymagać, nawet, gdyby inni od was nie wymagali”, ponieważ w tym stwierdzeniu zawarte jest podstawowe *motto* chrześcijańskiej samoedukacji, która nie tylko powinna zachęcać do rozwoju intelektu i wiedzy, ale w szerokim rozumieniu terminu *edukacja*, prowadzi nas do wysiłku i starań o rozwój duchowy i moralny, owszem także poprzez rozwój intelektualny, ale który nie jest celem sam w sobie, lecz staje się platformą, na której człowiek duchowo dojrzewa (także dzięki szerokiej wiedzy religijnej) do osiągnięcia zbawienia, spotkania z Bogiem w wieczności.

## Zakończenie

W zaprezentowanych przemyśleniach na temat samoedukacji w świetle niektórych etycznych aspektów, dotknięto szeregu zagadnień podstawowych, stanowiących katalog pomocnych ujęć w podjęciu wysiłku stałego i integralnego rozwoju. Zauważalny problem dydaktyczny na wszystkich etapach edukacji, polegający na stosowaniu przeładowanych programów edukacyjnych, pobieżne traktowanie przerabiania materiału na etapie szkoły podstawowej i średniej, obniżanie wymagań, przygotowywanie do zaliczania testów, a nie poszerzania wiedzy, uszczuplanie lub całkowite ograniczanie przedmiotów humanistycznych na rzecz powiększania zakresu zajęć z przedmiotów tzw. praktycznych, branżowych i menedżerskich, skutkuje powiększającą się ilością osób posiadających deficyty w podstawowym wykształceniu, a funkcjonujących na zasadzie praktycznego wykorzystywania mechanizmów życia społecznego z pominięciem zasad etycznych. Zostaje zakwestionowana i pomijana sfera kultury aksjologicznej tworzącej normy i zasady będące spoiwem społeczeństwa, na korzyść indywidualnego sukcesu materialnego. Właściwym kierunkiem jest więc proponowanie, zachęcanie i motywowanie, a nawet prowokowanie do zainteresowania się zagadnieniami ważnymi z punktu widzenia

---

<sup>14</sup> Por. A. Gawęł, *Zdrowie w wymiarze aksjologicznym i wychowawczym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, 253-270.

humanizmu w życiu społecznym, poznawanie środowiska życia, geografii, historii, filozofii, muzyki, historii sztuki, propozycjami rozwoju i miejsca oraz roli człowieka w istnieniu świata. Można to czynić w sposób zaplanowany i systematyczny, przynoszący satysfakcję i wymierne korzyści, z pasją, w wyniku podejmowanego działania stałego dokształcania się i rozwijania, czyli samoedukacji, do czego zachęca niniejsze opracowanie, uzasadniając, że jest to możliwe i potrzebne.



Ks. JAN KAZIMIERZ PRZYBYŁOWSKI  
UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie  
ORCID: 0000-0002-8814-0504

## **Temporalny wymiar świata realnego i wirtualnego w aspekcie wychowania w rodzinie**

Rozwój nowoczesnych technologii cyfrowych ma coraz większy wpływ na człowieka i jego życie. Istnieją uzasadnione obawy, że człowiek będzie coraz bardziej zagrożony z powodu niekontrolowanego wpływu technologii zarządzanych przez sztuczną inteligencję na jego osobiste życie i społeczeństwo ludzkie. Niepokój budzi również korzystanie przez dzieci i młodzież z mediów społecznościowych, ograniczając ich możliwości aktywizowania się w życiu na co dzień. Zatrzymanie postępu technologicznego z udziałem sztucznej inteligencji jest już niemożliwe, dlatego bardziej uzasadnionym będzie zachęcanie młodych ludzi do poznawania świata wirtualnego i sztucznej inteligencji, ich zalet i zagrożeń.

Jest to także nowe wyzwanie dla rodziców, nauczycieli i wychowawców, aby nie walczyć z postępowaniem technologicznym, ale w procesie wychowawczym nieść pomoc młodym. Chodzi o to, aby skutecznie radzili sobie z zagrożeniami, a jednocześnie wykorzystywali nowoczesne technologie cyfrowe dla własnego rozwoju i przyszłej aktywności w życiu społecznym. Świat cyfrowy jest też wyzwaniem naukowym, aby obok rozwoju wyspecjalizowanej wiedzy technologicznej, prowadzić także badania interdyscyplinarne nad możliwościami bezpiecznego korzystania z rozwoju nowoczesnych technologii medialnych w indywidualnym i społecznym życiu człowieka.

W tym artykule chodzi o rozpoznanie roli czasu w świecie realnym i wirtualnym, aby wskazać na podobieństwa i różnice między realną czasoprzestrzenią i cyberczasoprzestrzenią. W wymiarze temporalnym, obok świata realnego i wirtualnego należy jeszcze umieścić świat sztuczny, który jest bezczasowy. Docelowo świat sztuczny, którego symbolem są gry komputerowe, będzie tworzony autonomicznie przez sztuczną inteligencję, jednak pod kontrolą człowieka.

Cyberczas nakłada się na czas realny, który jest niezależny i biegnie w takim samym rytmie w całej rzeczywistości stworzonej, zgodnie z zasadą względnej jej autonomii. Natomiast świat sztuczny, alternatywny, fantastyczny (fikcyjny) jest bezczasowy, ale jego siłą napędzającą będzie sztuczna inteligencja. I taki właśnie świat będzie największym zagrożeniem dla człowieka indywidualnie i dla ludzkości, a nawet jej istnienia na ziemi. Dlaczego? Bo w tym świecie sztuczna inteligencja będzie stopniowo zyskiwać coraz większą autonomię, a jednocześnie będzie się zmniejszała rola nadzorcza i kontrolna człowieka. Sztuczna inteligencja będzie też naśladować świat realny, ale jej celem będzie takie zmanipulowanie człowieka, aby uznał świat sztuczny za swój. Czym jest świat sztuczny można opisać odwołując się do początków fotografii.

Pod koniec 1838 lub na początku 1839 roku Louis Daguerre, pionier fotografii, wykonał pierwsze w historii zdjęcie, które przedstawia paryski bulwar *du Temple*. Choć zwykle był on zatłoczony, to na tej fotografii nie widać ludzi i dorożek. Wyjątkiem jest postać mężczyzny w lewym, dolnym rogu, który stoi nieruchomo i czyścibuta polegującego jego buty. Zostali uwiecznieni na fotografii dlatego, że czas naświetlania wynosił ponad dziesięć minut (tyle czasu czyścibut prawdopodobnie czyścił buty przechodnia), a ruch miejski był zbyt duży, aby mógł zostać zarejestrowany. Na fotografii nie ma zatem innych przechodniów i pędzących dorożek na bulwarze *du Temple*. Ten codzienny pośpiech sprawił, że przemknęli przez kadr i zniknęli, jakby nigdy ich nie było. W rzeczywistości byli obecni, ale na obrazie (fotografii) nie zostali zapisani. Mamy tu zatem dwa światy: rzeczywisty i stworzony na fotografii. Świat realny przeminął, przeszedł do historii, a przetrwała fotografia, która jednak przekazuje zniekształcony (niepełny) obraz rzeczywistości.

Cechą świata sztucznego jest ta właśnie „niepełność”, w którą sztuczna inteligencja będzie próbować wpisywać beczasową cyberprzestrzeń, łatwą w obsłudze, bo jej cechą będzie autonomiczność i intuicyjność. Człowiek może też korzystać ze sztucznej inteligencji jako narzędzia do tworzenia świata wirtualnego, który jest „fotografią” świata rzeczywistego, ale z nieporównywalnie większymi, niż w początkach fotografii, możliwościami jego kreowania. Postęp nauki spowodował znaczące zmiany w świecie. Najbardziej widoczny rozwój widać w nowych technologiach informatycznych, w dziedzinie mediów i komunikacji; rozwinęła się również technologia obrazowania rzeczywistości, ale niezmiennym elementem istnienia świata i tworzenia jego obrazu pozostaje czas.

W świecie realnym tempo przemijania czasu się nie zmieniło, natomiast nowoczesne technologie umożliwiają manipulowanie czasem dzięki szybkości przekazywania informacji i możliwości zarządzania upływem czasu – zatrzymywanie czasu lub dowolne łączenie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a także tworzenie fikcji beczasowości (wymazywanie czasu).

Człowiek zatem, dzięki technologii bazującej na sztucznej inteligencji, może tworzyć świat wirtualny (np. komunikacja przez media społecznościowe), który będzie obrazem świata realnego z jego czasem (to, co człowiek zna), ale może również tworzyć całkowicie sztuczny świat, w którym trwa tylko fikcja (to, czego człowiek nie zna)<sup>1</sup>. Świat sztuczny można porównać do powietrza, w którym obrazy ludzi, rzeczy i elementy przestrzeni trwają w nim na podobieństwo fatamorgany (mirażu)<sup>2</sup>.

1 Wymazanie czasu powoduje, że przestrzeń zmienia się w „stan” – trwanie.

2 Fatamorgana to może być wytwór czyjejś wyobraźni albo zjawisko optyczne, powstające na pustyni lub na morzu, polegające na złudnym ukazywaniu się w powietrzu wielokrotnych, zmieniających się obrazów. (*Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/fatamorgana.html> [dostęp: 7.11.2024]). Jest to zjawisko powstania pozornego obrazu odległego przedmiotu w wyniku różnych współczynników załamania światła w warstwach powietrza o różnej temperaturze i gęstości.



*Tempus fugit, aeternitas manet* ('czas ucieka, wieczność trwa')<sup>3</sup> – ta łacińska sentencja znajduje się na słonecznym zegarze, umieszczonym na południowej ścianie wadowickiego kościoła, który Karol Wojtyła oglądał codziennie z okien swojego mieszkania. Czas ucieka, ale człowiek nauczył się, dzięki technologii cyfrowej, z łatwością „uwiecznić” miliony obrazów, także *selfie* zamieszczanych w Internecie. Są to zazwyczaj obrazy uchwyconych chwil ze świata realnego, ale umieszone w mediach społecznościowych, stają się trwałym wirtualnym „obrazem” i są częścią świata wirtualnego. Czy jednak te obrazy, utrwalone dzięki technologii cyfrowej, mają odniesienie do świata realnego, czy też jedynie stanowią część świata wirtualnego? Odpowiedź na to pytanie wymaga sięgnięcia do temporalnego wymiaru rzeczywistości i fikcji.

Media, dzięki sztucznej inteligencji, utrwalają obrazy ludzi, miejsc, zdarzeń z życia codziennego i tworzą świat wirtualny. Nowoczesne technologie umożliwiają zobrazowanie każdej realnej przestrzeni, także z udziałem ludzi, pozwalają stworzyć jej wirtualną wersję. Zmysły wzroku i słuchu zostały zastąpione nowoczesnymi technologiami tworzenia kopii utrwalanej przestrzeni. W pewnym sensie obrazowana przestrzeń w wersji wirtualnej jest zatrzymana, utrwalona i przechowywana; zarejestrowany jest również fragment czasu, który w wersji wirtualnej może zostać udostępniony w utworzonym obrazie. Stąd oglądając utrwalone cyfrowo obrazy człowiek nie tylko poznaje przestrzeń, ale również wirtualnie uczestniczy w zdarzeniu, utrwalonym w ułamku czasu zachowanym na obrazie.

Dzięki sztucznej inteligencji można też stworzyć sztuczny świat fikcyjny (fantastyczny), np. gry komputerowe. Różnice między tymi światami: wirtualnym i sztucznym, wynikają między innymi z roli, jaką spełnia w nich czas. W świecie wirtualnym istnieje cyberczas (obraz ułamka czasu realnego), natomiast w świecie sztucznym czas jest wymazany (świat beczasowy).

3 „Czas jest larwą wieczności”. Świat realny porządkuje czas, natomiast wieczność jest stanem beczasowości (J.-P. Sartre).

## Tempus fugit w świecie realnym

W świecie realnym czas jest systemem porządkującym przestrzeń i umożliwia stworzenie sekwencji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – kategorie te pozwalają określić realność świata, który „był”, „jest” i „będzie”. Świat wirtualny posiada natomiast cyberczas, który jest zobrazowaną (zdigitalizowaną) formą czasu świata realnego. Różnice między czasem realnym i wirtualnym – cyberczasem można przedstawić odwołując się do przeżyć ze świata realnego („na jawie”) i przeżyć pochodzących ze snu („we śnie”).

Czas w świecie realnym jest wielkością fizyczną, która określa kolejność zdarzeń i pokazuje odstęp między zdarzeniami zachodzącymi w tym samym miejscu. W świecie realnym czas i przestrzeń stanowią uporządkowaną całość, czasoprzestrzeń. Natomiast we śnie człowiek przeżywa sytuacje (zdarzenia) podobne do świata realnego, ale brakuje w nich logicznej całości i ciągłości porządku czasowego (przemijanie: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość). Sen jest to więc sztuczny (bliiski znanym człowiekowi realiom, albo fnatastyczny) obraz przestrzeni, pozbawiony sekwencji czasu naturalnego.

W świecie wirtualnym, którego obrazem może być marzenie senne, dzięki wykorzystaniu narzędzi cyfrowych człowiek digitalizuje przeżycia realne, które w cyberczasie zyskują wymiar trwałości i stają się światem wirtualnym (cyberprzestrzenią). Różnica między światem wirtualnym a marzeniami sennymi polega na tym, że sny składają się z serii przestrzennych obrazów pozbawionych logicznej sekwencji czasowej, a cyberczasoprzestrzeń obrazuje uporządkowaną przestrzeń i czas w świecie wirtualnym, który staje się alternatywnym wymiarem realnego przeżywania człowieka.

Zaznaczyć jednak należy, że dzięki sztucznej inteligencji istnieje również możliwość stworzenia wirtualnej przestrzeni bezczasowej. Taka cyberprzestrzeń tworzy świat fikcyjny (sztuczny), który nie jest zobrazowaną realną czasoprzestrzenią, ale stanowi symboliczne przedstawienie nieograniczonej wyobraźni i fantastycznych marzeń człowieka. W fikcyjnej cyberprzestrzeni nie używa się sekwencji czasowej, bo jest to fantastyczna wizja przestrzeni z możliwością dowolnego manipulowania sekwencją zdarzeń. Przykładem są tu gry komputerowe.

W tym artykule chodzi o pokazanie roli sekwencji czasowej w świecie wirtualnym, co jest możliwe poprzez odniesienia do czasu realnego. Obrazem czasoprzestrzeni wirtualnej mogą być marzenia senne. I w tym miejscu można sięgnąć do przypadku (opowieści) o zaczarowanej nici:

„Maksym był chłopcem, który nie lubił czekać. W czasie zimy, gdy jeździł na łyżwach, nie mógł doczekać się lata, by móc popływać. Gdy nadchodziło tak wyczekiwane lato, pragnął, by nastąpiła szybko jesień. Chciał zbierać grzyby w pobliskim lesie. Gdy ktoś pytał Maksyma, czego najbardziej pragnie, otrzymywał odpowiedź:

– Chciałbym, by czas płynął szybko...

Pewnego jesiennego dnia Maksym usłyszał, że ktoś go woła. Odwrócił się i zobaczył staruszkę, która obserwowała go przyjaźnie. Staruszka pokazała chłopcu srebrne pudełeczko z małym otworkiem, z którego wychodziła złota nić i powiedziała:

– Popatrz Maksymie. Ta cienka nić jest nicią twego życia. Jeżeli naprawdę tak bardzo pragniesz, by czas płynął szybko, musisz jedynie pociągnąć trochę za tę nić. Małeńki kawałek nitki odpowiada jednej godzinie życia. Pamiętaj jednak, by nikomu nie powiedzieć o tym, że posiadasz to pudełeczko i niech ci się szczęści.

Staruszka zniknęła. Następnego dnia w szkole Maksym postanowił użyć nitki, żeby skrócić lekcje. Pociągnął ze zdecydowaniem kawałek nitki i usłyszał głos nauczyciel, który mówił:

– Lekcje są skończone. Możecie iść do domu.

Maksym pomyślał: „Ach! Jakby to było dobrze móc skończyć już szkołę i zacząć pracować!”. Pewnej nocy postanowił pociągnąć silnie za nitkę. Następnego ranka obudził się jako dorosły człowiek, okazało się, że ma wąsy, jest inżynierem i zbudował już ładną fabrykę. Był bardzo zadowolony ze swego zawodu i przez pewien czas pociągał za sznurek powoli, na tyle tylko, aby starczało zawsze pieniędzy do końca miesiąca.

Poznał Marysię. Był to wspañiały ślub. Jeden szczegół jednak bardzo zasmucił Maksyma: jego mamusia postarzała się i miała wiele siwych włosów. Żał mu się zrobiło, że tak często pociągał za magiczną nić i przysięgł sobie, że teraz, gdy jest dorosły, nie będzie więcej tego robić. Ale pewnego dnia Marysia oświadczyła mu z radością, że oczekuje maleństwa.

„Oczekiwać” – ten czasownik nigdy nie podobał się Maksymowi. Nie potrafił oprzeć się pokusie, by jak najszybciej móc uściskać syna i zaczął pociągać za nitkę codziennie. Pewnego wieczoru pociągnął zbyt mocno i następnego dnia był o wiele starszy. Miał już dwóch synów: jeden chodził do liceum, a drugi na uniwersytet. I tak zaczęło się od nowa. Ilekroć zaistniał jakiś problem, Maksym pociągał za nić, aby rozwiązać go szybko. Gdy źle szły interesy, gdy ktoś był chory, gdy chciał wiedzieć, jak skończy się telewizyjny serial. Pewnego ranka Maksym zobaczył siebie w lustrze i stwierdził, że ma siwe włosy. Czuł się bardzo zmęczony i niezadowolony. Teraz dom jego był pusty, a Marysia (jakże postarzała się również ona!) nie mogła zrozumieć, dlaczego ona i jej mąż niewiele pamiętają z życia spędzonego wspólnie.

– Czy i tobie się wydaje, że wszystko minęło jakby w jednej chwili? Jakże to możliwe, że nasze dzieci tak szybko dorosły?

Maksym nie mógł odpowiedzieć i czuł się bardzo smutny. Byli już schorowanymi staruszkami i dni dłużyły się im bardzo. Ale teraz Maksym pilnował się, by nie pociągać za magiczną nić.

Pewnego dnia, gdy drzemał w parku na tej co zazwyczaj ławeczce, usłyszał, że ktoś go woła. Otworzył oczy i zobaczył staruszkę, która przed wielu, wielu laty podarowała mu pudełeczko z magiczną nicią.

– A więc Maksymie, jak ci się udało? Czy magiczna nić uszczęśliwiła cię, czy spełniła twoje marzenia?

– Nie wiem... Dzięki tej nici nigdy nie musiałem czekać ani zbyt długo cierpieć w moim życiu, ale teraz stwierdzam, że wszystko minęło za szybko i oto jestem już stary i słaby. Chciałbym znów być dzieckiem – powiedział Maksym ze wstydem – i móc jeszcze raz przeżyć życie bez magicznej nici. Chciałbym żyć jak wszyscy ludzie i przyjąć wszystko, co życie mi przyniesie, chciałbym pozbyć się niecierpliwości.

– Nie pozostaje ci nic innego, jak oddać pudełeczko... Życzę ci wiele szczęścia, Maksymie!

Gdy tylko pudełeczko znalazło się w dłoni staruszki, Maksym zasnął głębokim snem.

– O, ty śpiochu! Pobudka! Wstawaj już!

Maksym otworzył oczy i spostrzegł, że leży w swym łóżeczku, a nad nim stoi mamusia (młoda i piękna) i patrzy na niego czule. Pobiegł do lustra i ujrzał w nim swą dziecinną buzię. Ucałował i uściskał mamusię,

jakby od stu lat jej nie widział. (Jesteś dzisiaj starszy, niż kiedykolwiek byłeś, ale jesteś też młodszy, niż kiedykolwiek będziesz)<sup>4</sup>.

## Dyskusja przypadku

Ta historia pokazuje z jednej strony świat realny, a z drugiej sen; występują tu dwa wymiary czasu człowieka: czas realny i czas snu. Można to odnieść do dwóch światów: realnego i wirtualnego, który posiada również wersję świata sztucznego (np. gry komputerowe). Pierwszy wniosek dotyczy współistnienia świata realnego i wyobrażeń sennych: kiedy człowiek śpi czas rzeczywisty płynie nadal, ale włącza się czas snu. Tak również dzieje się ze światem realnym i wirtualnym: czas realny płynie nadal, chociaż człowiek przenosi swoją aktywność do świata wirtualnego.

Następnie czas we śnie dotyczy tego, co dzieje się poza światem realnym, jednak czas snu nie przebiega alternatywnie do czasu realnego, ale się na niego „nakłada”. Czas świata wirtualnego również nakłada się na czas realny i nie ma wpływu na jego naturalne przemijanie. Można powiedzieć, że czas wirtualny rozplywa się w czasie realnym.

Kolejny wniosek wynika z braku wpływu snu na rzeczywistość. Świat wirtualny również nie wpływa na świat realny, ale człowiek może przenosić swoją aktywność ze świata realnego w świat wirtualny. Ma to także wpływ na czas, którym dysponuje każdy człowiek: czas spędzony w świecie wirtualnym nakłada się na czas naturalny, stając się jego realną częścią.

„Wybudzenie się ze snu” pokazuje, że świat wirtualny nie ogranicza funkcjonowania człowieka w świecie realnym. Życie człowieka przebiega bowiem w czasie realnym, ale może on swobodnie łączyć swoją działalność w świecie realnym z aktywnie spędzonym czasem w świecie wirtualnym. Oznacza to, że istnieje możliwość łączenia aktywności człowieka w czasie naturalnym i cyberczasie.

Przedstawiona historia zawiera także kilka wskazań odnośnie do realnej czasoprzestrzeni. Pierwsze stwierdzenie dotyczy szybkości upływu czasu. W tym opowiadaniu, którego bohaterem jest dziecko,

4 B. Ferrero, *365 krótkich opowiadań dla ducha*, Warszawa 2012, 20-22.

ma zastosowanie twierdzenie, że „dzieciom czas płynie o wiele wolniej niż dorosłym” (P. Coelho, *Jedenaście minut*). Należy jednak podkreślić, że brak wpływu na czas realny, który jest niezależny od osoby ludzkiej, może ją ograniczać, dlatego w indywidualnym życiu każdy człowiek próbuje na swój sposób przeżywać czas. O szybkości lub spowolnieniu czasu nie decyduje zatem człowiek, ale może go organizować, dlatego w indywidualnym życiu „czas przemija nierówno – raz rwie przed siebie, to znów niemiłosiernie się dłuży – ale mimo to przemija” (S. Mayer, *Księżyc w nowiu*).

Czas zatem, jako naturalny proces przemijania, nie musi zniewalać indywidualnego człowieka, ale może stać się dla niego uciążliwy z racji jego potrzeb i życzeń, których spełnienie uwarunkowane jest czasem. Oznacza to, że codzienne, uporządkowane naturalnym upływem czasu, życie może nie satysfakcjonować człowieka, dlatego podejmuje on indywidualne wysiłki, aby „organizować” swój czas życia. Czas realny człowieka indywidualizuje zatem jego życie, ale nie ma wpływu na naturalny upływ czasu realnego.

Można również uznać, że reguła realnego upływu czasu sprawdza się w zwyczajnych sytuacjach, które porządkowane są naturalnymi potrzebami człowieka „w pełni sił”, który pracuje w dzień, a odpoczywa w nocy i dni świąteczne. Człowiek nie zauważa upływu czasu, gdy jest zdrowy, ma uregulowane życie codzienne, funkcjonuje w satysfakcjonujących relacjach interpersonalnych: „szczęśliwi czasu nie liczą”. Jednak jedna chwila, jedna sytuacja graniczna, może zmienić normalność w udrękę życiową<sup>5</sup>. Dopóki lecą godziny, dni, tygodnie, bez znaczenia i wagi czas jest niewidzialny, „aż raptem sekunda i okazuje się, że nie sposób jej cofnąć, nie sposób wymazać” (A. Minkowski), a czas staje się wtedy bezlitosną potwornością naznaczoną cierpieniem<sup>6</sup>.

5 „Podstawową tezę systemu katolickiego jest to, że wszystkie cierpienia natury (a więc: śmierć, choroby, ból) są konsekwencją zła moralnego. To wszelako nie oznacza, że każda niedola dotycząca człowieka daje się sprowadzić do osobistej winy” (R. Amerio, *Iota Unum. Analiza zmian w Kościele katolickim w XX wieku*, Komorów 2009, 774).

6 „Cierpienie jest nieodłączną częścią ludzkiej egzystencji skazanej na doświadczanie (przeżywanie) różnych odmian zła. Choć wiąże się z bólem fizycznym, psychicznym, a nawet moralnym czy religijnym, to jednak się z nim nie utożsamia. „Bywa ono w pewnej mierze także udziałem zwierząt,

Okazuje się więc, że czas może być mierzony „szczęściem”, którego człowiek pragnie, lub „cierpieniem”, przed którym stara się uciec. Szczęście człowiek „nosi” w sobie. Dlatego człowiek, zwracając się do świata, przeżywa nie tylko naturalne pragnienie poznania go i posiadania, ale także czuje chęć dopełnienia siebie i uszczęśliwienia. Szczęście ma wiele stopni. Pierwszą jego postacią jest radość, albo „szczęście” w ścisłym znaczeniu, doznawane, kiedy człowiek za pomocą swoich najwyższych władz cieszy się posiadaniem jakiegoś dobra poznanego i kochanego<sup>7</sup>. Człowiek doznaje więc radości, kiedy godzi się z przyrodą, a zwłaszcza kiedy spotyka się z innymi ludźmi, razem z nimi uczestniczy w załatwianiu spraw i przyłącza się do wspólnoty z nimi<sup>8</sup>. Pragnienie szczęścia oznacza zatem dążenie człowieka do odnalezienia w sobie jego źródła, aby uniezależnić się od zmiennej natury samego siebie.

Tak jak szczęście, tak i cierpienie nie istnieje w oderwaniu od żyjącej istoty. Psychologia podpowiada, że jest to emocjonalno-uczuciowa odpowiedź na doznanie różnych odmian bólu i stanów psychologicznie go przypominających (utrata bliskich, stres, depresja, lęki i frustracje), wytworzona w wyższych ośrodkach nerwowych. Do konstytutywnych elementów cierpienia należy indywidualnie rozpoznawane zagrożenia dla integralności osoby oraz szereg elementów nieświadomych

---

jako istot obdarzonych czuciem zmysłowym, ale dopiero w człowieku osiąga właściwy mu wymiar duchowy. Można powiedzieć, że człowiek cierpi wewnętrznie, świadomie, że doświadcza cierpienia w skali całej swojej istoty, na miarę swych zdolności do działania i reagowania, do odbioru i odrzucania pewnych wrażeń” (Jan Paweł II, *Audienca generalna „Opatrzność Boża a obecność zła i cierpienia w świecie”*, „L’Osservatore Romano” 7/6 (1986) 5.

7 Św. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, I-II, q. 31. a 3.

8 Szczególnym przejawem szczęścia jest radość duchowa, kiedy duch człowieka posiada Boga, poznając Go i kochając jako najwyższe niezmienne dobro (Św. Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, II-II. q. 28. aa 1,4). Poeci, artyści, ludzie obdarzeni wzniosłym umysłem, a także zwyczajni mężczyźni i kobiety, zdadni do dostrzegania jakiegoś wewnętrznego światła, czy to żyjący w czasach przed Chrystusem, czy też w obecnej epoce i wśród nas, mogli i mogą doznawać coś z owej radości, która jest w Bogu (Paweł VI, *Adhortacja apostołska „Gaudete in Domino”*, I.

ludzkiej psychiki<sup>9</sup>. Podkreślić należy, że czas nie rozróżnia szczęścia od cierpienia, ale ich istnienie i przeżywanie przez człowieka prowadzi do wniosku, że szczęście doskonale nie istnieje w czasie, gdyż szczęścia nie można zbudować tylko „od zewnątrz”. Natomiast przez cierpienie, przez pokonywanie bólu, człowiek jest gotowy do budowania szczęścia „od wewnątrz” - budowania w trudzie, z wytrwałością i cierpliwością<sup>10</sup>.

Cierpienie jest związane z doświadczaniem różnych odmian zła. Choć wiąże się z bólem fizycznym, psychicznym, a nawet moralnym czy religijnym, to jednak się z nim nie utożsamia. „Bywa ono w pewnej mierze także udziałem zwierząt, jako istot obdarzonych czuciem zmysłowym, ale dopiero w człowieku osiąga właściwy mu wymiar duchowy. Można powiedzieć, że człowiek cierpi wewnętrznie, świadomie, że doświadcza cierpienia w skali całej swojej istoty, na miarę swych zdolności do działania i reagowania, do odbioru i odrzucania pewnych wrażeń”<sup>11</sup>. Ponieważ z cierpieniem wiąże się odczuwanie osamotnienia, dlatego „prawie każdy wchodzi w cierpienie z typowo ludzkim sprzeciwem oraz z pytaniem «dlaczego»? Pyta o sens cierpienia i szuka na to pytanie odpowiedzi na swoim ludzkim poziomie”<sup>12</sup>. Cierpiący poszukuje więc pomocy w zrozumieniu sensu cierpienia, a to jest czymś zupełnie prywatnym<sup>13</sup>, gdyż cierpienie „atakując” człowieka wpływa na obniżenie jakości jego życia, a jednocześnie rani na różnych poziomach jego hierarchię wartości.

Nie wszyscy jednak odczuwają subiektywnie doznawane zło cierpienia z taką samą intensywnością. Indywidualne skłonności do

9 Por. L. Sandrin, *Wobec cierpienia. Zrozumieć, przyjąć, wytłumaczyć, cierpienie*, Kielce 2000, 29-30.

10 „(...) tylko czas cię uleczy. Nie czas pusty, który przemija, idzie obok nas i nic nie zmienia. Ale czas przecierpiany, cały napełniony cierpieniem. (...) Musisz to sama wszystko docierpieć do końca. Tylko nie szukaj nowej udręki” (Z. Nałkowska, *Dom kobiet*, w: *Pisma wybrane*, Warszawa 1956, 674).

11 Jan Paweł II, *Audiencja generalna „Opatrzność Boża a obecność zła i cierpienia w świecie”*, „L'Osservatore Romano” 7/6 (1986) 5.

12 Sobór Watykański II, *Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich „Nostra aetate”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, tekst polski, Poznań 1986<sup>3</sup>, 26.

13 P. Kaszkowiak, *O złu, Bogu i nadziei*, „Znak” 9 (2006) 39.



wyolbrzymiania faktu cierpienia, albo wprost zaprzeczania tej rzeczywistości nie stanowią wypadków odosobnionych, by nie wspomnieć o tym, że niekiedy przeradzają się nawet w zachowanie patologiczne. „Jest to owa wieloraka i podmiotowo zróżnicowana «aktywność» bólu, smutku, zawodu, przygnębienia czy wręcz rozpacz – zależnie od intensywności cierpienia, od jego głębi, pośrednio zaś zależnie od całej struktury cierpiącego podmiotu, od jego specyficznej wrażliwości. Pośrodku tego wszystkiego, co stanowi psychologiczny kształt cierpienia, tkwi zawsze jakieś doznanie zła, z powodu którego człowiek cierpi”<sup>14</sup>. Stąd też można powiedzieć, że „cierpienie zawsze jest rzeczywistością o tysiącu twarzy (...), a podstawowym obowiązkiem osób zdrowych wobec każdego cierpienia jest obowiązek szacunku, a czasem nawet milczenia”<sup>15</sup>, cierpliwego towarzyszenia osobie cierpiącej. Cierpienie nie niszczy godności człowieka, jeśli potrafi on odczuwać w sobie szczęście, które uzdalnia go do miłości pozwalającej mężnie znosić cierpienie w każdej jego postaci.

Na podstawie analizowanej historii można zatem wnioskować, że brak cierpliwości jest oznaką nieakceptowania ścisłej łączności szczęścia i cierpienia w życiu człowieka. Wiąże się to bezpośrednio z poszukiwaniem recepty na beczasowe doświadczanie szczęścia i skuteczne niwelowanie przeżyć związanych z cierpieniem. Można by użyć stwierdzenia, że człowiek pragnie „przespać”, „przeczekać” cierpienie, wymazać je z czasu realnego. Takie możliwości stwarza człowiekowi świat wirtualny, w którym może on manipulować czasem. Natomiast świat sztuczny może zaferować człowiekowi całkowite uwolnienie od doświadczenia cierpienia i przeniesienie go w fikcyjną, beczasową „krajnę”, która umożliwi mu trwanie w marzeniu sennym o szczęściu.

W teorii czas jest samodzielną wielkością niezależną od innych wielkości biegnącą w takim samym rytmie w całym Wszechświecie. W praktyce jego wpływ nie zależy zatem od człowieka, który jest jego obserwatorem, ale jednocześnie uczestnik czasu realnego, w indywidualnym życiu, może w różny sposób (zindywidualizowany) odbierać

14 Jan Paweł II, *List apostolski „Salvifici Doloris”*, 7 (dostęp: 11.02.1984).

15 Jan Paweł II, *Przemówienie do chorych* ( Lourdes, 15.08.1993) *Cierpienie świadome, przyjęte z wiarą i ofiarowane czyni nas współpracownikami Chrystusa*, „L'Osservatore Romano” 4/7-8 (1983) II.

jego przemijanie, dlatego „czas nie zawsze przemija w jednakowym rytmie. To my decydujemy o rytmie czasu” (P. Coelho, *Pielgrzym*) w życiu osobistym<sup>16</sup>. Ta zasada sprawdza się zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym. Otwartym pozostaje jednak podstawowe pytanie: czy czas pomaga, czy też przeszkadza i ogranicza człowieka i jaki ma wpływ na jego życie?

### Czas przewyższa przestrzeń w świecie realnym

Propozycję odpowiedzi na to pytanie daje papież Franciszek, który twierdzi, że „istnieje dwubiegunowe napięcie między pełnią i granicą. Pełnia budzi wolę posiadania wszystkiego, a granica jest ścianą, która przed nami wyrasta. «Czas», pojmowany w sensie szerszym, czyni odniesienie do pełni jako formy otwierającego się przed nami horyzontu, a chwila jest wyrazem granicy, przeżywanej w wyznaczonej przestrzeni”. Ludzie żyją w świecie realnym w napięciu między sytuacją chwili a światłem czasu, szerszego horyzontu, utopią, która otwiera ich na przyszłość i pociąga jako ostateczna racja. Stąd wyłania się pierwsza zasada postępu w świecie realnym: czas przewyższa przestrzeń<sup>17</sup>.

Zasada ta chroni ludzi przed obsesją na punkcie natychmiastowych rezultatów. Pomaga w cierpliwym znoszeniu trudnych i niesprzyjających sytuacji, albo zmian w planach, jakie narzuca dynamizm rzeczywistości. Stanowi zachętę do przyjęcia napięcia między pełnią i granicą, przyznając priorytet czasowi. Jeden z głównych problemów ludzi w świecie realnym polega na uprzywilejowaniu przestrzeni władzy w miejsce czasu procesów. Przyznanie priorytetu przestrzeni sprawia, że człowieka ogarnia szaleństwo, by rozwiązać wszystko natychmiast, by podjąć próbę zagarnięcia wszystkich przestrzeni władzy i by się samemu potwierdzić. Oznacza to spowolnienie procesów i zamiar zatrzymania ich. Przyznanie priorytetu czasowi oznacza zatem zajęcie się bardziej rozpoczęciem procesów niż posiadaniem przestrzeni. Czas

16 „Mamy takie powiedzenie, że czasu nie mierzy się jedną miarą, że czas może być jak mróz, albo jak błyskawica, jak łaza, jak obłężenie, burza, zachód słońca, a nawet jak kamień” (J. Clavell, *Shōgun*).

17 Franciszek, *Encyklika „Evangelii gaudium”*, 223.

porządkuje przestrzenie, oświeca je i przemienia w ogniwa łańcucha stale powiększającego się, chroni przed cofaniem się. Chodzi o zaangażowanie społeczne nowych ludzi i grup społecznych, które rozwiną te działania, by przyniosły owoc w postaci ważnych wydarzeń historycznych. Bez niepokoju, lecz z jasnymi i mocnymi przekonaniem<sup>18</sup>.

### Czas w świecie wirtualnym i sztucznym

W świecie wirtualnym sztuczna inteligencja pozwala stworzyć obraz rzeczywistości, która jest odzwierciedlona dzięki utrwalaniu rzeczy poprzez pozbawianie ich fizycznego „bytu”. Istota świata wirtualnego tkwi w cyberczasie, który posiada cechy teraźniejszości obejmującej przeszłość i przyszłość. Natomiast w świecie sztucznym to wyobrażenia twórcy, wykorzystującego sztuczną inteligencję, tworzy fikcyjną „nicłość”, próżnię czasową, np. w grach komputerowych.

W przyszłości to sztuczna inteligencja będzie mogła sama stworzyć fikcyjny świat, oparty na zaprogramowanych aplikacjach. Świat sztuczny zbudowany jest z symboli, których odczytanie i indywidualna interpretacja wymaga zaakceptowania ich abstrakcyjnego charakteru i beczasowości, i globalizującego uniwersalizmu. Największym niebezpieczeństwem dla człowieka w świecie sztucznym jest trudność w odczytaniu metafizycznego i temporalnego znaczenia symboli w odniesieniu do osoby ludzkiej i jej egzystencji. Człowiek może zatem traktować świat wirtualny (cyberprzestrzeń), ze swoim cyberczasem jako nowe, technologiczne narzędzie do organizowania swojego czasu realnego, bo nakłada się na niego.

Natomiast świat sztuczny, „bezczasowy” staje się realnym zagrożeniem dla człowieka, gdyż stworzyć go będzie coraz bardziej autonomiczna i intuicyjna sztuczna inteligencja jako alternatywny sposób zastępowania cyberczasu i czasu realnego. W tym świecie fikcyjnym człowiek może łatwo zatracić swoją tożsamość, wyzbyć się ludzkich doświadczeń, a jednocześnie bezwolnie i bezświadomie zgadzać się na bezosobowe trwanie w beczasowej cyberprzestrzeni.

---

<sup>18</sup> *Tamże*, 223.

## Całość przewyższa część

Człowiek w świecie realnym w sposób naturalny dąży do „pełni”. Natomiast w świecie wirtualnym i sztucznym osoba ludzka i działania człowieka wykorzystywane są do osiągnięcia celów cząstkowych. Całość jest jednak czymś więcej niż część i czymś więcej niż ich prosta suma. Dlatego człowiek w świecie realnym powinien unikać zbytnej obsesyjności na punkcie spraw ograniczonych i szczegółowych. „Trzeba zawsze poszerzać spojrzenie, by rozpoznać większe dobro, przynoszące korzyści wszystkim. Ale trzeba to czynić, unikając pokusy ucieczki, wykorzenienia. Należy zapuścić korzenie w urodzajnej ziemi i w historii własnego miejsca, co jest darem Bożym. Pracuje się w tym, co małe, miejscowe, w łączności z tym, co blisko, ale z szerszą perspektywą. Podobnie osoba, która zachowując swoje specyficzne cechy, nie ukrywając swojej tożsamości, angażuje się całym sercem w jakąś wspólnotę, nie rozpląta się w niej, ale otrzymuje nowe bodźce do własnego rozwoju. Nie jest to ani sfera globalna, która prowadzi do rozpląnięcia się, ani odizolowana cząstkowość, skazująca człowieka na bycie jałowym”<sup>19</sup>.

Papież Franciszek twierdzi, że modelem „pełni” w życiu człowieka w świecie realnym jest wielościan, odzwierciedlający zbieg wszystkich jego elementów, które zachowują w nim oryginalność, a jednocześnie umożliwiają zebranie w takim wielościanie tego, co najlepsze. Znajdują się tam nie tylko bogaci i szczęśliwi ludzie, ale włączeni tam są tam również ubodzy ze swoją kulturą, swoimi planami i możliwościami. Nawet osoby, które mogą być krytykowane za swoje błędy, mają coś do zaoferowania i nie powinno się tego zaprzepaścić. Jest to jedność ludów, które w porządku uniwersalnym zachowują swoje indywidualne rysy. Jest to ogół osób w społeczeństwie szukającym dobra wspólnego, prawdziwie obejmującego wszystkich<sup>20</sup>. W takiej wizji najważniejszym kryterium jest dobro osoby ludzkiej, na co zwrócił uwagę R. Guardini: „Jedną miarą, którą możemy przykładać do jakiejś epoki, jest pytanie, w jakim stopniu mogła się w tej epoce rozwinąć – odpowiednio do cech odrębnych tej epoki – *istota ludzka*”<sup>21</sup>.

19 *Tamże*, 237.

20 *Tamże*, 236.

21 R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, tł. Z. Włodkowa – M. Turowicz – J. Bronowicz, Kraków 1969, 32.

## Cierpliwość jako warunek korzystania ze sztucznej inteligencji w świecie wirtualnym i sztucznym

Według papieża Franciszka w obecnej epoce, w której panują niepokój i pośpiech technologiczny, niezwykle ważnym zadaniem jest kształtowanie w ludziach zdolności oczekiwania (cierpliwości). Chodzi o znalezienie sposobu zrodzenia w nich zdolności do odróżniania odmiennej logiki i nie stosowania prędkości cyfrowej we wszystkich dziedzinach życia. Odroczenie nie oznacza zaprzeczenia pragnienia, ale odłożenie jego zaspokojenia. Dlatego kiedy dzieci lub nastolatki nie są wychowane, aby przyjąć, że pewne rzeczy muszą poczekać, to stają się aroganckie, podporządkowujące wszystko zaspokojeniu swoich doraźnych potrzeb i dorastają z wadą: „chcę wszystko i natychmiast”<sup>22</sup>. Jest to wielkie oszustwo, które nie sprzyja wolności, ale ją zatruwa. Kiedy natomiast młode pokolenie jest wychowywane, aby nauczyć się odkładania pewnych rzeczy i poczekania na stosowną chwilę, to uczą się wówczas, co znaczy być panem samego siebie, niezależnym od swoich impulsów. Tak więc, gdy dziecko czy nastolatek doświadcza, że potrafi wziąć za siebie odpowiedzialność, to zwiększa się jego samoocena. Jednocześnie uczy to szanowania wolności innych. Oczywiście nie oznacza to żądania od dzieci, aby działały jak osoby dorosłe, ale nie można też lekceważyć ich zdolności do wzrastania w dojrzewaniu odpowiedzialnej wolności<sup>23</sup>.

### Cyberczas w kontekście „pełni czasu” realnego

Opis cyberczasu wymaga najpierw uwzględnienia teologicznego znaczenia czasu realnego. Św. Paweł w *Liście do Galatów* tak to opisuje: „I to wam jeszcze powiem: Jak długo dziedzic jest nieletni, niczym się nie różni od niewolnika, chociaż jest właścicielem wszystkiego. Aż do czasu określonego przez ojca podlega on opiekunom i rządcom. My

22 „Gdy umysł nie jest już w stanie pojąć metafizycznego znaczenia symbolu, symbol bywa rozumiany na płaszczyznach coraz wulgarniejszych” (M. Eliade).

23 Franciszek, *Posynodalna adhortacja apostolska „Amoris laetitia”*, 275.

również, jak długo byliśmy nieletni, pozostawaliśmy w niewoli «żywołów tego świata». Gdy jednak nadeszła pełnia czasu, zesłał Bóg Syna swego, zrodzonego z niewiasty, zrodzonego pod Prawem, aby wykupił tych, którzy podlegali Prawu, abyśmy mogli otrzymać przybrane synostwo. Na dowód tego, że jesteście synami, Bóg wysłał do serc naszych Ducha Syna swego, który woła: Abba, Ojcze! A zatem nie jesteś już niewolnikiem, lecz synem. Jeżeli zaś synem, to i dziedzicem z woli Bożej<sup>24</sup>.

W chrześcijańskiej wizji czasu naturalnego (realnego) człowiek zbawiony przez Chrystusa żyje „w pełni czasu”. Jest człowiekiem wolnym i ma wpływ na wykorzystywanie czasu przeżywanego realnie, choć nie musi on zdawać sobie z tego sprawy, gdyż czas urealnia jego życie codzienne w świecie. Chodzi zatem o uświadomienie człowiekowi, że jego działania poprzedzone decyzjami (aspekt intelektualny) i wyborami (aspekt wolitywny) utrwalają się w świecie realnym (aspekt profanacyjny). Czas realny w ziemskiej rzeczywistości stanowi zatem „skończoną niezmienność”.

Natomiast dla człowieka wierzącego czas realny ma również wymiar eschatologiczny, czyli jest ukierunkowany na wieczność (aspekt finalny). Jest z tym ściśle związany aspekt sakralny jego życia, w którym człowiek otwiera się na „boską” ingerencję w czas realny; polega to na umożliwieniu oddziaływania na całe życie człowieka (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) mocy płynącej z wszechmocy i wszechobecności Boga, który jest nieograniczony czasem: „(...) Jam Alfa i Omega, Początek i Koniec. Ja pragnącemu dam darmo pić ze źródła wody życia. Zwycięzca to odziedziczy i będę Bogiem dla niego, a on dla mnie będzie synem<sup>25</sup>. Podobnie jak *A* (*alfa*) i *Ω* (*omega*) obejmują w ramy cały klasyczny grecki alfabet, w chrześcijaństwie to Bóg jest zasadą sensu i trwania wszystkich rzeczy i do Niego należy „ostatnie słowo”. Czas w świecie realnym wyznacza początek i koniec życia człowieka, ale jednocześnie wskazuje na wieczność czyli cel, do którego ono ostatecznie zmierza. Czas jest zatem składnikiem całego życia człowieka, a jego pełnią jest dopiero wieczność – prawdziwe dobro duchowe – szczęście.

24 BT: Ga 4,1-7.

25 BT: Ap 21,6-7.

## Czas wirtualny

Czas w świecie wirtualnym potrzebny jest do tego, aby tworzyć informacje, dobra kultury, wartości moralne, wzorce osobowe, które traktuje się podobnie jak chrześcijańskie dobro duchowe, ale ma inny cel: ma zastąpić potrzebę prawdziwego, indywidualnego dążenia człowieka do duchowego rozwoju. W świecie wirtualnym dobroć moralną sprowadza się więc do produkowania sztucznego dobra, bez uwzględnienia znaczenia dobroci samego podmiotu działań moralnych. Zamiast dobra moralnego w świecie wirtualnym pojawia się „dobra sztuczne”, które jest oparte na promowaniu sukcesu – hedonizm i utylitaryzm. Człowiekowi w świecie wirtualnym proponowany jest model życia, w którym to nie ostateczny cel – wieczność nadaje sens jego życiu, ale osobiste (egoistyczne) sukcesy i osiągnięcia, które nadają mu wartość. W świecie wirtualnym pomija się godność człowieka, aby można instrumentalnie posługiwać się drugim człowiekiem i używać go jako narzędzia i środka do osiągnięcia celów komercyjnych. W świecie wirtualnym tworzy się zatem społeczność pozbawiona fundamentu, jakim jest realizowanie w czasie realnym swojego powołania do wieczności. Cyberczas stawia więc przed człowiekiem wierzącym podstawowe wyzwanie: aby pozostać wolnym wobec propozycji fikcyjnego szczęścia w świecie wirtualnym, człowiek powinien trwać „w pełni czasu” realnego, który zapewnia mu dostęp do prawdy, do bycia wolnym, do rozwoju duchowego, do trwania we wspólnocie z innymi ludźmi, do osiągnięcia szczęścia wiecznego.

„W pełni czasu” jest też możliwe zachowanie i rozwój całej społeczności ludzkiej, która ma różne walory, ale jest przede wszystkim wartością duchową. Dzięki niej ludzie, współdziałając ze światłem prawdy, przekazują sobie wzajemnie swoją wiedzę, mogą bronić swoich praw i wypełniać obowiązki, otrzymują zachętę do starania się o dobra duchowe, słusznie cieszą się wspólnie z każdej rzeczy pięknej bez względu na jej rodzaj, zawsze pragną przekazywać innym to, co jest w nich najlepsze, starają się usilnie przyswajać sobie duchowe wartości posiadane przez innych. Wartości te oddziałują pobudzająco i kierowniczo zarazem na wszelkie sprawy dotyczące nauki, życia ekonomicznego, instytucji społecznych, rozwoju i ustroju państwa,

prawodawstwa oraz innych elementów składowych i rozwojowych doczesnej wspólnoty ludzkiej<sup>26</sup>.

W świecie realnym bardzo ważnym elementem funkcjonowania jest wspólnota (*communio*), zwłaszcza rodzina. Początek życia człowieka, jego dojrzewanie, a także przyszłość opierają się na osobowych relacjach w rodzinie, wspólnocie lokalnej, szkolno-rówieśniczej, później zawodowej i egzystencjalnej ze wszystkimi jej wymiarami. Wspólnota jest elementem pośrednim między człowiekiem a szeroko pojętym społeczeństwem.

Człowiek, zanim zostanie uspołeczniony (socjalizacja), najpierw przechodzi proces hominizacji, humanizacji, następnie komunizacji. To są formy upodmiotowienia człowieka, aby świadomy swojej tożsamości i osobowej godności, doświadczył również ograniczoności swojego poznania zmysłowego, inteligencji naturalnej i wolności, a także odpowiedzialności za inne osoby, z którymi jest we wspólnotowych relacjach interpersonalnych. Tak ukształtowana osoba ludzka jest zdolna do podejmowania działania na własną odpowiedzialność (świadomość, wolność, moralność) i przygotowana do funkcjonowania w szeroko rozumianej społeczności.

W świecie wirtualnym wspólnota traci jednak swoje znaczenie na rzecz indywidualnej osoby (jednostki), ale przede wszystkim wirtualnego społeczeństwa w cyberczasoprzestrzeni. Człowiek, dopuszczając do swojego życia realnego świat wirtualny, przekierowuje swoje życie na „beztwarzową”, a w świecie sztucznym również „bezczasową” społeczność. Człowiek w cyberczasoprzestrzeni traci poczucie swojej podmiotowości, a jednocześnie ulega złudzeniu anonimowości i braku odpowiedzialności za siebie i za inne osoby, choć w Internecie pozostawia niezatarte ślady swojej cyberaktywności. Działanie człowieka w świecie realnym zaczyna łączyć się z aktywnością w różnych formach w świecie wirtualnym, gdzie człowiekowi nie przeszkadzają ułomności wynikające ze słabej kondycji psychicznej, intelektualnej, wolitywnej, duchowej. Cyberaktywność różni się bowiem od działania „w realu” tym, że człowiek korzysta z pomocy aplikacji i środowiska sztucznej inteligencji.

---

26 Jan XXIII, *Encyklika „Pacem in terris”*, 35.



## Czas realny i cyberczas – ingrediencje życia człowieka

W cyberczasoprzestrzeni coraz bardziej będzie zaznaczał swoje wpływy świat sztuczny, w którym docelowo człowiek będzie aktywny w oparciu o awatary, które mogą przybierać różne formy i kształty<sup>27</sup>. To wiąże się z aktywnością botów (chatbot, voicebot) opartych na programach komputerowych, które są w stanie w swoim funkcjonowaniu imitować człowieka i wykonywać za niego pewne czynności. Można z nimi się komunikować za pomocą interfejsu komputerowego, języka pisanego bądź języka mówionego<sup>28</sup>. Natomiast między światem wirtualnym i sztucznym, a światem realnym obok człowieka będą funkcjonować roboty, czyli cybernetyczna (sterowana) maszyna lokomocyjno-manipulacyjna przeznaczona do wspomagania lub realizacji pewnych określonych czynności energetycznych i ruchowych, a także sensualnych i intelektualnych<sup>29</sup>. Człowiek zatem może działać w świecie realnym, być jednocześnie aktywnym w świecie wirtualnym i sztucznym, i współpracować z robotami (czynności robotyczne).

Aktywność człowieka w Internecie zrównuje go z innymi użytkownikami cyberczasoprzestrzeni pod każdym względem, także w wymiarze temporalnym. Czas wirtualny uspołecznia człowieka. Jest to proces poziomowania życia człowieka – wszyscy posługują się tymi samymi narzędziami, mówią tym samym językiem, kierowani są intuicyjnymi i coraz bardziej autonomicznymi aplikacjami. Integrują ich również podobne doświadczenia związane z aktywnością w cyberczasoprzestrzeni. Natomiast w świecie realnym nadal pozostają w zróżnicowaniu wiekowym i wynikających z tego konsekwencji: egzystencjalnych, zawodowych, fizycznych, psychicznych, duchowych.

Czas w Internecie koncentruje się na aktywnościach, które są wynikiem współpracy człowieka z narzędziami internetowymi: intuicyjnymi i autonomicznymi aplikacjami. Jest to obszar operatywności sztucznej inteligencji, która coraz większy wpływ będzie miała na

27 A. Przegalińska, *Istoty wirtualne. Jak fenomenologia zmieniała sztuczną inteligencję*, Kraków 2016, 233.

28 *Tamże*, 234.

29 Encyklopedia PWN, *Robot*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/robot;3968150.html> (dostęp: 24.04.2024).

aplikacje już istniejące, ale będzie też tworzyć własne aplikacje, z których człowiek będzie mógł korzystać. Sztuczna inteligencja dalej będzie również się rozwijać i doskonalić w utrwalaniu posiadanych i utrwalonych w Internecie informacji, ale jednocześnie będzie poszukiwać nowych sposobów porozumiewania się z człowiekiem, także będzie rozwijać się ucząc się od człowieka i pozyskując od niego wyniki jego indywidualnej działalności i absorbując osiągnięcia inteligencji naturalnej. Chodzi również o to, aby sztuczna inteligencja nie tylko miała dostęp do utrwalonych cyfrowo informacji, ale również o to, aby mogła odczytywać i wykorzystywać online aktywność człowieka. Docelowo będzie to oznaczać dążenie do integracji czasu realnego z cyberczasem, aby stworzyć sztuczny świat cyberprzestrzeni bezczasowej.

Na obecnym etapie rozwoju sztuczna inteligencja potrzebuje naturalnej inteligencji człowieka, dlatego można przypuszczać, że nie będzie dążyć do jego zniszczenia, bo człowiek zawsze będzie dla sztucznej inteligencji niezastępowalnym źródłem twórczości naturalnej inteligencji. Sztuczna inteligencja potrafi „złożyć w całość” wielość, w znaczeniu wirtualnym: „nieskończoną ilość” – czyli przyswajanie sobie na bieżąco pojawiających się w cyberczasoprzestrzeni informacji, ale nie staje się to „jednością”. Jedność jest cechą czasu realnego, który łączy przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w „dzieje”, które stanowią „pełnię”. Z teologicznej perspektywy to Bóg objawia się jako „dzieje”, a nie jako kompendium oderwanych prawd, i tak samo życie człowieka to nie jest zmierzony czas jego życia, ale *continuum*, w którym mają udział – czas stwórczy, czas zbawczy, czas eschatologiczny, czas egzystencjalny – tworzą one „pełnię” (wieczność) osoby ludzkiej.

Czas sztucznej inteligencji ma charakter „laboratoryjny”, czas człowieka jest realny przez łączność z wiecznością. Czas człowieka jest osobowy, indywidualny, egzystencjalny: domowy, czyli zakorzeniony w codzienności człowieka. Czas sztucznej inteligencji jest zglobalizowany, uśredniony, kontekstualny.

Czas człowieka jest historyczny (jest niezbywalnym składnikiem dziejów człowieka i świata) i płynie niezależnie od działań człowieka. Czas sztucznej inteligencji jest mechaniczny (zbiera, mierzy, przetwarza i utrwała informacje) i przystosowuje się do konkretnych celów, które są do zrealizowania przez aplikacje. Czas realny jest ograniczony,

ale celowy i to jest źródło jego przewagi nad czasem wirtualnym, którym można sterować w oparciu o konkretne instrukcje obsługi. W świecie wirtualnym czas jest mierzony szybkością przekazu i pojemnością bitów (komputery tradycyjne, działające w systemie binarnym) lub kubitów (komputery kwantowe – urządzenia te wykorzystują zasady mechaniki kwantowej w oparciu o algorytmy kwantowe)<sup>30</sup>. Człowiek przeżywa czas realny „od wewnątrz”, natomiast cyberczas umożliwia człowiekowi aktywność w świecie wirtualnym.

### Wychowawcze wskazania praktyczne

Wychowanie młodego pokolenia dokonuje się najpierw w rodzinie, która powinna nauczyć młodego człowieka dokonywania wartościowych, sensownych wyborów, a także wyposażyć go w wystarczający zasób umiejętności o charakterze instrumentalnym, aby mógł się efektywnie rozwijać<sup>31</sup>. W rodzinie może też zrodzić się u dzieci poczucie prawdziwych wartości, które będą stanowić swoistą instrukcję posługiwania się cyberczasoprzestrzenią i sztuczną inteligencją.

Wychowanie rodzinne może być ułatwione lub utrudnione przez coraz bardziej zaawansowane technologie komunikacji, zwłaszcza przez media społecznościowe i nowe możliwości rozrywki. Należy jednak podkreślić, że nie mogą one zastępować spotkania i dialogu osobistego, który wymaga kontaktu fizycznego. Codziennosc pokazuje, że czasami te środki oddalają od siebie nawet najbliższych. Przykładem jest sytuacja, kiedy w porze posiłku każdy zajmuje się swoim telefonem komórkowym lub kiedy jedno z małżonków zasypia czekając na drugiego, który spędza całe godziny przy jakimś urządzeniu elektronicznym. Także i to powinno być przedmiotem dialogu i porozumień w rodzinie, dających pierwszeństwo spotkaniu jej członków

<sup>30</sup> Algorytmy te zapożyczają do rozwiązywania konkretnych problemów obliczeniowych swoją podstawową, kwantową jednostkę informacji – kubit.

<sup>31</sup> Zob. J. Raczkowska, *Aby potrafili mądrze wykorzystywać czas wolny*, *POW* 5 (1984) 213-221. „Wychowywać osobę oznacza uczyć ją, jak posługiwać się dobrze wolą i być odpowiedzialnym za swoje czyny” (F. Corominas, *Wychowywać dziś*, tł. K. Radzikowska, Ząbki 2006, 15.

bez popadania w nieracjonalne zakazy. Nie można jednak ignorować zagrożeń, jakie stwarzają nowe formy komunikacji dla dzieci i młodzieży, które czasem stają się bezwolne, wyrwane z realnego świata. Ten „autyzm technologiczny” naraża je na manipulacje tych, którzy chcą wejść w głębię ich życia z egoistycznymi interesami<sup>32</sup>.

W domu rodzinnym dziecko uczy się nie tylko wykorzystywać czas dla celów użytecznościowych, ale również rekreacyjnych. W tym aspekcie wychowania należy uwzględnić czynniki warunkujące ilość i treść czasu, które wpływają na sposób życia rodziny i sytuację wychowawczą dziecka. Zalicza się do nich przede wszystkim struktura i organizacja życia rodzinnego, następnie poziom kultury pedagogicznej rodziców przejawiający się w zasobie ich wiedzy o wychowaniu i jego uwarunkowaniach, a także poziom kultury czasu wolnego, na który składają się elementy podstawowe: wiedza, poglądy, sprawność, umiejętności, wzory rzeczywistych zachowań rodziców i wreszcie warunki lokalowe i materialne rodziny<sup>33</sup>.

Najważniejsze jest jednak dokładne przemyślenie celu, form i metod wychowania rodzinnego, gdyż od tego zależą możliwości przejawiania się samodzielności i inicjatywy oraz odpowiedniego kierowania przez wychowanków swoimi zajęciami i czasem wypoczynku poza kontrolą i kierownictwem dorosłych<sup>34</sup>. Rodzice powinni jednak mieć świadomość, że każdy młody człowiek, bez względu na wiek, do prawidłowego rozwoju potrzebuje szacunku, zaufania, życzliwości, uznania, kontaktów z rówieśnikami i bliskimi mu osobami oraz poczucia bezpieczeństwa.

32 Franciszek, *Adhortacja apostołska „Amoris laetitia”*, 278.

33 M. Winiarski, *Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania*, Warszawa 1979, 90-91.

34 S. Matias, *Problematyka organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Podstawy teoretyczne i wskazówki praktyczne*, Warszawa 1980, 129.

„Rodzina nie może zrezygnować z bycia miejscem wsparcia, towarzyszenia, prowadzenia, chociaż musi na nowo odkryć swoje metody i znajdować nowe środki. Musi wziąć pod uwagę, na co mogą być narażone jej dzieci. W tym celu nie może unikać pytań o to, kim są ci, którzy zajmują się zapewnianiem im zabawy i rozrywki; którzy wchodzą do ich domów przez ekrany; kim są ci, którym je powierza, aby je prowadzili w wolnym czasie”. Franciszek, *Adhortacja apostołska „Amoris laetitia”*, 260.

Wychowanie rodzinne powinno też przygotować młodych ludzi do świadomego korzystania ze świata wirtualnego i posługiwania się sztuczną inteligencją. Najważniejsze jest uświadomienie młodym, że media pokazują jedynie obraz świata, który często jest odrealniony, upozorowany, nierzadko konkurencyjny do realnie istniejącego. Media pośredniczą w poznawaniu świata i w komunikowaniu się ze światem, preferując własny język opisu świata, tworząc własne środowisko, wyzwalające specyficzny styl i tryb życia. Swoiste cechy i właściwości mediów: ruchomy obraz, symbolika, język, interaktywność w świecie wirtualnym, najnowsze techniki informacyjne, nowe funkcje mediów (gromadzenie, przechowywanie, przetwarzanie, obieg, udostępnianie informacji) wskazują na odmienność świata medialnego od rzeczywistości<sup>35</sup>.

Świat wirtualny przedstawia rzeczywistość w formie serii kopii, modeli, które stają się dla dziecka bardzo atrakcyjne, ale jednocześnie są zaborcze, gdyż zmusza je niejako do przyjmowania lansowanych wzorów zachowań, stylu życia. Świat wykreowany wirtualnie przy pomocy sztucznej inteligencji jest z jednej strony pełen sukcesów osiągnięć, nowych szans rozwojowych, z drugiej jednak jest pełen chaosu, przemocy, wojen, dyskryminacji, okrucieństwa, co przenika do życia młodych ludzi, podporządkowuje sobie jego treść i funkcjonalność. Ważne więc jest skupienie uwagi rodziców na dzieciach, aby mieć wiedzę o tym, co wybierają, jak korzystają ze sztucznej inteligencji, jakie czerpią korzyści i co naprawdę zyskują, a co im zagraża w świecie wirtualnym<sup>36</sup>.

Błędna jest jednak taka postawa rodziców, którzy chcą stać się istotami wszechmocnymi dla swoich dzieci, aby tylko im mogły zaufać, bo w ten sposób uniemożliwiają właściwy proces socjalizacji i dojrzewania uczuciowego<sup>37</sup>. W kontekście rodzinnym dzieci powinny uczyć się odnajdywania bliskości, opiekuńczości, pozdrawiania się nawzajem. W rodzinie łamie się też pierwszy krąg zabójczego egoizmu, aby uznać, że obok żyją inni, którzy są godni naszej uwagi, naszej

35 J. Izdebska, *Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata*, w: *Media a edukacja. III Międzynarodowa Konferencja*, Poznań 2000, 85.

36 Tamże, 86.

37 Franciszek, *Adhortacja apostołska „Amoris laetitia”*, 279.

życzliwości, naszej miłości. „Nie ma więzi społecznej bez tego pierwszego codziennego wymiaru, niemal mikroskopijnego: przebywanie razem w bliskości, mijając się ze sobą w różnych porach dnia, martwiąc się o to, co dotyka nas wszystkich, spiesząc sobie nawzajem z pomocą w małych codziennych sprawach. Rodzina musi wynajdywać każdego dnia nowe sposoby promowania wzajemnego szacunku”<sup>38</sup>.

Być rodzicem to znaczy starać się nauczyć dziecko, jak być niezależnym i odpowiedzialnym, dorosłym człowiekiem. W spełnieniu tego zadania mogą pomóc proste zasady wychowania rodzinnego. Po pierwsze rodzice powinni unikać wpajania dzieciom błędnych przekonań, jak np. „we wszystkim musimy być dobrzy”, „znaczą tylko, co moje osiągnięcia”, negatywne uczucia są złe”, „wszyscy muszą mnie lubić”, „popękanie błędów lub proszenie o pomoc jest złe”. Zasada druga nakazuje rodzicom, aby uczyli się dostrzegać pozytywne zachowania swojego dziecka i nagradzać je uwagą i pochwałą. W trzeciej zasadzie podkreśla się, że rodzice powinni być konsekwentni, ale jednocześnie powinni być otwarci i uważni, gdy rozmawiają z dziećmi, o czym mówi zasada czwarta. Dwie kolejne zasady dotyczą uczenia dzieci samodzielności: „nie wyręczaj dziecka” (zasada piąta) i „dbajcie o jedność w rodzinie” (zasada szósta); zasada siódma nakazuje rodzicom unikanie stosowania tzw. „żelaznej dyscypliny” i „zasad dla zasady”. Rodzice powinni uczyć dzieci dobrego zachowania, dając im dobry przykład, a nie mówiąc, co mają robić - tego uczy zasada ósma, a według dziewiątej rodzice nie powinni ignorować szczególnych potrzeb i trudności dziecka. I wreszcie zasada dziesiąta: rodzice nie powinni hamować naturalnej radości życia i ciekawości świata swoich dzieci<sup>39</sup>.

W podsumowaniu całości przeprowadzonej refleksji można wrócić do historii dziecka i pudełeczka z „czarodziejską nitką”. Opowieść kończy się optymistycznie, bo dzieciak wybudza się ze snu i z radością odkrywa, że nadal jest w swoim dziecięcym świecie z kochającymi rodzicami. Jest to ważna wskazówka dla wszystkich korzystających ze świata wirtualnego, sztucznego i sztucznej inteligencji – im bardziej

<sup>38</sup> *Tamże*, 276.

<sup>39</sup> W oparciu o publikację K. Steede, *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*, opr. G. Ledzińska, <http://www.poradnia.bydgoszcz.pl/index.php/rozwoj-i-wychowanie/66-10-zasad-pozytywnego-wychowania> (dostęp: 11.11.2024).

będziemy przywiązani do świata realnego i będziemy w nim zakorzeni, tym łatwiej będzie się budzić z marzeń sennych, czyli wychodzić z fikcji świata wirtualnego i sztucznego. I nie chodzi tutaj tylko o rozumne korzystanie z tych medialnych narzędzi, ale o to, aby mieć pełną świadomość wartości bycia sobą, mieć poczucie własnej godności, szanować swoje życie, cieszyć się swoją wolnością, cierpliwie znosić radości i cierpienia codziennej egzystencji, a przede wszystkim nie zatracić celu ostatecznego życia – szczęścia wiecznego. Trzeba więc na nowo przemyśleć ewangeliczną naukę o czasie, gdyż „niektóre ze współczesnych umysłów tak dalece oddaliły się od Ewangelii o Zmartwychwstaniu i od jej nauki o wieczności, że czynią pierwiastek czasu tkaniną wszechświata” (Fulton John Sheen, *Wiekuiista Wielkanoc*).

Podpowiedź, jak należy nad tym pracować, daje papież Franciszek: „Rozwijacie waszą osobowość. Niech sama wasza obecność przekazuje określony styl i przekonanie. Nie ulegajcie pokusie proporcjonalnego dzielenia Prawdy. (...) Temu, kto umie patrzeć, wskazujcie blask ukazującej się prawdy, która wyłania się z każdego zakątka natury i z każdego ludzkiego dzieła. Kształtujcie światłe idee, aby przyjęte przez młodzież i dzieci jako własne, mogły im ułatwiać orientację na drogach życia. Pomagajcie tworzyć więzi między ludźmi, związki między pomysłami i miejscami. Wzrasta się bowiem przez podtrzymywanie przynależności. Zaakceptujcie wysiłek, tak abyście, pokonując przeszkody, mogli mocno stanąć na nogach. Miejcie w sobie pasję dla Dobra, Prawdy i Piękna. Nie ulegajcie pokusie zbyt łatwego, unikającego wysiłku działania”<sup>40</sup>.

---

40 J.M. Bergoglio – papież Franciszek, *Wymagania i pasja. O wychowaniu chrześcijańskim*, tł. L. Wrona, Kraków 2013, 22-23.

## **Redefinicja normatywna i replikacja pokoleniowa wartości w procesie wychowania. Wybrane konteksty poznawcze projektu „Młodzież 4.0”**

Niniejsze opracowanie jest wstępną próbą kwantyfikacji analitycznej zbioru zagregowanych danych ilościowych, zgromadzonych w ramach projektu badawczego, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki pod wspólną nazwą „Młodzież 4.0”<sup>1</sup>. Analiza danych ilościowych posłuży do wyznaczenia wątków poznawczych, swoistych tropów empirycznych w dalszym procesie wyjaśniania. Posłuży zatem do strukturalizacji pogłębionych badań jakościowych. Z oczywistych względów na należy traktować tego opracowania jako jakkolwiek rozumianej jednoznacznej identyfikacji zjawisk i procesów wyznaczonych w obszarze wyjaśniania, a jedynie jako próbę sformułowania supozycji (intuicji) poznawczych, pozwalających na kontynuację procesu eksplikacji z wykorzystaniem metod jakościowych.

### **Intuicje poznawcze do zagadnienia aksjonormatywnej replikacji pokoleniowej**

Problematyka replikacji pokoleniowej dokonująca się w sferze aksjonormatywnej pojawiła się po raz pierwszy w obszarze moich zainteresowań poznawczych w trakcie konstruowania i weryfikacji,

---

1 Zob. <https://akademiatwp.pl/projekt-mlodziedz-4-0/>.



zastosowanego przeze mnie w badaniach podłużnych (1993-2016), modelu *strategii dostosowawczych bezrobotnych o zróżnicowanej podmiotowości*<sup>2</sup> Nie wdając się w daleko idące rozważania i przywołania owego modelu, wszak nie jest to celem tego opracowania, wspomnę jedynie, że głównym elementem konstrukcji (swoistą osią metodologiczną) trzech typów strategii adaptacyjnych badanych, uczyniłem *zróżnicowany poziom podmiotowości*, przyjmując jej aksjologiczny wymiar w rozumieniu nadanym temu konstruktowi teoretycznemu przez K. Wieleckiego<sup>3</sup>. Ma to o tyle znaczenie, że uchwycenie zjawiska replikacji pokoleniowej podmiotowości nie jest możliwe inaczej, niż w oparciu o wskaźniki inferencyjne, poprzez wykorzystanie dyspozycji normatywnych, występujących w takiej właśnie roli. Jeśli bowiem podmiotowość, jej zróżnicowany charakter, są warunkowane sferą aksjonormatywną, to zaobserwowanie replikacji pokoleniowej owych dyspozycji normatywnych może uprawdopodobnić występowanie procesu replikacji samej podmiotowości. Śledząc na przestrzeni ponad dwudziestu lat losy dzieci długotrwale bezrobotnych, zaobserwowałem proces swoistej transmisji pokoleniowej strategii życiowych, przejawiający się w replikacji zróżnicowanych poziomów podmiotowości, a także pewnej części dyspozycji normatywnych, leżących u podstaw indywidualnych wyborów. Nie chodziło o uchwycenie bezpośrednich związków losów dzieci pochodzących z rodzin bezrobotnych z socjalizacją, wychowaniem czy bezrobociem, których doświadczyły w domu rodzinnym<sup>4</sup>. Bogactwo literatury nauk społecz-

2 W. Urbanik, *Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993-2016*, Szczecin 2018.

3 K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003, 177-248.

4 Większość literatury nauk społecznych skoncentrowana jest na zagadnieniu dziedziczenia biedy, której jednym ze wskazywanych czynników jest bezrobocie. Część badaczy poświęca także uwagę poznawczą kwestii dziedziczenia bezrobocia jako takiego, dochodząc często do bardzo ciekawych wniosków. W zdecydowanej większości, opracowania tego rodzaju akcentują rolę procesów socjalizacji i wychowania, jako głównych czynników omawianych zjawisk. Zob. m.in. M. Danecka, *Ubodzy*

nych w zakresie relacji zachodzących pomiędzy procesami socjalizacji i wychowania w rodzinach bezrobotnych, a także dziedziczenia postaw wobec pracy i bezrobocia, uczyniłyby taką próbą dość, jak sądzę, jałową poznawczo. Zbyt oczywistym i jakże mało wnoszącym do eksplikacji przywołanego procesu byłoby stwierdzenie, że replikacja pokoleniowa postaw i zachowań przebiega „w wyniku procesów socjalizacji i wychowania”. To dość trywialne i oczywiste, a ponadto zawężające optykę postrzegania i pojmowania istoty procesu replikacji pokoleniowej. Odrzucenie takiej konstatacji, jako posiadającej niewielką moc wyjaśniającą, pozwoliło mi na skupieniu się na procesie replikacji podmiotowości wraz z jej wymiarem aksjologicznym<sup>5</sup>.

Nie od rzeczy jak sądzę, będzie w tym miejscu odpowiedź na pytania odnoszące się do wartości przedmiotowej replikowanych (lub nie) treści, wartości i dyspozycji normatywnych. Mnogość pytań w tym względzie upoważnia mnie do przywołania, przynajmniej w ograniczonym zakresie, opracowywanego przeze mnie modelu *redefinicji normatywnej* dokonującej się od lat sześćdziesiątych XX wieku, procesów towarzyszących powstaniu *ideologii totalnej*, a także modelu rekonstruującego mechanikę konstytuowania się *totalitaryzmu hybrydowego* w postzimnowojennym świecie przełomu XX i XXI wieku<sup>6</sup>. Z oczywistych względów próba odpowiedzi na owe pytania będzie miała charakter syntetyczny i przyjmie formę prezentacji moich intuicji poznawczych w przywołanym względzie.

---

*i bezrobotni*, w: M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa 2008, 127; A. Karwacki – T. Szlendak, *Bieda i rozpiętość dochodów jako źródło problemów społecznych – test koncepcji poziomicy*, „Polityka Społeczna” 8 (2009) 1-4; W. Warzywoda-Kruszyńska, *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie Łodzi)*, „Polityka Społeczna” 9 (2009) 13-17; Ł. Arendt i in., *Bezrobocie – między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2012, 47-48; W. Warzywoda-Kruszyńska, *Badania nad ekologią i dziedziczeniem biedy w wielkim mieście*, Warszawa 2011.

5 W. Urbanik, *Strategie dostosowawcze bezrobotnych...*, 259-282.

6 Pełną eksplikację koncepcji totalitaryzmu hybrydowego Czytelnik będzie mógł odnaleźć w przygotowywanej przeze mnie książce: *Totalitaryzm hybrydowy. Nowy, Totalnie Wspaniały Świat*.

## Intuicja pierwsza

Proces redefinicji tradycyjnych wartości, dla których pierwotnym źródłem dyspozycji moralnych były religie monoteistyczne (dla Europy chrześcijaństwo), przebiegał dotychczas w czterech etapach (będę je nazywał falami), a zapoczątkowany został powstaniem ruchów kontestatorskich lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. To pierwsza fala redefinicji wartości. Wypełnia ona warunki nakreślone w koncepcji heterodoksji Samuela Eisenstadta<sup>7</sup>. Mam tu na myśli zarówno jego model mechaniki zmiany społecznej, jak i szeroki kontekst jej uwarunkowań w społeczeństwach osiowych, zdolnych do tworzenia wizji transcendentnych i pojawiania się napięć pomiędzy zastanym porządkiem społecznym, a porządkiem normatywnym. Eisenstadt wiąże powyższą problematykę z zagadnieniem heterodoksji, uznając, że są one ważnym czynnikiem dynamiki społecznej<sup>8</sup>. U ich podłoża leży napięcie występujące pomiędzy tym, co racjonalne i irracjonalne, transcendentne i doczesne. Należy dodać, że stosowane przez Eisenstadta pojęcia heterodoksji i ortodoksji nie jest odnoszone wyłącznie do religii, aczkolwiek wszelkie analizy wychodzą od niej. Wspomniane wyżej napięcie materializuje się m.in. w funkcjonowaniu instytucji świeckich i sakralnych. Następuje zjawisko indoktrynacji, zmierzającej do egzekucji zachowań zgodnych z aktualnie obowiązującą wizją świata. W efekcie dochodzi do powstania ruchów kontestatorskich, mających silną tendencję wyłaniania elit politycznych<sup>9</sup>. Przejście wizji ze stanu heterodoksji do stanu idei potwierdzonej odbywa się zazwyczaj na drodze ostrej konfrontacji. Koncepcja Eisenstadta stanowi próbę modyfikacji funkcjonalnego ujmowania ewolucji społecznej, przy czym charakteryzuje się powiązaniem zmiany (konfliktu) w strukturze społecznej z przeobrażeniami

7 S.N. Eisenstadt, *Revolutions and the Transformation of Societies*, New York 1978.

8 R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, 60-88.

9 S. Nurek, *Teorie zmian społecznych. Wybrane zagadnienia*, cz. 2, Katowice 1987, 40-46.

kulturowymi. I w tym sensie jawi się ona jako adekwatna w próbach retrospektywnej analizy procesów redefinicji normatywnej. Pierwsza jej fala wypełniona jest jedynie treścią kontestacji potwierdzonych idei normatywnych wyznaczających konserwatywny, mieszczański styl życia, chrześcijański (w tym purytański) sposób postrzegania seksualności człowieka, małżeństwa, rodziny, czy choćby konsumpcjonizm społeczeństw powojennego „cudu gospodarczego”<sup>10</sup>. Nie jest to jeszcze etap redefinicji porządku normatywnego *par excellence*, czyli formułowania systemu *neowartości*<sup>11</sup>. Nie dokonał się bowiem jeszcze proces wyłaniania się z ruchów kontestatorskich, elit politycznych, które stałyby się ideologicznymi nośnikami „herezji społecznych”, czyli idei nowego porządku normatywnego, stojących w opozycji do idei potwierdzonej *ancien regime*<sup>12</sup>. Nie dokonał się, co nie oznacza, że nie rozpoczął się. Niektóre ruchy kontestatorskie posiadają bowiem już w tym czasie dyspozycję, możliwości i skłonności do podejmowania prób wyłaniania elit politycznych. Dotyczy to głównie ruchów pacyfistycznych i tych o proweniencji marksistowskiej. Wszelako należy pamiętać, że granica pomiędzy nimi nie jest ostra. Można bowiem przyjąć w pewnym uproszczeniu, że przenikanie

- 
- 10 Dla jasności dodam, że w sposób zamierzony abstrahuję od kwestii politycznych przesłanek powstania ruchów kontestatorskich lat sześćdziesiątych, traktując je jako drugorzędne z punktu widzenia analizy procesu redefinicji normatywnej. Postulaty i przesłanki polityczne zawarte w „manifestach” ruchów kontestatorskich posiadają moim zdaniem powierzchowny charakter w zderzeniu z istotą redefinicji normatywnej, która jest umiejscowiona w sferze ontologicznej analizowanych procesów.
- 11 Termin ten należy rozumieć zgodnie z jego znaczeniem formalnym – neowartości, to „nowe wartości”. Ich przedmiotowa istota sprowadza się do tego, że są opozycyjne wobec tradycyjnych wartości. Najczęściej tworzą z nimi układy dychotomiczne.
- 12 Termin „herezja społeczna” stosuję w rozumieniu nadanym mu przez S.Eisenstadta. Nie posiada on charakteru wartościującego, a jedynie klasyfikacyjny. Służy do analitycznego wyodrębnienia zbioru idei, norm, wartości opozycyjnych w stosunku do idei definiującej zastany porządek społeczny podlegający kontestacji, a następnie redefinicji, której celem jest jego obalenie.

ideologii neomarksistowskich, szczególnie nurtu *New Left*, do ruchów kontestatorskich lat sześćdziesiątych było swego rodzaju *sui generis* procesu narodzin herezji społecznych<sup>13</sup>.

## Intuicja druga

Druga fala charakteryzuje się znacznie mniejszą dynamiką i relatywnie niewielką ekspresją społeczną w próbach afirmacji „herezji społecznych”. Jest to czas zaniku lub osłabienia siły oddziaływania wielu ruchów kontestatorskich. Etap ten przypada na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku. O ile dynamika zmian świadomościowych społeczeństw implikowanych aktywnością ruchów kontestatorskich jest zdecydowanie mniejsze niż w latach sześćdziesiątych, o tyle proces wyłaniania elit politycznych z ruchów kontestatorskich nabiera ogromnej dynamiki. W latach osiemdziesiątych dokonuje się także redefinicja tradycyjnych wartości. Sformułowane bowiem zostają, wprawdzie jeszcze nieco eklektycznie, *neowartości*, a zatem dokonuje się proces swoistej, konceptualizacji „herezji społecznych” zarówno w wymiarze aksjologicznym, jak i w wymiarze, nazwijmy go, względnej ich unifikacji przedmiotowej w szerokim tego słowa znaczeniu. Mówiąc nieco inaczej, powstaje pierwszy, względnie spójny zbiór *neowartości* nowego, zaledwie postulowanego porządku normatywnego wraz ze zrębami *dyrektyw praktycznych*. Proces ideologizacji „herezji społecznych” dobiega końca. Wszak należy mieć na względzie, że „herezja społeczna” sama w sobie ideologią nie jest. Staje się nią w procesie redefinicji porządku społecznego za sprawą elit politycznych. To ważne, bowiem „herezje społeczne” wywodzące się z ruchów kontestatorskich lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku na ogół nie miały aspiracji politycznych, a zatem ich celem nie było zdobycie władzy politycznej. Były przejawem buntu młodego pokolenia przeciw zastanej rzeczywistości.

13 Por. R. Aron, *La révolution introuvable. Réflexion sur les événements de mai*, Paryż 1968.

## Intuicja trzecia

Trzecia fala procesu redefinicji wartości wyznaczona jest pojawieniem się mitu konwergencji wartości, który znalazł swoje pierwotne źródło w tekstach Francisa Fukuyamy<sup>14</sup>. Był to impuls intelektualny trzeciej fali redefinicji normatywnej. Wszelako impulsem, nazwijmy go świadomościowym, stała się „euforia postzimnowojenna”. Trzecia fala redefinicji normatywnej jest już wypełniona treściami nie tylko kontestacji dyspozycji normatywnych, ale już treściami względnie koherentnie sformułowanych *neowartości*. Dokonał się proces ideologizacji „herezji społecznej”. Zakończył się bowiem proces wyłaniania elit politycznych, które zgodnie z koncepcją Eisenstdta, będą miały na celu, w drodze ostrej walki politycznej, spowodować przejście „herezji społecznej” w stan idei potwierdzonej. Na tym etapie proces ten nie został jeszcze zakończony – herezja społeczna nie zastąpiła idei potwierdzonej. Natomiast dokonał się już proces konceptualizacji ideologii *neowartości*.

## Intuicja czwarta

Czwarta fala procesu, o którym mowa, trwa. Jest ona wyznaczona przejściem dominacji w sporej części społeczeństw, szczególnie europejskich, przez elity polityczne wyrosłe z ruchów kontestatorskich lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Jest to w istocie rzeczy, trwający proces instytucjonalizacji „herezji społecznej” (w zasadzie już ideologii), bowiem proces jej przejścia w stan idei potwierdzonej, choć bardzo już zaawansowany, nie dobiegł końca. W prawdziwie nowy porządek normatywny, leżący u jej podstaw jest względnie kompletny i skutecznie ekspansywny, jednak tradycyjne wartości dotychczasowego porządku społecznego – *ancien regime* – jak chcieliby go widzieć propagatorzy nowego ładu, współlistnieją z *neowartościami*,

14 Zob. F. Fukuyama, *Budowanie państwa. Władza i ład międzynarodowy w XXI wieku*, Poznań 2005; tenże, *Koniec historii*, Kraków 2009.

bowiem nie zostały jeszcze zastąpione, wyparte ze społecznej świadomości, choć są dość mocno już osłabione w wyniku bardzo ostrej walki politycznej. Mówię „walka polityczna”, choć w istocie rzeczy jest to brutalna wojna, której epicentrum jest zlokalizowane w sferze ontologicznej. Nie jest to dotychczas znane nam starcie ideologii. Ideologia jest w tym przypadku jedynie narzędziem. To konflikt w obszarze pojmowania najbardziej elementarnych prawideł i zasad ludzkiej egzystencji, ale nie w wymiarze tych, czy innych „uwarunkowań systemowych”, „uwarunkowań i determinizmów” ekonomicznych, historycznych czy klasowych, lecz w obszarze jego podmiotowości, transcendencji, kategorii dobra i zła, słowem w obszarze ontologii właśnie. Cechą charakterystyczną trwającej fali redefinicji normatywnej jest jej przechodzenie ze stanu pełnowymiarowego konfliktu wartości w stan totalitaryzmu hybrydowego.

## Intuicja piąta

Proces redefinicji normatywnej, zapoczątkowany przez ruchy kontrkultury, nie jest już od chwili wyłonienia elit politycznych będących nośnikami „herezji społecznych” i ich przejścia w stan względnie koherentnej ideologii, procesem samoistnym w wymiarze oddolnych ruchów społecznych. Jest ideologią. Posiada zatem doktrynę, na którą składa się klasyczna triada każdej ideologii: ocena zastanej rzeczywistości, wizja przyszłości i dyrektywy praktyczne będące konstruktem metodologii zastąpienia zastanej rzeczywistości wizją przyszłości. Innymi słowy, redefinicja normatywna nie „dzieje się sama”. Nie jest wynikiem jej samoistnych cech. Nie nosi pierwiastka żywiołowości. Jest konsekwentnie propagowana, realizowana, a coraz częściej po prostu narzucana za pomocą narzędzi i środków zaczerpniętych z katalogu prakseologii totalitarnej.

Oczywiście, proces ujęty w powyższych intuicjach poznawczych przebiega z różną dynamiką w zależności od czasu i miejsca. Inaczej rzecz się ma w odniesieniu do społeczeństw Zachodu, a nieco inaczej proces redefinicji normatywnej przebiega w społeczeństwach Europy,

które zrzuciły jarzmo komunizmu. Różnice te nie sprowadzają się jedynie do tego, że redefinicja normatywna została zapoczątkowana w krajach Europy zachodniej i dotarła do społeczeństw postkomunistycznych z opóźnieniem. Różnice przebiegu tego procesu bowiem są implikowane także, a może przede wszystkim, odmiennością kontekstów kulturowych społeczeństw, w których ów proces trwa. Z nich właśnie wynikają różnice w zakresie skali i tempa przebiegu procesu przenikania i zastępowania tradycyjnych wartości - które są w różnym stopniu zakorzenione w tożsamości społeczeństw - przez *neowartości*. Jeśli zatem proces redefinicji normatywnej dokonuje się, lub w niektórych społeczeństwach już dokonał się, to ważkim wydaje się być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie wartości (tradycyjne lub neowartości) podlegają transmisji pokoleniowej w procesach aksjonormatywnej replikacji? Temu celowi służy dalsza część mojego opracowania.

W badaniach „Młodzież 4.0” pojawiła się możliwość relatywnie pełnego i dogłębnego uchwycenia wątków poznawczych w wyznaczonym powyżej obszarze wyjaśniania. Zdecydował o tym skala i możliwość holistycznego ujęcia problematyki współczesne młodzieży polskiej. Łącznie, w ramach zadania badawczo-rozwojowego, sfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, badaniami ilościowymi objęto poddano 25.000 dzieci i młodzieży w przedziale wiekowym od 15 do 25 roku życia. Dodatkowo badaniom poddano kohortę rodziców i opiekunów młodych Polaków na poziomie  $N = 1700$ . Dało to szansę korelacyjnego zweryfikowania intuicji poznawczych w zakresie występowania (bądź nie występowania) zjawiska replikacji pokoleniowej dyspozycji normatywnych i odpowiadającym im wartości. Dla potrzeb tego procesu weryfikacji wyodrębniłem z zagregowanego zbioru danych ilościowych dwie grupy kontrolne. Pierwszą tworzy młodzież w przedziale wiekowym 18-25, drugą zaś jej rodzice. Oba zbiory danych liczą po 1700 jednostkowych pomiarów. Analiza danych opiera się na prostych rozkładach kategorialnych zmiennych oraz na zastosowaniu współczynnika kontyngencji Pearsona. Strukturalizacja i operacjonalizacja obszaru wyjaśniania została przeprowadzona w następujący sposób.



Tabela 1.

Wartości	Dyspozycja normatywna / stosunek do:
Życie ludzkie	kara śmierci
	eutanazja
	aborcja
Wiara	klauzula sumienia
	symbole religijne
	nauczanie religii
	znaczenie wiary w życiu
	rola religii w życiu publicznym
Małżeństwo	trwałość małżeństwa
	trwałość przysięgi małżeńskiej

Źródło: opracowanie własne

Jak widać powyżej, wyodrębniłem trzy wartości i odpowiadające im dyspozycje normatywne. To oczywiście nie wyczerpuje katalogu wartości poddanych identyfikacji poznawczej i analitycznej w ramach realizowanych badań w projekcie „Młodzież 4.0”. Zarówno wartości autoteliczne jak i dyspozycje normatywne wyznaczyły płaszczyzny analiz korelacyjnych rozkładów tych samych zmiennych w układzie dwóch kohort badawczych (młodzież; rodzice/opiekunowie). W analizie danych i w procesie wnioskowania będę posługiwał się głównie wartościami współczynnika kontyngencji, natomiast proste rozkłady kategoryjne zmiennych będą wykorzystywane jedynie tam, gdzie będzie istotnym wskazanie i interpretacji pojawiających się antynomii lub wskazanie kierunku zależności w omawianych płaszczyznach korelacyjnych.

Tabela 2. Korelacje w układzie dwóch kohort badawczych.

Wartość	Dyspozycja normatywna	Współczynnik korelacji	Średnia wartość współczynnika
Życie ludzkie	kara śmierci	0,84	0,74
	eutanazja	0,42	
	aborcja	0,96	

Źródło: opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

W odniesie do pierwszej z analizowanych wartości autotelicznych jaką jest życie ludzkie można zaobserwować znaczący związek pomiędzy poglądami rodziców i badanej młodzieży, na co wskaźnikuje relatywnie wysoka średnia wartość współczynnika kontyngencji (0.74). Jednak siła owego związku jest zróżnicowana w układzie trzech dyspozycji normatywnych. Najsilniejszy związek, świadczący o nieomal pełnej zgodności poglądów rodziców i ich dzieci jest obserwowalny w odniesieniu do aborcji (0.96). Owa zbieżność poglądu charakteryzuje się znaczącym przyzwoleniem dla aborcji występującym w obu badanych kohortach z tą jedynie różnicą, że wśród młodzieży jest obserwowalny, nazwijmy to, większy radykalizm w tym względzie. O ile bowiem wśród rodziców pełne przyzwolenie dla aborcji deklaruje blisko sześćdziesiąt trzy procent badanych o tyle w wśród młodzieży jest to już ponad osiemdziesiąt pięć procent respondentów i co więcej, wśród młodych ludzi jest ponad dwukrotnie mniejszy odsetek osób niezdecydowanych w omawianym względzie. Ponadto, wśród młodzieży jest obserwowalny znacząco mniejszy odsetek opinii zdecydowanie odrzucających jakakolwiek możliwość przeprowadzenia aborcji niż ma to miejsce w przypadku ich rodziców.

Tabela 3. Powody dopuszczające wykonanie zabiegu aborcji  
(Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Kiedy życie matki jest zagrożone	40.00%	25.80%
Ciąża jest wynikiem gwałtu	35.40%	25.20%
Zbyt niski wiek matki	12.80%	13.20%
Zagrożone jest zdrowie matki	31.40%	24.60%
Dziecko urodzi się z ciężkimi nieuleczalnymi wadami	29.40%	21.60%
Dziecko urodzi się z niepełnosprawnością	11.40%	13.80%
Kobieta po prostu nie chce mieć dziecka	4.00%	7.20%
Kobieta jest w trudnej sytuacji materialnej	2.20%	8.80%
W każdym powyższym przypadku	20.00%	56.60%
W żadnej powyższej sytuacji	0.60%	1.17%
Inne	0.60%	1.17%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Co ciekawe, o ile występuje daleko idąca zgodność poglądów badanych w odniesieniu do dopuszczalności aborcji, mogąca wskazywać pojawianie się replikacji normatywnej w tej kwestii, o tyle jak chodzi o sytuacje warunkujące dopuszczalność zabiegu aborcji, to

obserwowalna jest daleko idąca rozbieżności opinii w tym względzie. Najogólniej rzecz ujmując większość młodych ludzi akceptują niemal wszystkie sytuacje, które mogą być przyczynkiem do podjęcia przez kobietę decyzji o przeprowadzeniu zabiegu aborcji. Natomiast ich rodzice wykazują znaczącą selektywność w tym względzie. Jedyne co piąty z nich akceptuje wszystkie uzasadnienia, koncertując się głównie na przyczynach związanych z zagrożeniem życia matki, wadą płodu lub ciążą pochodzącą z czyny przestępczego. Młodzież w większości akceptuje nie tylko wskazywane przez rodziców powody wykonania zabiegu przerwania ciąży, ale także społeczne i ekonomiczne uwarunkowania, a także akceptuje sferę wolicjonalną matki. Zdaniem młodych ludzi, wystąpienie którejkolwiek z przesłanek wskazanych w kafeterii, jest wystarczającym usprawiedliwieniem przerwania ciąży.

Nieco mniejszy stopień korelacji w układzie dwóch analizowanych kohort jest obserwowalny w odniesieniu do dyspozycji normatywnych odnoszących się do kary śmierci (0.84). Oczywiście i w tym przypadku można mówić o daleko idącej zbieżności poglądów młodzieży i rodziców lecz pojawiają się tu pewne, moim zdaniem godne uwagi, rozbieżności. Otóż poglądy młodzieży w tej kwestii są nieco mniej spolaryzowane niż poglądy rodziców. Młodzież częściej odrzuca karę śmierci jako sankcję stosowaną w systemie sprawiedliwości. Nie jest to zasadnicza różnica, tym nie mniej może wskazywać na większy liberalizm ocen dyspozycji normatywnych młodzieży. Nie zmienia to faktu, że co trzeci młody człowiek i co trzeci rodzic, jest zwolennikiem stosowania kary śmierci. Nie ma też istotnych rozbieżności jeśli chodzi o wskazania rodzajów przestępstw, za które zdaniem badanych, powinna być stosowana kara śmierci. W obu grupach badanych są to: wielokrotne zabójstwo z premedytacją; zabójstwo z premedytacją; gwałt zbiorowy; gwałt ze szczególnym okrucieństwem.

W odniesieniu do trzeciego rodzaju dyspozycji normatywnych charakteryzujących stosunek do wartości autotelicznej jaką jest życie człowieka, pojawia się wyraźna antynomia poglądów pomiędzy rodzicami a ich dziećmi (0.42).

Tabela 4. Czy eutanazja powinna być zalegalizowana? (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Zdecydowanie się nie zgadzam	21.00%	7.60%
Raczej nie zgadzam się	9.20%	4.00%
Nie mam zdania	21.80%	30.80%
Raczej się zgadzam	29.00%	20.80%
Zdecydowanie się zgadzam	19.00%	36.80%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Wśród badanych rodziców występuje zdecydowanie mniejsza akceptacja dla legalizacji eutanazji niż ma to miejsce wśród ich dzieci. Blisko dwukrotnie większy odsetek młodych ludzi – w stosunku do wyników uzyskany w kohorcie rodziców, jest zdecydowanymi zwolennikami legalizacji eutanazji. Co więcej, trzykrotnie mniej młodzieży deklaruje zdecydowany sprzeciw wobec legalizacji eutanazji, niż ma to miejsce wśród rodziców. Widać wyraźnie, że trzeci z dyspozycji normatywnych operacjonalizującą wartość życia ludzkiego wyraźnie dzieli obie kohorty. Młodzież ma zdecydowanie odmienny pogląd w tej materii od swoich rodziców. Charakteryzuje się on znaczącym przyzwoleniem dla aktu eutanazji w jej formie instytucjonalnej. Trudno na tym etapie analitycznym odpowiedzieć jednoznacznie na pytanie o przyczyny i uwarunkowania takiego stanu rzeczy. Swoisty radykalizm poglądów młodzieży w kwestii legalizacji eutanazji może mieć bowiem podłoże zarówno psychologiczne, aksjologiczne, jak i społeczne. Wymaga to dalszych, pogłębionych badań w ramach projektu. Tym nie mniej, postaram się w końcowej części opracowania sformułować propozycje wątków poznawczych wyznaczających kierunki dalszej eksploracji badawczej w tym względzie.

Drugą z analizowanych wartości jest wiara. Oczywiście nie chodzi w tym miejscu o wskazaną doktrynę religijną, a jedynie wiarę rozumianą jako transcendentny składnik życia człowieka, który może być (nie musi) dla jednostki pierwotnym systemem normatywnym, a zatem, regulatywnym mechanizmem implikującym (bądź nie) jego indywidualne wybory. Wskazane dyspozycje normatywne koncentrują się jedynie na dwóch aspektach: obecności religii w przestrzeni publicznej oraz obecności indywidualnych znaczeń wiary w życiu jednostki.

Tabela 5. Korelacje w układzie dwóch kohort badawczych.

Wartość	Dyspozycja normatywna	Współczynnik korelacji	Średnia wartość współczynnika
Wiara	klauzula sumienia	0,92	0,71
	symbole religijne	0,63	
	nauczanie religii	0,85	
	znaczenie wiary	0,17	
	normatywna rola religii	0,89	

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

W odniesieniu do tej wartości można zaobserwować znaczący związek pomiędzy poglądami rodziców i badanej młodzieży, na co wskazuje relatywnie wysoka średnia wartość współczynnika kontyngencji (0.71). Podobnie jak miało to miejsce w przypadku życia ludzkiego jako wartości i tu siła owego związku jest zróżnicowana w układzie dyspozycji normatywnych. Najsilniejszy związek poglądów rodziców i ich dzieci jest obserwowalny w odniesieniu do klauzuli sumienia jako dyspozycji normatywnej analizowanej wartości (0.92).

Tabela 6. Czy klauzula sumienia (odmowa wykonania czynności zawodowych ze względu na przekonania) powinna być przypisana dla wszystkich zawodów zaufania publicznego (np. lekarzy)? (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Zdecydowanie się nie zgadzam	37.20%	37.60%
Raczej nie zgadzam się	17.60%	12.80%
Nie mam zdania	20.60%	29.00%
Raczej się zgadzam	13.20%	12.00%
Zdecydowanie się zgadzam	11.40%	8.60%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Podobnie jak w przypadku poglądów dotyczących legalizacji aborcji, tak i w odniesieniu do objęcia niektórych zawodów klauzulą sumienia, można mówić o niemal pełnej zgodności występującej w obserwowalnych kohortach. Ponad połowa rodziców (54,8%) i niemal dokładnie tyle samo ich dzieci (50,4%) jest przeciwna stosowania jakiegokolwiek formy klauzuli sumienia w sferze zawodowej. Wyraźnie zatem widać, że możliwym jest proces replikacji pokoleniowej w odniesieniu do tej dyspozycji normatywnej. Kolejną, w układzie hierarchicznym siły związku pomiędzy poglądami obu kohort, jest rola religii w życiu społecznym. Siła związku pomiędzy zmiennymi (poglądy rodziców; poglądy ich dzieci) jest na poziomie wysokiej istotności (0.89).

Tabela 7. Obecność religii w życiu społecznym jest gwarantem moralności. (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Zdecydowanie się nie zgadzam	36.00%	56.40%
Raczej nie zgadzam się	20.00%	13.80%
Nie mam zdania	12.40%	15.20%
Raczej się zgadzam	17.00%	6.60%
Zdecydowanie się zgadzam	14.60%	8.00%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

W obu kohortach dominuje pogląd, że obecność religii w życiu społecznym nie jest gwarantem moralności. Podobnie jak w kilku już analizowanych przypadkach, tak i w tym, młodzież jest w większym stopniu radykalna w ocenie roli religii dla moralności jako takiej. Widać to wyraźnie w odniesieniu do pierwszej kategorii analizowanej zmiennej. Ponad połowa (56,4%) badanej młodzieży zdecydowanie odrzuca normatywną rolę religii w obszarze moralności. Jest to o blisko dwadzieścia punktów procentowych więcej niż odsetek wskazań tej kategorii zmiennej w kohorcie rodziców. Nie zmienia to oczywiście faktu, że co do istoty rzeczy (negatywna ocena normatywnej roli religii w obszarze moralności) uprawnioną jest supozycja poznawcza o pojawianiu się zjawiska replikacji pokoleniowej w tym zakresie.



Tabela 8. Czy Pani/Pana zdaniem religia powinna być nauczana w szkołach? (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Tak, jako przedmiot do wyboru	41.20%	40.60%
Tak, jako przedmiot obowiązkowy do alternatywnego wyboru z etyką	23.00%	6.80%
Nie	35.80%	52.60%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Nieco niższy poziom korelacji poglądów badanych jest obserwowalny w odniesieniu do kwestii nauczania religii w szkołach (0.85). Jest to jednak w dalszym ciągu „korelacja bardzo wysoka” (zależność bardzo duża)<sup>15</sup>. Nieomal taki sam odsetek badanych w obu kohortach uważa, że religia powinna być nauczana w szkole jako przedmiot do wyboru. Co trzeci rodzic jest przeciwnikiem nauczania religii w szkołach, natomiast co drugi młody człowiek prezentuje ten sam pogląd w tej kwestii. Uwzględniając fakt, że występuje daleko idąca zgodność poglądów rodziców i ich dzieci w tej materii, należy ponownie zauważyć, że młodzi ludzie są bardziej radykalni w odrzucaniu większości, tradycyjnych dyspozycji normatywnych. Tak jest i w przypadku nauczania religii w szkołach.

Poglądy dotyczące obecności symboli religijnych w przestrzeni publicznej wskaźnikuje poziom ich akceptacji (lub braku) w takich instytucjach jak szkoła i uczelnia.

<sup>15</sup> J.P. Guilford: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, 157.

Tabela 9. W szkołach i na uczelniach nie powinno się umieszczać symboli religijnych. (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Zdecydowanie się nie zgadzam	0,00	8.20%
Raczej nie zgadzam się	14.80%	5.60%
Nie mam zdania	16.80%	19.60%
Raczej się zgadzam	22.40%	15.80%
Zdecydowanie się zgadzam	26.60%	50.80%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

W tym przypadku można mówić już o pewnym stopniu dyspersji analizowanej zmiennej w układzie dwóch kohort. Wprawdzie współczynnik kontyngencji jest jeszcze na relatywnie wysokim poziomie (0.63), definiującym związek pomiędzy zmiennymi jako „korelacja umiarkowana” (zależność istotna), jednak uszczegółowiona analiza rozkładów zmiennej w obu grupach badanych ujawnia istotne w mojej ocenie, różnice występujące pomiędzy kohortami w analizowanym obszarze. Pozwolę sobie zatem zwrócić na nie uwagę, uznając je za ważne z punktu widzenia identyfikacji występowania (lub nie) replikacji pokoleniowej. Dwie różnice pomiędzy analizowanymi grupami badanych przykuwają uwagę. Otóż, blisko dwukrotnie większa liczba ludzi młodych jest zdecydowanymi przeciwnikami obecności

symboli religijnych w szkołach i uczelniach w stosunku do badanej grupy rodziców. To jest, niezależnie od wartości współczynnika kontyngencji, bardzo wyraźny rozdźwięk w poglądach dotyczących obecności symboli religijnych w przestrzeni publicznej zachodzący pomiędzy kohortami. Młodzi ludzie po raz kolejny, w najbardziej dotychczas widoczny i mierzalny sposób, manifestują werbalnie radykalizm w podejściu do tradycyjnych wartości, charakteryzujący się ich odrzuceniem. Z drugiej strony – to jest ta druga znacząca różnica – młodzieńczy radykalizm ujawnia się w zupełnie nieoczekiwanym, przedmiotowo antypodycznym aspekcie. W obu kohortach stosunkowo nielicznie jest reprezentowana grupa zwolenników obecności symboli religijnych w przestrzeni publicznej (rodzice – 14,8%; młodzież – 13,8%). Nie to jest jednak ważne moim zdaniem. Ważne jest bowiem, że blisko co dziesiąty młody człowiek jest zdecydowanym zwolennikiem obecności symboli religijnych w przestrzeni publicznej, natomiast w tej kategorii zmiennej nie zaobserwowano ani jednego wskazania w grupie badanych rodziców. Innymi słowy, młodzież uznająca konieczność obecności symboli religijnych ma bardziej zdecydowany i skryształizowany pogląd w tej materii od swoich rodziców. Analizując wyniki na ten temat w kohorcie młodzieży można też odnieść wrażenie, że mamy do czynienia z dwubiegunowością wyrazistości poglądów. Oczywiście abstrahując od kategorii ilościowych poszczególnych rozkładów zmiennej, bowiem grupa młodych ludzi będących zdecydowanymi przeciwnikami obecności symboli religijnych w szkole i w uczelni jest zdecydowanie liczniejszą od młodzieży, mającej przeciwny pogląd w tej materii. Nie w tym rzecz. Rzecz bowiem w ostrości podziału pomiędzy tymi dwoma grupami młodzieży. Można bowiem powiedzieć, w pewnym uproszczeniu, że młodzi ludzie albo są zdecydowanymi zwolennikami, albo są zdecydowanymi przeciwnikami obecności symboli religijnych w przestrzeni publicznej. Są w tym względzie zasadniczo odmienni od swoich rodziców, którzy prezentują postawy zachowawcze na granicy ambiwalencji. Uprawionym zatem jawi się wniosek, że młodzież posiada bardziej skryształizowane poglądy w omawianym względzie od swoich rodziców.

Tabela 10. Czy dla Pani/Pana kwestia wiary jest ważna? (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Zdecydowanie tak	26.20%	9.20%
Raczej tak	39.00%	15.00%
Raczej nie	11.80%	18.40%
Zdecydowanie nie	15.80%	48.60%
Trudno powiedzieć	7.20%	8.80%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

W przypadku znaczenia wiary w indywidualnych wymiarach życia można mówić o całkowitym braku związku poglądów rodziców i ich dzieci. Współczynnik kontyngencji (0,17) lokuje go na poziomie „korelacji słabej” (brak związku). I tak jest w istocie. Dla ponad sześćdziesięciu pięciu procent rodziców wiara deklaratorywnie odgrywa, w różnym stopniu, istotne znaczenie w ich życiu. Natomiast jest ona ważna w życiu, jedynie dla niespełna dwudziestu czterech procent ich dzieci. Co więcej, blisko połowa młodych ludzi twierdzi, że wiara nie posiada żadnego znaczenia w ich życiu. W przypadku rodziców jest to niespełna szesnaście procent. To pokazuje jak dalece różnią się od siebie te dwie zbiorowości w kwestii znaczenia wiary w indywidualnych wymiarach życia. Można mówić o znaczącym odrzuceniu wiary jako tradycyjnej wartości obserwowalnym wśród młodzieży. Jeśli uwzględnić ponadto, że ponad dwu i półkrotnie bardziej liczebną jest grupa młodzieży, odrzucająca znaczenie i ważność wiary w swoim życiu („zdecydowanie nie” i „raczej nie” łącznie) niż ma to miejsce

w przypadku rodziców, to wniosek o pełnej niemal antypodyczności poglądów rodziców i ich dzieci w odniesieniu do znaczenia ich wiary w życiu, wydaje się w pełni uprawniony.

Ostatnią z analizowanych wartości jest kategoria normatywna małżeństwa. Przyznam, że wyniki odnoszące się do tej wartości wprawiają w pewne zadziwienie. Prowadząc badania ilościowe od ponad trzydziestu lat rzadko miałem okazję spotkać się z taką oto sytuacją, aby analiza korelacyjna wykazała zależność pomiędzy zbiorami danych na poziomie „zależności deterministycznej”.

Tak jest w przypadku powyżej zaprezentowanych zmiennych. Współczynnik kontyngencji przyjmuje wartość 1.0 czemu trudno się dziwić, bowiem rozkłady kategoryjne zmiennych w dwóch kohortach są niemal identyczne.

Tabela 11. Korelacje w układzie dwóch kohort badawczych.

Wartość	Dyspozycja normatywna	Współczynnik korelacji	Średnia wartość współczynnika
Małżeństwo	trwałość małżeństwa	1	1
	Trwałość przysięgi małżeńskiej	1	

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Świadczy to w praktyce o całkowitej zgodności poglądów rodziców i ich dzieci dotyczących przesłanek pozwalających na rozwód. Gdyby przyjąć te wyniki jako wskaźnik normatywnej replikacji pokoleniowej, to w odniesieniu do analizowanej zmiennej jest ona pełna.

Tabela 12. Czy możliwe są jakieś przesłanki pozwalające na rozwód?  
(Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Tak	76.80%	75.20%
Nie	23.20%	24.80%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Analogicznie rzecz się ma w odniesieniu do poglądów badanych na temat trwałości przysięgi małżeńskiej.

Tabela 13. Czy możliwe są jakieś przesłanki pozwalające na zwolnienie z przysięgi małżeńskiej? (Wyniki w układzie dwóch kohort).

Odpowiedź	Rodzice	Dzieci
Tak	55.40%	54.40%
Nie	44.60%	45.60%
Brak odpowiedzi	0.00%	0.00%

Opracowanie własne w projekcie „Młodzież 4.0”.

Wyraźnie widać, że poglądy rodziców i dzieci na temat trwałości małżeństwa i przysięgi małżeńskiej są zbieżne w stopniu niezbyt często obserwowalnym empirycznie. Jeśli zaś chodzi o wartość przedmiotową poglądów na temat małżeństwa obu badanych grup, to nie od rzeczy jest wskazanie pewnej antynomii owych poglądów. Otóż, wyraźnie widać, że małżeństwo jako instytucja nie jest utożsamiane z przysięgą małżeńską. Jest traktowane w innych nieco kategoriach ocennych. O ile występuje wśród badanych znaczące przyzwolenie dla rozerwalności małżeństwa, o tyle zerwanie przysięgi małżeńskiej nie jest już w takim samym stopniu akceptowalne. To wydaje się być

ważnym spostrzeżeniem, bowiem pokazuje pewnego rodzaju prymat aksjologiczny tego, co dotyka wymiarów transcendencji nad tym, co społeczne *par excellence*, to co „doczesne”.

## Podsumowanie

Mając świadomość pewnej ograniczoności wnioskowania weryfikacyjnego na podstawie zaprezentowanych, wstępnych analiz, pozwolę sobie na sformułowanie zarówno roboczych wniosków, jak i intuicji poznawczych, wyznaczających dalsze kierunki eksploracji problematyki normatywnej replikacji pokoleniowej w pogłębianych badaniach jakościowych. Oczywiście nie zamierzam powtarzać przywołanych już, jednostkowych ustaleń empirycznych, dlatego też skupię się na identyfikacji pewnych prawideł z nich wynikających, a odnoszących się do procesów replikacyjnych, bądź ich braku.

Tabela 14.

Wartość	Średnia wartość współczynnika kontyngencji dla wszystkich dyspozycji normatywnych
Życie ludzkie	0.74
Wiara	0.71
Małżeństwo	1.0

W odniesieniu do trzech analizowanych wartości, traktowanych analitycznie *en bloc* można mówić o występowaniu procesu replikacji pokoleniowej, charakteryzującej się transmisją układów wartości i dyspozycji normatywnych będących antypodycznymi wobec tradycyjnych wartości, wyznaczających dotychczasowy ład społeczny. Wskaźnikują na to zarówno wartości współczynnika kontyngencji, jak i analiza porównawcza prostych rozkładów materialnych zmiennych. Oczywiście, w układzie poszczególnych dyspozycji normatywnych pojawiają się różnego rodzaju i różnej skali, antynomie pomiędzy dwoma, badanymi grupami.

W przypadku życia ludzkiego jako wartości, ewidentnie ową antynomię powodują różne, w obu grupach badanych, dyspozycje

normatywne odnoszące się do eutanazji. Radykalizm młodzieży w tej kwestii, charakteryzujący się znaczącym przyzwoleniem dla legalizacji eutanazji może być konsekwencją uwarunkowań społecznych w tym sensie, że w przestrzeni publicznej, na fali trwającej i nabierającej coraz to większej dynamik, redefinicji aksjonormatywnej, w zasadzie dominuje nieomal pełne przyzwolenie dla tego typu, nazwijmy to „rozwiązania”. Mówiąc o przestrzeni publicznej mam na myśli przede wszystkim sporą część „mainstreamowych” mediów oraz część klasy politycznej o proveniencji lewicowej i neoliberalnej, będących nośnikami ideologii totalnej. Co jakiś czas pojawia się w dyskursie publicznym i politycznym temat dopuszczalności eutanazji, obok takich kwestii jak aborcja, *in vitro*, antykoncepcja, a nawet obok kwestii równościowych mniejszości seksualnych. Pomieszenie tych co do zasady, różnych wątków aksjologicznych, a także ideologicznych powoduje, że tworzy się pewien „postępowy” zbiór *neowartości*, czyli katalog dyspozycji normatywnych, stojących w opozycji do tradycyjnych systemów wartości. To jest modne i atrakcyjne, szczególnie dla ludzi młodych – być w awangardzie przemian. Dla starszego pokolenia, dla pokolenia ich rodziców wizja legalizacji eutanazji nie jest już tak atrakcyjna. Może tu pojawiać się kolejny rodzaj uwarunkowań, a mianowicie uwarunkowań psychologicznych. Być może im krótsza perspektywa czasowa, dzieląca jednostkę od potencjalnej sytuacji „zastosowania” aktu legalnej eutanazji, tym mniejsza skłonność do jej akceptacji. Tak niejawnych przesłanek analitycznych dla identyfikacji uwarunkowań różnic poglądów występujących w obu grupach, nie da się zidentyfikować na podstawie badań ilościowych. Stąd też nie zamierzam, odwoływać się do wyników sondaży analizujących związek poglądów na temat legalizacji eutanazji z wiekiem respondentów, ani też nie zamierzam przeprowadzać tego typu analizy w oparciu o prezentowane wyniki badań ilościowych, uzyskanych w projekcie. W mojej opinii, jedynie pogłębione badania jakościowe mogą (choć nie jest to przesądzone) dać odpowiedź na nurtujące badacza problemy w omawianej kwestii. Nawiąże jeszcze do przywołanego już katalogu *neowartości*. Pojawiający się radykalizm młodzieży w odniesieniu do wielu analizowanych dyspozycji normatywnych, może okazać się skutkiem oddziaływania owego katalogu, nie tylko



w kwestii eutanazji, ale również w odniesieniu do dyspozycji normatywnych względem aborcji, obecności symboli religijnych w przestrzeni publicznej, czy też nauczania religii w szkołach. Przypomnę jedynie, że we wszystkich wyżej wskazanych kwestiach, młodzież wprawdzie replikuje poglądy swoich rodziców w aspekcie przedmiotowym, natomiast jest w ekspozycji tychże, zdecydowanie bardziej radykalna. Co do zasad prezentuje poglądy swoich rodziców, ale są one bardziej skrajne. Bardzo wyraźnie widać to na przykładzie poglądów młodzieży w kwestii dopuszczalności aborcji. Młodzi ludzie, podobnie jak ich rodzice, są zwolennikami dopuszczalności aborcji. Skala owej akceptacji wyrażona w kategoriach ilościowych jest większa wśród młodzieży niż wśród rodziców, a ponadto młodzież zasadniczo rozszerza katalog sytuacji, w których aborcja, jej zdaniem, jest dopuszczalna. W zasadzie uznaje każdy powód za uzasadniony. Jest prawdopodobne, że ów radykalizm jest próbą wpisania się młodego pokolenia w przywołany wcześniej nurt postępowych (cokolwiek to znaczy), *neowartości*, poprzez negacje i odrzucenie dotychczasowych, tradycyjnych dyspozycji normatywnych. Jest to moim zdaniem, jeden z ciekawszych tropów poznawczych w kolejnych, pogłębionych badaniach jakościowych.

Kolejna bardzo wyraźna antynomia pomiędzy rodzicami a ich dziećmi obserwowalna jest w identyfikacji roli wiary w jednostkowych wymiarach życia. Dla większości młodzieży wiara nie posiada istotnego znaczenia w przeciwieństwie do jej rodziców. Co jednak jest symptomatyczne, szczególnie w kontekście przywoływanego już wielokrotnie radykalizmu młodych ludzi, dla blisko połowy z nich wiara nie posiada żadnego znaczenia. Ostrość i skala tych wskazań pokazuje w zasadzie całkowite odrzucenie wiary jako istotnego elementu życia człowieka. Trudno się zatem dziwić, że dyspozycje normatywne w odniesieniu do analizowanych wartości, które są istotnym elementem większości doktryn religijnych, szczególnie zaś chrześcijaństwa, są przedmiotem negacji i odrzucenia. Inną obserwowalną antynomią, nazwałbym ją brakiem spójności wewnętrznej w obrębie dyspozycji normatywnych rodziców, jest fakt, że dla zdecydowanej ich większość wiara posiada znaczenie w ich życiu. Jak zatem pogodzić ten pogląd z dominującym w tej grupie przyzwoleniu dla aborcji, odrzuceniu trwałości

małżeństwa czy relatywizmu przysięgi małżeńskiej? Chyba, że „wiarą” oznacza w tym przypadku każdy, dowolny, niematerialistyczny zbiór poglądów o świecie i siłach nim rządzących. To kolejny, ciekawy trop poznawczy do dalszych studiów w tym obszarze.

Na wszystkie te konstatacje należy spojrzeć moim zdaniem w szerszej perspektywie, która pozwoli uchwycić pewne prawidła i wątki poznawcze w odniesieniu do procesów o skali i zasięgu globalnym. Dotyczy to także procesu normatywnej replikacji pokoleniowej. Jeśli bowiem spojrzeć na proces replikacji pokoleniowej przez pryzmat dokonujących się gwałtownych przeobrażeń w sferze normatywnej, to należy zadać dość oczywiste pytanie, co mianowicie owej replikacji podlega w sensie przedmiotowym? Jakie wartości, jakie dyspozycje normatywne są przedmiotem swoistej transmisji pokoleniowej? Czy są to te same wartości, które podlegały replikacji pokoleniowej powiedzmy, czterdzieści i więcej lat temu? Trwająca od lat sześćdziesiątych redefinicja normatywna, wywodząca się z ruchów kontestatorskich tamtych lat, doprowadziła do ukonstytuowania katalogu *neowartości*, których cechą charakterystyczną jest to, że są opozycyjne wobec tradycyjnych systemów wartości<sup>16</sup>. Proces redefinicji tradycyjnych wartości, dla których pierwotnym źródłem dyspozycji moralnych były religie monoteistyczne (dla Europy chrześcijaństwo), przebiegał dotychczas w czterech etapach (falach), a zapoczątkowany został powstaniem ruchów kontestatorskich lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. To pierwsza fala redefinicji wartości. Wypełnia ona warunki nakreślone w koncepcji heterodoksji Samuela Eisenstadta<sup>17</sup>. Kolejne fale to proces stopniowego przechodzenia herezji społecznych w stan idei confirmowanej<sup>18</sup>. W dużym uproszczeniu, proces redefinicji

16 Por. m.in. A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, Warszawa 1975; K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu...*, 158-175.

17 Pełniejsze rozwinięcie koncepcji redefinicji normatywnej przełomu XX i XXI wieku, zaprezentowałem w artykule pt. *Cztery fale redefinicji normatywnej. Szkice do pejzażu totalitaryzmu hybrydowego*, który ukazał się w pierwszym numerze *Polish Journal of Critical Realism* nakładem Wydawnictwa Naukowego Akademii Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie.

18 Eisenstadt wiąże powyższą problematykę z zagadnieniem heterodoksji, uznając, iż są one ważnym czynnikiem dynamiki społecznej. U ich podłoża

normatywnej rozpoczął się od zakwestionowania dotychczasowego porządku normatywnego, aby poprzez formułowanie wartości opozycyjnych względem niego, dokonać – za sprawą elit politycznych wyłonionych z ruchów kontestatorskich – ich legitymizacji i internalizacji. W ten sposób doszło do ukonstytuowania nowego porządku normatywnego. Niezwykle ważnym wątkiem poznawczym w dalszym procesie wyjaśniania, jest moim zdaniem poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o skalę i zakres zmian jakie dokonały się w naszej świadomości, pod wpływem nowego porządku normatywnego. W oparciu o zaprezentowane wyniki badań można pokusić się o supozycję poznawczą, że dla większości rodziców i ich dzieci owe zmiany ogniskują się wokół swoistego relatywizmu względem tradycyjnych systemów wartości, często całkowitego ich odrzucenia. Widać to szczególnie jaskrawo w odniesieniu do dyspozycji normatywnych charakteryzujących wartość życia ludzkiego, ale nie tylko. Trwałość małżeństwa i przysięgi małżeńskiej, anihilacja religii z przestrzeni publicznej, redukcja jej roli społecznej, a także odrzucenie wiary jako wyznacznika indywidualnych wyborów, wszystko to razem wzięte, pokazuje prymat *neowartości* w procesie kształtowania postaw zarówno rodziców, jak i ich dzieci. Jeszcze jedna uwaga na koniec. Zwykliśmy sądzić, że replikacja pokoleniowa wartości jest zjawiskiem funkcjonalnym w tym sensie, że jej przedmiotem są ugruntowane, tradycyjne systemy

---

leży napięcie występujące pomiędzy tym, co racjonalne i irracjonalne, transcendentne i doczesne. Należy dodać, że stosowane przez Eisenstadta pojęcia heterodoksji i ortodoksji nie jest odnoszone wyłącznie do religii, aczkolwiek wszelkie analizy wychodzą od niej. Wspomniane wyżej napięcie materializuje się m.in. w funkcjonowaniu instytucji świeckich i sakralnych. Następuje zjawisko indoktrynacji, zmierzającej do egzekucji zachowań zgodnych z aktualnie obowiązującą wizją świata. W efekcie dochodzi do powstania ruchów kontestatorskich, mających silną tendencję wyłaniania elit politycznych. Przejście wizji ze stanu heterodoksji do stanu idei potwierdzonej, odbywa się zazwyczaj na drodze ostrej konfrontacji. Eisenstadt twierdzi, że elementy jego modelu zmiany można odnaleźć w większości zmian o charakterze rewolucyjnym. Koncepcja Eisenstadta stanowi próbę modyfikacji funkcjonalnego ujmowania ewolucji społecznej, przy czym charakteryzuje się powiązaniem zmiany (konfliktu) w strukturze społecznej z przeobrażeniami kulturowymi. Por. S. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność*, Warszawa 2009.

normatywne, gwarantujące homeostazę zastanego ładu społecznego wraz z jego ideą confirmowaną. Wydaje się jednak, że replikacji podlegają inne wartości, które z natury rzeczy są opozycyjne wobec tradycyjnych. Zatem redefinicja normatywna nie dokonuje się na naszych oczach, a jej nośnikiem nie jest współczesna młodzież. Ona już się dokonała w pokoleniu rodziców współczesnej młodzieży polskiej.



## **Towarzystwo młodzi w procesie wychowawczym. Perspektywa tradycji salezjańskiej**

Wychowanie wprowadza młodego człowieka w życie kulturowo-społeczne, pozwala umiejętnie korzystać z kultury, ale też uczy, jak ją tworzyć. Poprzez kulturę człowiek może wyrażać swój światopogląd lub odpowiadać na pytania dotyczące życia, świata czy Boga. W rozwijaniu potencjału młodzieńczego potrzebna jest zatem pomoc ze strony wychowawców co w niniejszym artykule nazwiemy pedagogiką towarzyszenia. Towarzystwo bowiem staje się w dzisiejszych czasach koniecznością w dekodyfikacji współczesnej rzeczywistości. Osobę towarzyszącą młodemu człowiekowi w procesie wychowawczym nazwiemy Mistrzem lub wychowawcą, mającym ważne zadanie ukształtować dojrzałą osobowość poprzez zastosowanie wychowania integralnego, na które składa się rozwój fizyczny, intelektualny, duchowy czy emocjonalny. Wychowawca dzięki świadectwu i przykładowi płynącemu z jego życia, odpowiada na podstawowe potrzeby swoich podopiecznych, które się przejawiają w odczuwaniu bezpieczeństwa, szacunku, prywatności, przynależności, uznania. W realizacji tego zadania wychowawca towarzyszący winien on posiadać kompetencje dobrego słuchacza, doradcy i przyjaciela, który pomoże zdobyć zaufanie do świata i drugiego człowieka.

Pedagogia towarzyszenia wskazuje więc na doświadczenie ludzkie, refleksję i działanie pomagające w wyborze drogi życiowej opartej o wybrany system wartości oraz logikę słuchania i mówienia w dzisiejszej rzeczywistości wielokulturowej i wieloreligijnej.

## Towarzystwo dzieciom i młodzieży w dobie rozwoju nauki i kultury

Dzieci i młodzież we współczesnej przestrzeni społecznej potrzebują ukierunkowania na przygotowanie do życia. Ze strony dorosłych ważna jest pomoc w budowaniu ich silnej tożsamości. W świecie naczynym relatywizmem i nastawionym na natychmiastowe efekty oraz korzyści potrzebni są wychowawcy, którzy będą potrafili kształtować silne osobowości. Zauważa się taką konieczność głównie w przezwyciężaniu trudności życiowych, dlatego też towarzyszenie winno wpłynąć na zbieżność różnorodnych inicjatyw wychowawczych z tworzeniem spójnych osobowości. Na spójne i dojrzałe osobowości ma wpływ kształtowanie moralności i umiejętności ocen etycznych, potrafiących dokonywać uzasadnionych i odpowiedzialnych osądów wszelkich działań w dzisiejszym świecie. Ponadto warto zaznaczyć, iż dorastanie nowych pokoleń powinno posiadać znamiona odpowiedzialności, po to, aby stawiać czoła wyzwaniom życiowym. Pozwala to jednocześnie zmierzyć się z wiarygodnymi wzorcami wychowawców, dla których punktem odniesienia powinny być wartości humanistyczne i chrześcijańskie<sup>1</sup>.

Towarzystwo dzieciom i młodzieży odnosi się do nowych teorii i nurtów pedagogicznych. Przykładem w tym względzie może być publikacja Bogusława Śliwerskiego *Współczesne teorie i nurty wychowania*, w której autor wymienia 18 różnych koncepcji pedagogicznych<sup>2</sup>,

1 Por. *Konstytucje Towarzystwa Św. Franciszka Salezego*, Rym 1986, art. II, 21 s. 33, 4.

2 Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, 31-33. Wśród wymienianych koncepcji pedagogicznych autor wymienia kolejno: pedagogikę filozoficzno-normatywną, chrześcijańską pedagogikę personalistyczno-egzystencjalną, pedagogikę społeczno-personalistyczną, pedagogikę serca, duchową pedagogikę miłości, pedagogikę niedyrektywną, pedagogikę nieautorytarną, pedagogikę Gestalt, pedagogikę wychowania integralnego, pedagogikę radykalnego humanizmu, krytyczną naukę o wychowaniu, pedagogikę emancypacyjną, pedagogikę międzykulturową, dekonstrukcję w zestawieniu z pedagogiką przezwyciężenia obcości, pedagogikę analityczno-krytyczną, antypedagogikę-postpedagogikę, pedagogikę w postnowoczesności.

ukazujących duży wachlarz możliwości współczesnego wychowania. Tę myśl rozwijają również inni pedagodzy, którzy poszerzają tę gamę koncepcji<sup>3</sup>. Zatem studia i badania kierunków pedagogicznych potwierdzają fakt, iż powinniśmy skupiać się na proponowaniu takich nurtów i koncepcji wychowawczych, które będą efektywnie wpływały na wychowanie dzieci i młodzieży.

S.H. Zaręba twierdzi, że aktualnie ujawnia się „zmiernych tradycyjnego systemu wartości, typowego dla społeczeństwa polskiego lat powojennych, bowiem zaawansowana transformacja, która kreśli perspektywę globalną i lokalną, zdaje się wyznaczać kierunki przemieszczenia się wartości. Dlatego dzisiaj mówi się o ambiwalencji aksjologicznej, w której «rynek światopoglądowy» zmienia hierarchię wartości młodzieży<sup>4</sup>. Głos tego socjologa wskazuje na to, że w wychowaniu mogą pojawiać się wzory i wartości sprzeczne, mające swoje źródło w nowości postrzegania świata. Ciekawie ten problem przedstawił filozof Marek Szulakiewicz zauważając, iż „wszechświat, który jeszcze nie tak dawno ukazywał się jako ustabilizowany, statyczny, ograniczony i materialny, zostaje zastąpiony obrazem świata dynamicznego, w którym nie akcentuje się już ustalonego ładu, lecz proces stałych przemian i otwartość na nowe możliwości”<sup>5</sup>. Zauważamy

- 
- 3 Por. T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje wychowania*, „Chrześcijanin w świecie” 4 (1993) 53. Autorka dodaje kolejnych sześć koncepcji pedagogicznych: nurt neo-illumienistyczny (laicki), radykalno-emancypacyjny, technologiczno-funkcjonalny, marksistowski, personalistyczny i antypedagogikę; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński – B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2004, 184-464. W prezentowanej publikacji można doliczyć się kolejnych 19 chyba najbardziej charakterystycznych dla współczesności kierunków i prądów pedagogicznych: pedagogika pozytywistyczna, kultury, personalistyczna, egzystencjalna, religii, Nowego Wychowania, waldorfska, pragmatyzmu, Marii Montessori, Janusza Korczaka, Petera Petersena, Celestyna Freineta, krytyczna, antyautorytarna, emancypacyjna, międzykulturowa, ekologiczna, negatywna, postmodernizmu.
- 4 Por. S.H. Zaręba, *Socjologiczna perspektywa ujęcia fenomenu polskiej młodzieży*, w: *Młodzież w przestrzeni wolności. W poszukiwaniu odpowiedzi na zmiany ustrojowe po roku 1989*, red. R.F. Sadowski, Warszawa 2014; *Nowe koncepcje wychowania*, 31. 46-47.
- 5 M. Szulakiewicz, *Naznaczeni tymczasowością. Wprowadzenie do teorii tymczasowości*, Toruń 2017, 11.



więc, że ustalony model życia i wychowania przechodzi do historii, dlatego należy poważnie odnieść się do procesu stałych przemian i spojrzeć na wychowanie z perspektywy nowych wyzwań i kreatywności wychowawczych. Potrzeba więc nowych propozycji, które sprawią, że praca wychowawcza w dzisiejszych czasach zwróci uwagę na młodego człowieka.

Wskazane są zatem poszukiwania autentycznych relacji z wychowawcami i nauczycielami, pomagającymi czuć się komfortowo oraz zapewniać dogodne warunki do rozwoju, np. tworzenie ducha rodzinnego czy też nieustanne otwarcie na dialog i bliskość międzyosobową. W takiej optyce warto zatem zapytać, jaki kierunek pedagogiczny wyznaczać dla współczesnej Polski i Europy? Czy tradycyjne instytucje wychowawcze będą miały na tyle silną pozycję wychowawczą, aby adekwatnie przygotowywać do życia dzieci i młodzież? Albo też, czy nowe technologie i sztuczna inteligencja nie zdominują proces wychowania<sup>6</sup>?

Widząc różnorodne wyzwania wychowawcze w procesie towarzyszenia młodzieży należy promować kulturę inspirowaną chrześcijańskim humanizmem, który pozytywnie patrzy na kulturę w jedności wiary i życia. W tej kulturze należy podkreślać dobro, uważając jednocześnie, aby nie być powierzchownym, czy zbyt krytycznym w ocenie sytuacji młodzieży<sup>7</sup>. Ponadto należy promować kulturę życia przeciwstawiając się destrukcyjnym tendencjom hedonizmu, relatywizmu i pragmatyzmu. Natomiast trzeba budować kulturę solidarności i zaangażowania, które pozwolą przetrwać trudne sytuacje i zwalczać wszelkie formy niesprawiedliwości. Ponadto w dobie rozwoju nauki i zmian kulturowych towarzyszenie młodym ludziom winno wspierać ich kompetencje ludzkie i zawodowe, aby mieli kwalifikacje pomagające im wejść na rynek pracy. Ucząc szacunku do zadań i kompetencji innych osób należy też wskazać na rozwój społeczny, w którym bardzo ważne są cechy tj. odpowiedzialność, niezależność, zaangażowanie, solidarność, wola, itp. W kreowaniu tych cech potrzebne są osoby towarzyszące, które będą stymulowały w dojrzewaniu, przekazywaniu ideałów, wartości i religijności.

6 Por. P. Pellegrino, *Mali dzisiaj, dorośli jutro. Propozycje wychowawcze dla dorastających*, tł. T. Chudecki, Warszawa 1995, 11.

7 Por. *Konstytucje Towarzystwa Św. Franciszka Salezego*, art. 17, s. 39.

## Pedagogika towarzyszenia jako koncepcja wychowawcza w tradycji salezjańskiej

Pedagogika towarzyszenia w tradycji salezjańskiej ma swoje ważne uzasadnienie, ponieważ młodzi ludzie są nierzadko osłabieni, rozdarci lub zinstrumentalizowani. Wprowadzanie więc do procesu wychowawczego aspektu towarzyszenia wymaga określonych form współistnienia społecznego. W tym kontekście szanując wolność wychowanka stawia się obok drugą osobę, która wskazuje na szacunek do młodego człowieka, jego „wielkości, godności i delikatności”. Dlatego współczesne badania naukowe w zakresie pedagogiki, psychologii, antropologii czy socjologii, powinny być dostosowane do oczekiwań społeczeństwa dwudziestego pierwszego wieku, opierając je o etykę, dialog, kreatywność, inteligencję i umiejętność bycia z drugą osobą<sup>8</sup>.

Okazuje się, że wychowanie w opinii wielu pedagogów, jest jedną z najlepszych inwestycji, ponieważ pojawia się ona w centralnym miejscu współczesnych społeczeństw<sup>9</sup>. Wychowanie jest więc rozumiane jako służba względem dzieci i młodzieży, aby przygotować ich do życia w społeczeństwach wielokulturowych i wieloreligijnych. W tym sensie głównie w państwach Unii Europejskiej myśli się o umocnieniu wychowania, które w znacznym stopniu odniesie się do zdobywania wartości i kompetencji w zakresie kultury, profesjonalności, języków obcych itp.<sup>10</sup> Kompetencje te mają na celu prowadzić osobę do dobrobytu i zrównoważenia fizycznego, psychicznego, duchowego,

8 Por. P. Chávez Villanueva, *Wychowujemy z sercem księdza Bosko*, Kraków 2008, 5-6.

9 Por. *Education and creativity*, red. E. Osewska, Warszawa 2014. W prezentowanej publikacji warto zwrócić uwagę na część pierwszą, w której zawarte są następujące artykuły: E. Prijastelj, *The Understanding of Creativity and its Place in Education*, 13-20; S. Gerjolj, *Emotional, Moral, and Religious Intelligences Support a Creative Clas Community*, 21-41; E. Osewska, *Education and Internet Challenges*, 43-56; E. Prijastelj, *Creativity and Values in the Media Culture of Today*, 57-65; A. Lee – R.D. Williams, *Designing Intercultural Ineractions: Student' Reflections on a Personal Narrative Assignment*, 67-74.

10 Por. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma 1996, 79-89.

społecznego, ale również do uzyskania konkretnego statusu profesjonalnego. Temat ten szczegółowo omawiał Guglielmo Malizia, zaznaczając, iż sercem działalności wychowawczej jest wychowanek i jego rozwój, dlatego proces wychowawczy nie może być skierowany jedynie na szkołę i nauczycieli, ale na wszystkie osoby i instytucje, które mają kontakt z dziećmi i młodzieżą<sup>11</sup>. Dlatego relacje wychowawcze powinny być podkreślone w towarzystwie wychowankom, aby umiejętnie osiągnęli zamierzone cele życiowe.

### Towarzystwo młodzieży w historii salezjańskiej

Aspekt teorii towarzystwa młodzieży zauważamy w odległej historii wychowania. Można w tym miejscu przywołać postać włoskiego wychowawcy Silvio Antoniano (1540-1603), który jest przedstawiany jako dostojnik kościelny, ambasador kultury i katolickiego nurtu pedagogicznego epoki post-trydenckiej. Antoniano podkreślał konieczność bycia wśród wychowanków i ingerowania w ich kształtowanie za pomocą szacunku, godności, podpowiedzi, miłości, dobroci. Wszystkie swoje teorie opisywał w tzw. traktatach pedagogicznych. Wśród najbardziej znanych traktatów jest ten *O wychowaniu chrześcijańskim dzieci* (1584)<sup>12</sup>. Proponowany przez niego kierunek wychowawczy trafnie ujmuje cytat z jego traktatu: „Człowiek, którego młodzież się boi, nie zaskarbi sobie ich serc. Taka postawa nie prowadzi do kształtowania charakterów, bowiem osoby zmuszane są do wykonywania poleceń przez strach. Metoda ta jest mało skuteczna i nietrwała [...]. Należy natomiast pracować tak, by oddziaływanie wychowawcze było wymagające, poparte dobrocią i miłością, wówczas będzie się przez młodzież kochanym i szanowanym. Należy zatem dbać, aby strach nie miał wymiaru niewolniczego czy służalczego, ale w sposób dziecięcy, by był okazywany względem kochającego ojca, tzn. dziecko boi się

11 Por. G. Malizia, *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, CNOSFAP, Istituto Pio XI, Roma 2008, 149.

12 Por. S. Antoniano, *Dell'educazione christiana dei figliuoli*, t. 3, rozdz. 5, Verona, 127-128; *tamże*, 8; *Della mediocrità nel battere i figliuoli, et dell'amore et timor filiale* [O opiekowaniu się młodzieżą i o miłości i strachu dziacka].

gniewu ojca, ponieważ go kocha i nie chce mu czynić przykrości [...]. Zawsze, gdy dobry ojciec chciałby skrzyknąć swoje dziecko, niech najpierw pomyśli, aby słowa jego były pełne dyskrecji, rozeznania i zrozumienia, które będą oddziaływać wychowawczo”<sup>13</sup>.

Silvio Antoniano podkreślając potrzebę towarzyszenia wychowancom zwracał uwagę na wymiar „ludzki” i „obywatelski” twierdząc, że należy „wychowywać obywateli i chrześcijan”. Koncepcję tę wprowadzał w praktykę towarzyszenia wychowawczego z perspektywy ludzkiej, religijnej i moralnej. Ponadto uważał, że uczynić człowieka prawdziwie dobrym, to znaczy wychowywać go w duchu wartości chrześcijańskich, które posiadają największą wartość. Antoniano otwarcie mówił o konieczności dawania świadectwa życia religijnego przez rodziców, ale też nauczycieli, którzy zastępowali w szkole rodziców<sup>14</sup>.

Zaktualizowaną myśl wychowawczą S. Antoniano po pięciu wiekach przedstawiła Elisabetta Patrizzi zwracając uwagę na aspekty pedagogiki towarzyszenia, które według autorki oczekują na pogłębienie tego tematu<sup>15</sup>. Analogiczną myśl wychowawczą podjął święty Jan Bosko, który był inicjatorem wielu szkół oraz ośrodków wychowawczych dla młodzieży<sup>16</sup>. Pietro Braidó w swoich badaniach historyczno-pedagogicznych ukazywał Jana Bosko w gronie pedagogów, którzy wnosili do historii wychowania wiele cech systemu prewencyjnego (zapobiegawczego)<sup>17</sup>. Praca opiekuńczo-wychowawcza w myśl tego systemu przynosiła tak Janowi Bosko, jak i salezjanom nowe wyzwania.

13 *Tamże*, *De i variis modi della correzione et castighi puerili* [O różnych sposobach korygowania i karania młodzieży], 128-129.

14 Por. S. Antoniano, *Dell'educazione christiana dei figliuoli*, t. 1-2.

15 Por. E. Patrizzi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del rinnovamento cattolico (1540-1603)*, Macerata 2010.

16 Por. G. Bosco, *Il giovane provveduto* (1847), w: *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, red. P. Braidó, Roma 1999, 39; M. Wirth, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, Roma 2000.

17 Pedagogami stosującymi metody wychowawcze, podobne do systemu prewencyjnego św. Jana Bosko byli: Pierre-Antoine Pouillet, Félix Dupanloup, Antoine Monfat, Lodovico Pavoni, Marcellino Champagnat, Teresa Eustochio Verzieri, Ferrante Aporti, Antonio Rosmini. Por. P. Braidó, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma 1999, 46-56.

Wśród wielu można wyszczególnić zadbanie o odpowiednie struktury i metody potrzebne do opieki nad młodzieżą, oraz zapewnienie im stałej opieki materialnej, duchowej, intelektualnej<sup>18</sup>. W opinii ks. Jana Bosko, młodzi ludzie posiadali zdolność poznawania, zrozumienia, konfrontowania, wybierania i decydowania<sup>19</sup>. W obliczu możliwości przemiany w życiu wychowanków wymagane było indywidualne podejście do młodzieży, z dostosowaniem osobistych możliwości psychofizycznych i intelektualnych wychowanka. Luciano Cian w analizie systemu zapobiegawczego twierdził, że ma on ważne odniesienie do środowiska rodzinnego, społecznego, kościelnego i szkolnego<sup>20</sup>. Ponadto indywidualne podejście do młodzieży bardzo cenił Jan Bosko, zachęcając nauczycieli i wychowawców, aby stosować ten system głównie podczas rekreacji i nauki. Towarzystwo pedagogiczne nazwał „asystencją”. Był to czas, kiedy wychowawca przebywał z wychowankiem, uczestnicząc w jego codziennych czynnościach, tj. w grach, zabawach, nauce, wycieczkach, itp. Takie zaangażowanie w proces wychowawczy sprawiało, że wychowankowie czuli się osobami szczególnie ważnymi. Pod okiem wychowawcy młody człowiek wzrastał

18 Warto zaznaczyć, że w języku polskim lepszą nazwą dla metody Jana Bosko jest system zapobiegawczy, ponieważ „prewencyjny” (z wł. *preventivo*) nie odzwierciedla tego, co w założeniu system ten chciałby przekazać nauczycielom i wychowawcom. Niektórzy autorzy twierdzą, że metoda ta nie jest nowa, gdyż istniała wcześniej, natomiast Janowi Bosko w XIX w. przypisuje się nadanie jej nazwy „sistema preventivo (system prewencyjny)” lub „sistema repressivo” (system represyjny) lub też „wychowanie prewencyjne” i „wychowanie represyjne”. Por. S. Soja – C. Zawadzka – Z. Zawadzki, *Mały Słownik włosko-polski, polsko-włoski*, Warszawa 2003, 274. 256; P. Braido, *Prevenire non reprimere...*, 71; D. Castelli – G. Vettorato, *Prevenzione*, w: *Dizionario di Scienze dell' Educazione*, red. J.M. Prellezo – G. Malizia – C. Nanni, Torino 2008, 909-912.

19 Taką tezę w wielu swoich publikacjach udowadnia P. Braido i P. Stella: *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, red. P. Braido, Rzym 1992; P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Mentalità religiosa e spiritualità*, Rzym 1981; *Don Bosco nella chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, red. P. Braido, Rzym 1987; P. Braido, *La lettera di don Bosco da Roma del 10 maggio 1884*, Rzym 1984.

20 Por. L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 2001, 12.

w kulturze, wolności, zrozumieniu, dialogu, cierpliwości i odpowiedzialności za świadomie podejmowane decyzje<sup>21</sup>.

Pedagogika towarzyszenia realizuje się w głębokich relacjach rodzinnych, szkolnych i ogólnospołecznych. Na ten temat pisał włoski salezjanin i pedagog Lorenzo Ferraroli. W badaniach pedagogicznych ujmował potrzebę kształtowania osobowości młodzieży przede wszystkim w okresie dojrzewania<sup>22</sup>. Współcześnie w okresie tym prowadzi się młodych do pojmowania wolności „bez granic”, która traktuje świat iluzjonistycznie jako ciągłą zabawę. Wychowawca jednak powinien wskazać tę prawdę, że życie młodego człowieka ma poważne cele, wartości i odniesienia, dlatego nie można uważać „świata, jak gdyby” i „życia na niby”<sup>23</sup>. W tym kontekście pojawiają się różnorodne niebezpieczeństwa prowadzące do zagubienia się młodzieży<sup>24</sup>. Dlatego ważnym zadaniem towarzyszenia wychowawczego jest pomoc w wyborze odpowiedniego modelu życia we współczesnym społeczeństwie wielokulturowym. W tym „supermarkecie kultur” niezastąpioną rolę do spełnienia mają osoby dorosłe dyskretnie towarzyszące dzieciom i młodzieży<sup>25</sup>. Dlatego teoria wychowania oparta na koncepcji towarzyszenia odpowiada na wyzwania współczesności, która prowadzi pedagogów do pogłębionego przystosowania procesu wychowawczego do aktualnego kontekstu społecznego, kościelnego i oświatowego.

## Towarzyszenie wychowawcze w edukacji do dialogu

Koncepcja towarzyszenia młodzieży w procesie wychowania ułatwia wychowankom odważniejsze wchodzenie w życie dorosłe, które we współczesnym świecie technologicznym domaga się języka konkre-  
tów<sup>26</sup>. Potrzebne jest zatem usystematyzowanie wspomnianej koncep-

21 Por. *tamże*, 96.

22 Por. L. Ferraroli, *Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no*, Milano 2012, 44.

23 Por. M. Szulakiewicz, *Poszukiwania metafizyczne*, Toruń 2014, 17.

24 Z. Formella, *Wychowanie integralne w skautingu. Aktualność propozycji*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe wyzwania*, red. J. Michalski – A. Zakrzewska, Toruń 2010, 405.

25 Por. L. Ferraroli, *Adolescenti trasgressivi forse...*, 44-49.

26 Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017, 27

cji mającej wyraźne sukcesy wychowawcze w historii edukacji. Dzisiaj natomiast wpływa ona na odpowiednią integrację w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej<sup>27</sup>. W tym kontekście cennym wydaje się kryterium normatywne, pozwalające na odwołanie się do relacji interpersonalnej, mającej swoje źródło w antropologii filozoficznej i kulturowej, aksjologii, teorii kultury, religioznawstwie i socjologii. Towarzystwo wychowankowi w procesie wychowawczym ma na celu klarowanie kwestii światopoglądowych, tj. wartości i ideałów. Ważne jest też, aby wychowanek był wspierany w osiągnięciu celu duchowo-religijnego, który może być osiągalny poprzez ukierunkowanie na miłość, solidarność czy służbę<sup>28</sup>. Inną charakterystyką towarzyszenia jest dyspozycyjność i systematyczność, które w procesie wychowawczym są nieodzowne w kontynuowaniu „dobrej drogi z wychowankiem”.

Towarzystwo wychowawcze dobrze jest łączyć z edukacją do dialogu, bowiem na drodze do dialogu można odkrywać samego siebie i otaczający świat. Potrzeba dialogu wypływa z poczucia zawodu spowodowanego niespełnieniem określonych nadziei pokładanych w wychowaniu religijnym. Jednym z badaczy zajmujących się tym problemem jest Zbigniew Marek, który ukazuje pedagogikę religii, jako edukację religijną w służbie człowiekowi<sup>29</sup>. Autor ten, próbował odpowiedzieć na pytanie, czy we współczesnym świecie religia jest pomocna w edukacji, czy też staje się dla niej zagrożeniem. Zasadność tego pytania wynika ze współczesnego relatywizmu etycznego, który ma coraz większy wpływ na edukację, religijność człowieka oraz jego odniesienia do Boga. Wychowanie religijne i towarzyszenia młodemu człowiekowi uczy umiejętności dialogowania najbardziej w społeczeństwach wielokulturowych i wieloreligijnych.

Za Marianem Nowakiem można stwierdzić, że kultura jest „dziełem ducha i wolności osoby ludzkiej. Dopełniona jest ona dynamizmem natury, która ukazuje orientację i rozumienie tego co w życiu jest dobre a co złe. Dlatego w świetle takiego rozumowania można zauważyć, iż na proces wychowawczy wpływa rozwój społeczny i kulturowy, jak

27 Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, 39.

28 Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, 228-292.

29 Por. Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie w edukacji*, Kraków 2014, 15-21.

również relacje nawiązywane z naturą, osobami i Transcendencją<sup>30</sup>. W tym sensie praktyka wychowawcza integruje działania wychowawcy i wspiera młodego człowieka w drodze do prawdy, tworząc jednocześnie warunki, w których będzie mogło być powiązane doświadczenie, refleksja i działanie. Towarzystwo i motywowanie do podejmowania postawy dialogicznej. Uczenie myślenia i refleksji w okresie dorastania, kiedy wychowanek w szybkim tempie poznaje szeroki zasób norm, wartości czy zasad pozwala na poprawne kształtowanie jego światopoglądu. Dlatego proces towarzyszenia winien być zwrócony na działania wychowawca, z których wyłaniają się wymiar osobowy inspirować wychowanek do podejmowania dojrzałych decyzji służących pogłębianiu dialogu międzyosobowego. Formowanie odpowiednich postaw, wartości i ideałów pozwoli młodzieży funkcjonować zgodnie z zasadami życia we wspólnocie ludzkiej nie tylko w okresie młodzieńczym, ale dzięki usystematyzowanym wartościom młodzi ludzie będą mieli ułatwioną drogę w podejmowaniu decyzji w życiu dorosłym. Dlatego towarzyszenie umożliwi widzenie spójnej całości w ramach procesu wychowawczego prowadzącego go do dojrzałości fizycznej, intelektualnej, duchowej i emocjonalnej.

## Zakończenie

Przedstawiona koncepcja towarzyszenia w wychowywaniu w perspektywie tradycji salezjańskiej pokazuje współczesną rzeczywistość przemian kulturowych, w jakiej żyje młodzież. W tym sensie przemiany te stanowią bodziec stymulujący poprawianie jakości życia, podejmowania decyzji, generowania energii wzmacniającej rozwój młodzieży. Towarzystwo wychowawczo-religijne ma więc swoje uzasadnienie w działaniach wychowawców, którzy poprzez działania edukacyjne pomagają odpowiedzieć na najbardziej istotne wyzwania społeczne. Dotyczą one kształtowania duszy i ciała, sumienia, intelektu, psychiki, woli, poczucia piękna i systemu wartości. Dzisiejsza sytuacja w Polsce i Europie, pokazuje że młodzież jest zagubiona, dlatego należy szukać „nowej propozycji ewangelizacyjnej, aby odpowiedzieć na

30 Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania...*, 15-18.



potrzeby duchowe i moralne młodych, którzy ukazują się pielgrzymi bez przewodników i bez przeznaczenia”<sup>31</sup>. Dlatego w tym kontekście towarzyszenie wychowawcze staje się ciekawym modelem edukacyjnym odnoszącym się do historii edukacji i do współczesnych potrzeb młodych ludzi. Ponadto w towarzyszeniu zauważamy konieczność dialogu i integracji w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej, która staje się istotnym tematem w procesie profilaktyki i prewencji. Pedagogika towarzyszenia posiada ponadto praktyczną użyteczność w edukacji, która pozwala odkrywać samego siebie i dekodyfikować współczesną rzeczywistość w nowych paradygmatach kulturowych.

Dlatego można powiedzieć za ks. kard. Anchelem Fernandezem Artimem, iż towarzyszenie młodzieży to nauczanie „życia po ludzku”, czyli „stawać się, to cieszyć się owocami cierpliwych procesów, poprzez które Bóg działa i interweniuje w naszym życiu. Jakże pragnę, by nasza pasja wychowawcza przypominała pasję Księdza Bosko, *ojca salezjańskiej miłości wychowawczej*, aby we wszystkich placówkach na świecie chłopcy i dziewczęta spotkali nie tylko kompetentnych fachowców, ale prawdziwych wychowawców, braci, przyjaciół, ojców i matki”<sup>32</sup>.

---

31 P. Chavez Villanueva, *Indirizzo di omaggio al Santo Padre in occasione dell'Udienza pontificia dei membri del CG26*, 31 marzo 2008, Roma 2008.

32 A. Fernandez Artime, *Sen, który rodzi marzenia. Serce, które „wilki” przemienia w „baranki”*. Komentarz Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego, Kraków 2024, 38.

KS. ARTUR ALEKSIEJUK  
CHRZEŚCIJAŃSKA AKADEMIA TEOLOGICZNA W WARSZAWIE  
ORCID: 0000-0002-5827-6048

## Anaforalno-soborowy charakter prawosławnego wychowania w ujęciu Aleksieja Chomiakowa

Obszarem zainteresowania pedagogiki prawosławnej jest namysł nad znaczeniem duchowości i religijności w egzystencji osoby ludzkiej jako podmiotu wychowania. Pedagogika religii w ujęciu prawosławnym obecnie jest nastawiona na wytwarzanie wiedzy teoretycznej i stosowanej, przeznaczonej do wykorzystania w ramach procesu edukacyjnego i koncentruje się na eksploracji antropologiczno-aksjologicznych podstaw formacji religijnej człowieka. Jej głównym zadaniem są działania na rzecz rozwinięcia jego umiejętności łączenia ortodoksji i ortopraksji, czyli nauki i praktyki wiary. Z tej perspektywy jawi się ona bardziej jako religijna pedagogia niż pedagogika, ponieważ dominującą rolę odgrywa w niej pedagogia eklezjalna, a o zakresie uwzględnienia w jej ramach czynników pedagogicznych i psychospołecznych decydują względy o charakterze antropologiczno-aksjologicznym w ujęciu teologicznym. Przykładem takiego podejścia są rozważania Aleksieja Chomiakowa – jednego z najważniejszych prawosławnych myślicieli połowy XIX wieku, którego 220. rocznica urodzin mija w roku 2024 – o wychowaniu. Celem artykułu jest *zwrócenie uwagi* na akcentowany przez niego charakter anaforalny i soborowy formacji wychowawczej. Pierwszy z nich wyraża się w dążeniu człowieka do doskonałości, zaś drugi akcentuje znaczenie wspólnoty w wychowaniu jednostki.

## Chomiakow – myśliciel wszechstronnie utalentowany

Aleksiej Chomiakow (1804-1860) był, obok Iwana Kiriejewskiego, „najbardziej znaczącą postacią wśród słowianofilów”, czyli przedstawicieli nurtu ideowego w rosyjskiej myśli filozoficznej i społecznej, powstałego w Rosji pod koniec lat 30. XIX wieku<sup>1</sup>. Paweł Florenski określił go mianem „ideowej opoki i przywódcą myśli słowianofilskiej”<sup>2</sup>, zaś Marian Zdziechowski pisał o nim:

„Nie wahamy się stwierdzić, że Chomiakow jest jednym z najznakomitszych mężów, jakich wydała Rosja. Pomijając już dziedzinę poezji, ale w teologii i w metafizyce, w historii i w polityce, w krytyce literackiej i w filozofii, – wszędzie pozostawił on ślady potężnego umysłu swego; siła analizy krytycznej i niezrównane zdolności dialektyczne stanowiły główną zaletę wielkiego protoplasty Słowianofilów”<sup>3</sup>.

Chomiakow pochodził z konserwatywnej rodowej szlachty, wiernej narodowym obyczajom, tradycji i religii. Spuścizna twórcza tego wszechstronnie wykształconego, obdarzonego wyjątkową

- 
- 1 M. Łoscki, *Historia filozofii rosyjskiej*, Kęty 2000, 29; A.M. Lovâgin, *Homâkov, Aleksej Stepanovič*, w: *Russkij biografičeskij slovar'*, red. A.M. Lovâgin, t. 21, S.-Peterburg 1901, 397-411, A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*, Warszawa 2002, 130-173.
  - 2 P. Florenskij, *Okolo Homâkova (kritičeskie zametki)*, Sergiev Posad 1916, 3. Według Andrzeja Walickiego po dziś dzień wśród badaczy słowianofilstwa nie ma jednomyślności, komu przyznać palmę pierwszeństwa w zapoczątkowaniu tego ruchu. „Michaił Gerszenzon przypisywał pierwszeństwo Kiriejewskiemu, w którego utworach upatrywał «wspólne źródło rosyjskiej prawdy i rosyjskiej nieprawdy». W tym samym czasie Nikołaj Bierdiajew podtrzymywał stanowisko epigonów słowianofilstwa, upatrując centralną postać ruchu słowianofilskiego oraz właściwego twórcę jego ideologii w Aleksym Chomiakowie. Kontrowersja ta znalazła kontynuację w nauce zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej” (A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii...*, 130)
  - 3 M. Zdziechowski, *Aleksy Chomiakow i słowianofilstwo rosyjskie*, w: *Mesjaniści i słowianofile. Szkice z psychologii narodów słowiańskich*, Kraków 1888, 195.

przenikliwością umysłu i erudycją filozofa, teologa, poety, publicysty i działacza społecznego wymyka się jednak jednoznacznym klasyfikacjom. Z jednej strony raczej mają ci, którzy uważali go za teologizującego filozofa-idealistę lub filozofa religijnego<sup>4</sup>. Z drugiej strony należy także przyznać słusność tym, zdaniem których był on przede wszystkim teologiem. Wśród admiratorów Chomiakowa byli również tacy, dla których jego prace, pod względem głębi i stylu rozumowania, „przypominały utwory świętych ojców Kościoła”<sup>5</sup>. Niewątpliwie, jak podkreśla wielu współczesnych teologów, twórczość Chomiakowa wpłynęła na systematyzację i rozwój prawosławnej myśli teologicznej, w szczególności nauki o Kościele<sup>6</sup>, a jego dzieła „weszły na stałe do skarbca teologii chrześcijańskiej”<sup>7</sup>. Nie można także pominąć

- 
- 4 N.A. Berdâev, *Aleksej Stepanovič Homâkov*, Moskva 1912; P. Florenskij, *Okolo Homâkova...*; V.V. Zen'kovskij, *Istoria russoj filozofii*, t. 1, Paris 1989, 188-213; V.Z. Zavitnevič, *Aleksej Stepanovič Homâkov*, Kiev 1902; M. Łoscki, *Historia filozofii rosyjskiej...*; L.A. Vladymirov, *Aleksej Stepanovič Homâkov i ego etiko-social'nye učenje: k stoletnemu ŭbileu roždzeniâ Homâkova: 1 maâ 1804-1 maâ 1904*, Moskva 1904; A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii...*; A.D. Suhov, *Homâkov, filosof slavânofilstva*, Moskva 1993; T.I. Blagova, *Rodonačal'niki slavânofil'stva: Aleksej Homâkov i Ivan Kireevskij*, Moskva 1995.
- 5 Ŭ.P. Grabbe, *Aleksej Stepanovič Homâkov*, Varšava 1929, 39.
- 6 Ŭ.P. Grabbe, *Aleksej Stepanovič Homâkov...*; P. Baron, *Un Theologien laic orthodoxe russe au XIX siêcle Alexis Stepanovich Khomiakov (1804-1860). Son Ecclesiologie, Expose et Critique (These)*, OCA 127 (1940); A.V. Vedernikov, *Ideâ Cerkvi v sočineniâh A. S. Homâkova (k 150-letiu so dnâ roždieniâ)*, *ŽMP* 7 (1954) 47-59; N.A. Struve, *Alexis Khomiakov*, w: *Mille ans de christianisme russe 988-1988. Actes du colloque international de l'Univêrsité Paris X-Nanterre 20-23 janvier 1988*, Paris 1989, 225-231; J. Klinger, *Dwie postaci prekursorów prawosławnej odnowy*, w: *O istocie prawosławia*, Warszawa 1983, 270-302; R. Kozłowski, *Rosyjska eklezjologia prawosławna w XIX-XX wieku. Studium historyczno-dogmatyczne*, Warszawa 1988, 79-118; S.S. Horužij, *Aleksej Homâkov i ego delo*, w: *Opyty iz russoj duchovnoj tradicii*, Moskva 2005, 61-204; H. Paprocki, *Eklezjologia Aleksego Chomiakowa*, „Elpis” 21/22 (2010) 291-303.
- 7 H. Paprocki, *Eklezjologia Aleksego Chomiakowa...*, 292.

milczeniem zasług myśliciela na polu działalności społecznej<sup>8</sup>, publicystycznej i krytycznoliterackiej<sup>9</sup>.

Chomiakow prowadził życie ascetyczne<sup>10</sup>, chociaż nie stronił także od życia towarzyskiego. Aleksander Hercen wspominał, że Chomiakow z wielkim zaangażowaniem uczestniczył w dysputach filozoficznych i religijnych. Kontakt z nim poszukiwali zwłaszcza ludzie, którzy „zatrzymali się między religią a nauką”<sup>11</sup>. Dotyczyło to zarówno oświeceniowych racjonalistów, jak i klerykalnych, akademickim teologów. W dyskusjach stosował metodę sokratejską. Śledząc ich argumentacje, „szedł za nimi krok w krok i w końcu dmuchnąwszy na domek z kart ich formułek logicznych” zmuszał, zarówno jednych, jak i drugich do rewizji poglądów, które jeszcze tak niedawno z pełnym przekonaniem głosili.

„Posiadając umysł potężny, ruchliwy, bogaty w środki i nie przebiegający w nich, obdarzony nadzwyczajną pamięcią i bystrą orientacją, przedyskutowywał on żarliwie i niestrudzenie całe swoje życie. Bojownik, nie znający zmęczenia i odpoczynku, rąbał i kłuł, napadał i ścigał, sypał dowcipami i cytatami, straszył i zapędzał w kozi róg (...). Gdy dobierał się do czyichś przekonai, przekonania obracały się wniwecz, gdy do czyjejś logiki – logika przestawała istnieć. (...) Jeśli chodzi o dialektykę wykorzystywał najmniejszą nieuwagę, najmniejsze ustępstwo. Człowiek niezwykle utalentowany, posiadający olbrzymią erudycję (...). O każdej porze dnia i nocy gotów był podjąć najzawilszy spór i gwoli triumfu swego światopoglądu słowiańskiego wykorzystywał wszystko

8 L.E. Vladymirov, *Aleksej Stepanovič Homâkov i ego etiko-social'nye učenje: k stoletnemu ũbileŭ roždženiâ Homâkova: 1 maâ 1804-1 maâ 1904*, Moskva 1904.

9 V.I. Kulešov, *Slavianofily i russkaâ literatura*, Moskva 1976; V.A. Košelev, *Ėstetičeskie i literaturnye vozzreniâ russkih slavânofilov (1840-1850-e gody)*, Leningrad 1984, 143-186; B.F. Egorov, *A. S. Homâkov – literaturnyj kritik i publicist*, w: A.S. Homâkov. *O starom i novom: staty i očerki*, Moskva 1988, 9-40.

10 Nikita Struve (1931-2016) w artykule poświęconym Chomiakowowi pisał o pewnym zdarzeniu z jego życia, gdy złodzieje przyszli pewnej nocy, aby go okraść. Kiedy przez okno ujrzeli go pogrążonego w żarliwej modlitwie odstąpili od powziętego planu (N.A. Struve, *Alexis Khomiakov...*, 227).

11 A. Hercen, *Rzeczy minionie i rozmyślenia*, t. 2, Warszawa 1952, 285.

na świecie, począwszy od kazuistyki teologów bizantyńskich, a kończąc na subtelnościach przebiegłego legitymisty. Jego kontrargumenty, częstokroć złudne, zawsze oslepiały i zbijały z tropu. (...) Po mistrzowsku łapał w zasadzkę, przypalał na dialektycznym ruszcie ludzi zatrzymujących się w pół drogi, (...) doprowadzał do rozpaczony dyletantów. (...) Na ogół obalał czyjeś przekonania, niż przekonywał<sup>12</sup>.

Zręczność w obalaniu „jedynie słusznych tez” i wskazywaniu na słabe strony argumentacji interlokutorów przysparzały mu wielu nieprzyjaciół, w szczególności w środowisku akademickim i kościelnym. Przez uniwersyteckich profesorów i teologów był postrzegany jak intruz wdzierający się do nieswojej domeny. Szeroki zakres podejmowanych przez niego zagadnień skłaniał nawet niektórych do oskarżania go o dyletanctwo. Ci jednak, którzy wchodzili z nim w dyskurs, szybko przekonywali się o jego szerokiej wiedzy i bystrości umysłu.

„W szczególny sposób była zauważalna jego niezwykła zdolność (filozoficznego) myślenia, która nie opuszczała go w żadnych warunkach, bez względu na to, jak bardzo poruszałyby jego serce najbardziej szokujące okoliczności. Dlatego prowadził on rozumowanie w sposób jak najbardziej jasny i opanowany na tematy nawet najbardziej abstrakcyjne, jakby nic niepokojącego nie działo się w tym czasie.”<sup>13</sup>

Aleksiej Chomiakow zmarł w wieku 56 lat, w apogeum swoich sił twórczych. Przyczyną śmierci było zakażenie cholera, której nabawił się niosąc pomoc chłopom dotkniętym przez zarazę. Nie dziwi zatem fakt, że pełna edycja dzieł Chomiakowa obejmuje osiem okazałych tomów<sup>14</sup>. Jednym z obszarów, gdzie pozostawił ślad swojej myśli, była refleksja na temat wychowania. Pozostaje ona w ścisłym związku z jego twórczością z zakresu filozofii, historiozofii i teologii, w szczególności zaś eklezjologii.

12 *Tamże*, 284-285.

13 V.Z. Zavitnevič, *Aleksej Stepanovič Homâkov...*, 110.

14 Pełne wydanie *Dzieł zebranych* Chomiakowa ukazało się w latach 1886-1914 (*Polnoe sobranie sočinenij Alekseâ Stepanoviča Homâkova*, t. 1-8, Moskwa 1886-1914).

## Anaforalno-soborowy charakter wychowania

Według Chomiakowa, głównym celem człowieka jest osiągnięcie doskonałości rozumianej jako pełnia istnienia osobowego/hipostatycznego. Realizacji tego celu mają sprzyjać wszelkie podejmowane przez niego i wobec niego działania, a więc także oddziaływania wychowawcze. Działania, o których mowa, powinny być realizowane w planie wertykalnym i horyzontalnym, zarówno w aspekcie indywidualnym jak i wspólnotowym/społecznym. W planie wertykalnym dążenie do doskonałości opiera się na relacji człowieka z Bogiem, w której człowiek jest rozumiany zarówno jako byt indywidualny, obdarzony „obrazem i podobieństwem” do Boga (Rdz 1, 24), jak i byt społeczny, który wraz z innymi tworzy bosko-ludzki organizm Kościoła. Doskonalenie się w wymiarze horyzontalnym opiera się na relacjach międzyludzkich, które zachodzą w szeroko pojętej sferze społecznej: rodzinie, szkole, społeczeństwie, narodzie, ludzkości. W wychowaniu, rozumianym jako kształtowanie osobowości w celu osiągnięcia dojrzałości/doskonałości, można zatem wyróżnić aspekt anaforalny i soborowy. Anaforalny aspekt wychowania wyraża się w dążeniu człowieka do doskonałości przez wychowanie do prawdy, wolności i miłości jako jedynej właściwej relacji człowieka do Boga i człowieka do człowieka. Soborowy aspekt wychowania, który można nazwać również społecznym, podkreśla rolę wspólnoty w realizacji tego celu. Według Chomiakowa soborowość rodzi się w sercach ludzi, którzy miłują Boga i w pełni za Nim podążają, a także kochają swoich bliźnich. Tam, gdzie tak się dzieje, i właśnie dlatego, że tak się dzieje, zawiązują się trwałe więzi międzyludzkie. Tworzą one społeczność, gdzie każda jednostka będzie miała szansę rozwoju bez obawy, że jej indywidualność zostanie stłamszona, a ona sama uprzedmiotowiona i zinstrumentalizowana. Analiza refleksji Chomiakowa o wychowaniu wymaga zatem, aby przyjrzeć się bliżej pojęciom „anafora” i „soborowość”.

Grecki czasownik *ἀναφέρειν* odnosi się do czynności „podniesienia się” lub „wznoszenie się”, ale także „przynoszenie”, „przyprawianie”, „odnoszenie się” (do kogoś lub czegoś), „powoływanie się” (na kogoś lub na coś), „wzięcia (czegoś) pod uwagę” i „wzmocnienia”,

„odzyskania sił”<sup>15</sup>. W sensie retorycznym oznacza również powtórzenie wyrazu (łac. *repetitio*), oznaczające wypowiedź, w której każde zdanie lub każdy człon zdania rozpoczyna się od tego samego wyrazu. Analizując etymologię owego słowa można zauważyć, że realizacja idei anaforycznej w przestrzeni edukacji odnosi się do pozyskiwania wiedzy i nabywania sprawności moralnych z naciskiem położonym na powtarzanie i utrwalanie tego, co zostało przyswojone. Mamy więc tutaj do czynienia z dążeniem do zachowania ciągłości przekazywanej wiedzy i kultywowania pożądanych postaw w celu nadania formacji wychowawczej takiego kierunku, aby służyła ona urzeczywistnieniu autentycznej *humanitas*. W ujęciu Chomiakowa, podobnie jak u Kiriejewskiego, wychowanie powinno służyć harmonizacji i integracji rozproszonych władz/mocy człowieka, które należą do trzech komponentów ludzkiego bytu: duchowego, psychicznego i cielesnego. Chomiakow przyjmował, zgodnie z założeniami wschodniochrześcijańskiej antropologii, że człowiek jest bytem o strukturze hierarchicznej. Najważniejszym komponentem ludzkiego bytu jest duch, który stanowi w nim ontologiczne, najwyższe i niezniszczalne centrum jego życia osobowego. W każdym indywidualnym ludzkim duchu (gr. *πνεῦμα τὸν ἀνθρώπων*) przebywa tchnienie Boże (gr. *Ἅγιο Πνεῦμα*), dzięki któremu istnieje świadoma i wolna więź człowieka z Bogiem. Tchnienie Boże jest zjednoczone z każdym indywidualnym ludzkim duchem i identyczne w każdym człowieku. Dlatego stanowi zasadę integrującą jednostkowy ludzki byt i jednocześnie zasadę jedności całej ludzkości w Bogu. W życiu człowieka jako osoby Duch Boży wpływa na ducha ludzkiego i przez niego oddziałuje na duszę (gr. *ψυχή*, łac. *psyche*). Dusza to istota żywa, byt, który egzystuje. W porządku wewnętrznym dusza jest oczywiście oddzielną sferą człowieka, podobnie jak duch i ciało, ale w porządku zewnętrznym jednoczy się z duchem bez utraty cech jej właściwych. W pewnym sensie jest ona elementem znajdującym się „pośrodku”, między duchem i ciałem. Jeśli nadmiernie wpływa na nią to, co cielesne/zmysłowe, wówczas dusza ma trudność z percepcją prawdy, dobra i piękna, bowiem kierują nią paraliżujące wolną wolę namiętności/pożądania. Władze umysłowe/

15 *ἀναφέρω*, w: Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 1 (A-Δ), Warszawa 1958, 166-167.



intelektualne, wolitywne/praktyczne i afektywne zostają od siebie odseparowane i popadają w racjonalizm, formalizm i fatalizm.

„Poznanie rozsądkowe”, mianem którego rosyjski myśliciel nazywa aktywności *ratio*, dostarcza jedynie zewnętrznego opisu faktów i zjawisk zachodzących w świecie. Oddzielając człowieka od przedmiotu poznania produkuje ono wiedzę, która jest jedynie odbiciem przedmiotu w jednostkowej świadomości tego, kto poznaje, swego rodzaju „odtworzeniem, tj. przekształceniem poznawanego przedmiotu w fakt [jego] życia wewnętrznego”<sup>16</sup>. Poznanie racjonalne jawi się zatem jako aktywność właściwa indywiduum i ma charakter subiektywny, refleksyjny. Pojawia się więc pytanie, czy prawda jest w ogóle dostępna percepcji umysłowej jednostki. Chomiakow odpowiada na to pytanie niemal identycznie jak Kiriejewski<sup>17</sup>. Dopóki człowiek trwa w swej jednostkowości, w zwróceniu „ku sobie” i odcięciu od innych, jego władze poznawcze są omyłne. Rozum formalny, który przeciwstawia przedmiot przedmiotowi oraz wewnętrzne poruszenia/namiętności, wprowadzają zamieszanie w porządek poznawczy i wodzą *ratio* na manowce. Przedmiot poznania zostaje zredukowany do zjawisk i zachodzących między nimi logicznych relacji, które są opisywane za pomocą systemu pojęć abstrakcyjnych. Żywe doświadczenie przedmiotu zostaje zastąpione opisem, który nie oddaje istoty rzeczy i z założenia jest poznaniem niepełnym i niepewnym. Jedynym wyjściem z tej sytuacji w kierunku pozyskania wiedzy prawdziwej jest wyjście poza granice poznania racjonalnego.

Postulat Chomiakowa wzniesienia się w poznawaniu ponad poziom *ratio* wcale nie oznacza potępienia i odrzucenia refleksji rozumowej ani deprecjacji jej znaczenia. Zabieg myśliciela to nic innego, jak podkreślenie konieczności wprowadzenia pewnego ładu w porządek poznawczy człowieka. „Umysł, aby mógł zrozumieć prawdę, musi być dostosowany do wszystkich praw życia duchowego nie tylko swoją strukturą logiczną, lecz nadto całokształtem wewnętrznych sił

16 A.S. Homâkov, *Vtoroe pismo o filosofii k Ū. F. Samarinu*, w: *Polnoe sobranie sočinenij...*, t. I, 330. (321-348).

17 A. Aleksiejuk, *Rozwój osobowości integralnej jako nadrzędny cel pedagogii historiozoficznej Iwana Kiriejewskiego (1806-1856)*, RT 4 (2021) 1345-1380.

życiowych i zdolności”<sup>18</sup>. Wychowanie człowieka polega więc na takim kształtowaniu jego duszy, aby czynić ją pneumatoforyczną. Dopiero wtedy wola człowieka staje się siłą twórczą, zaś wiara jako „wzrok rozumu” dostarcza „żywej wiedzy” o istocie przedmiotu poznania. Dusza wznosi się wtedy ku prawdzie, staje się czysta i piękna. Anaforalny wymiar wychowania wyraża się więc w przywróceniu człowiekowi właściwego/naturalnego rytmu funkcjonowania, aby mógł on „wznosić się” ku wiecznej prawdzie. W tym celu konieczne jest doprowadzenie go do stanu uporządkowania, aby był on człowiekiem integralnym, a więc takim, w postawie którego urzeczywistni się harmonijna jedność myśli, słowa i czynu. Droga do osiągnięcia integralności wiedzie zatem przez osiągnięcie stanu wewnętrznego/duchowego ładu, w którym nie chodzi o osiągnięcie możliwie największego napięcia władz umysłowych, lecz ich harmonijne zespolenie. Usposobienie człowieka do przyjęcia takiej postawy, której przejawem jest aktywność poznawcza, to najważniejszy cel formacji człowieka. Dopiero wtedy ludzki duch będzie w stanie aktywnie działać na rzecz wewnętrznej integralności bytu. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa wolna ludzka wola.

Chomiakow, w swoich rozważaniach zarówno filozoficznych jak i teologicznych, nie formułuje definicji wolności. Wiele jednak o wolności pisze, szczególnie w kontekście życia we wspólnocie Kościoła, które uznaje za wzorzec życia społecznego. Nikołaj Bierdiajew, uważany za filozofa wolności, podkreślał, że dla Chomiakowa „Kościół jest wolnością”<sup>19</sup> i autentyczna wolność jest możliwa jedynie w Kościele. W poświęconym mu opracowaniu pisał, że w jej umiłowaniu przewyższał on nawet liberalnych modernistów. Ci bowiem przeciwstawiali wolność Kościołowi oraz postulowali większą otwartość i swobodę w przekraczaniu kolejnych granic, szczególnie w sferze moralności. Głębsza analiza ich poglądów prowadziła jednak do wniosku, że ich podejście było jedynie zakamuflowanym indywidualistycznym subiektywizmem. Chomiakow zaś szukał wolności nie na zewnątrz Kościoła, ale wewnątrz, nie w jednostce wyizolowanej, lecz w soborowości

<sup>18</sup> A.S. Homâkov, *Po povodu otrivkov najdennyh v bumagah I. V. Kireevskago*, w: *Polnoe sobranie sočinenij...*, t. 1, 281.

<sup>19</sup> A.S. Khomiakoff, *L’Eglise latine et le protestantisme...*, 117.

i miłości, która jednoczy wszystkich członków<sup>20</sup>. Czym zatem jest „soborowość”, której Chomiakow poświęcił tak wiele uwagi.

Określenia „soborowość” (cs./ros. *sobornost'*) i soborowy/a (cs./ros. *sobornyj, sobornaâ*) to swoiste wyróżniki refleksji Chomiakowa. Myśliciel zapożyczył je z terminologii teologicznej. W znaczeniu, jakie nadaje im wschodniochrześcijańska eklezjologia, pojęcie „soborowości” odnosi się do natury i sposobu funkcjonowania wspólnoty eklezjalnej i wyraża się w jedności ducha jej członków. Najczęściej używa się tego terminu na określenie powszechności chrześcijańskiej wiary wyznawanej w Kościele i jej rozprzestrzenienia się po „całej zamieszkaney ziemi” (gr. *οικουμένη*). Zdaniem Chomiakowa, termin *soborowy* (ros. *sobornyj*) jest rozumiany jako „powszechny” w znaczeniu *κατά όλον*, czyli „według wszystkich” lub „według jedności wszystkich”, a nie w znaczeniu *καθόλον*, które punkt ciężkości przesuwa na przyimek „według” (gr. *κατά*). Dlatego – pisał w liście do redaktora czasopisma *L'Union Chrétienne* – apostołowie Cyryl i Metody, twórcy cyrylicy, „zatrzymali się na słowie «soborowy» («*sobornyj*»); «sobór» («*sobor*») wyraża bowiem ideę zebrania (*sobraniâ*), niekoniecznie zjednoczonego w jakimś miejscu, ale istniejącego potencjalnie bez zewnętrznego zjednoczenia. Jest to jedność w wielości<sup>21</sup>. W terminie „soborowość” Chomiakow zawarł charakterystykę Kościoła poprzez uwypuklenie jego właściwości wewnętrznych, odsyłających ku głębi doświadczenia i przeżycia jedności w eklezjalnej wspólnocie, wiążąc tę jedność z prawdą. Tak pojęta jedność przewyżcza zewnętrzne podziały stając się jednością w wielości. „Jest to wielo-jedność, harmonią, w której łączą się w jedno różne treści i różne głosy<sup>22</sup>. Soborowość to także kolegalność lub zasada kolegalności, czyli model podejmowania decyzji w eklezjalnej wspólnocie, który kładzie nacisk

20 N.A. Berdâev, *Aleksej Stepanovič Homâkov...*, 62-64.

21 A.S. Homâkov, *Pis'mo k redaktorowi «L'Union chrétienne» o značenii slov «kafoličeskij» i «sobornyj» po powodu reči otca Gagarina, iezuita*, <https://lib.pravmir.ru/library/readbook/340> (dostęp: 20.09.2024); N.V. Riasanovsky, *Khomiakov on Sobornost'*, w: *Continuity and Change in Russian and Soviet Thought*, red. E.J. Simmons, Cambridge MA – London 1955, 183-184.

22 S. Bułgakow, *Prawosławie. Zarys nauki Kościoła prawosławnego*, tł. H. Paprocki, Białyсток – Warszawa 1992, 109.

na jedność i jednomyślność wszystkich jego członków w sprawach wiary<sup>23</sup>. „Kościół powszechny – pisał Chomiakow – jest Kościołem według jedności wszystkich (...), według wolnej i całkowitej wszystkim jednomyślności”<sup>24</sup>. Idea soborowości, którą umieścił on w centrum swego systemu myślowego, stanowi wyraz wewnętrznej natury (gr. *οὐσία*) Kościoła jako ontologicznej jedności w wierze, miłości, prawdzie i wolności. Jest to jedność w wielości, ponieważ „Kościół nie jest wielością osób w ich osobowej oddzielności, ale jednością łaski Bożej, żyjącej w wielości stworzeń rozumnych, które korzą się przed łaską”<sup>25</sup>. Urzeczywistnienie soborowości polega na dążeniu człowieka, nigdy osobno, lecz zawsze razem z innymi, do poznania prawdy. Prawda staje się tedy dostępna wspólnocie, zjednoczonym w miłości poszczególnym *ja*, co koresponduje z samą naturą prawdy. Jest ona bowiem traktowana jako integralna, jednocząca natura czy też osnowa całości stworzenia (bytu stworzonego). Jedność prawdy zasadza się na jednoczącym ujęciu relacji podmiotowo-przedmiotowej, prowadzącym ostatecznie do zniesienia sztucznego podziału na podmiot poznania i jego przedmiot. W tym sensie prawda sama staje się relacją, co w szczególny sposób podkreślał Władimir Sołowjow. Jej nośnikiem nie okazuje się myśl, lecz samo życie. Poznanie przekształca się wtedy z racjonalnego oglądu w intuicyjny wgląd, stając się „poznaniem żywym” i „żywą wiedzą”<sup>26</sup>. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w języku rosyjskim występuje zarówno terminologiczne, jak i znaczeniowe rozróżnienie prawdy rozumianej jako prawda ontologiczna, wieczna, niepodważalna, niezmienna, obiektywna (ros. *istina*) i prawdy rozumianej jako sprawiedliwość lub prawość, która jest zmienna, subiektywna, wiązana z człowiekiem i jego wyborami (ros. *pravda*). Prawda jako *istina* to prawda Boska, związana z Absolutem, zaś prawda jako *pravda* to prawda ludzka, przeciwstawiana kłamstwu i niesprawiedliwości<sup>27</sup>. O ile *pravda* jest dostępna indywidualum, to

23 *Soborowość, w: Słownik polskiej terminologii prawosławnej*, red. W. Przyczyna – M. Czernecka – M. Ławreszok, Białystok 2022, 410.

24 A.S. Khomiakoff, *L’Eglise latine et le protestantisme...*, 397.

25 A. Chomiakow, *Kościół jest jeden. Próba katechizmowego przedstawienia nauki o Kościele*, „Elpis” 21/22 (2010) 305.

26 V.S. Solovev, *Filosofskoe načalo cel’nogo znaniâ*, Minsk 1999, 295; T. Špidlik, *Myśl rosyjska. Inna wizja człowieka*, tł. J. Dembska, Warszawa 2000, 93.

27 P. Florenski, *Filar i podpora prawdy. Próba teodycei prawosławnej*

*istina* staje się dostępną *communio* osób. Tak pojętej prawdy – pisał Bułgakow – „nie można posiadać indywidualnie, oczywiście w tym albo innym momencie może być ona *de facto* dostępna jedynie ograniczonej liczbie osób albo nawet jednemu człowiekowi, jednak także on, ów jedyny, posiada prawdę nie jako *swoją*, lecz jako powszechną, której stał się jedynie współuczestnikiem”<sup>28</sup>. Dlatego to właśnie wspólnota staje się odzwierciedleniem prawdy i tylko w niej prawda się ujawnia i przez nią staje dostępna. Pojedynczy człowiek, próbując ją sobie przywłaszczyć, zamienia ją w nieprawdę, a w konsekwencji w fałsz. Prawdy w znaczeniu ontologicznym nie można posiadać, nie jest ona prawdą racjonalną, nie przynależy porządkowi poznania. Można ją jedynie odkrywać. Każdy akt odkrywania *istiny* staje się swoistym misterium. Dokonując jej odkrywania człowiek wkracza jednocześnie w przestrzeń *sacrum*, ponieważ *istina* staje się dostępna nie w poznaniu, lecz w wierze i w „żywej” wspólnocie wierzących. *Istina* jest bowiem „prawdą żywą”, tym, co żyje i oddycha. Znać ją to „wejść w kontakt z żywą rzeczywistością”<sup>29</sup>. Poznanie staje się poznaniem intuicyjnym, poznaniem nie abstrakcyjnej zasady, a wejściem w rzeczywistość osobową. „Prawda – stwierdził Paweł Florenski – jest osobą”, a dokładniej jednością Trzech Boskich Hipostaz. Człowiek, który jest obrazem tej jedności, jednocząc się z innymi we wspólnocie Kościoła poznaje prawdę. W ten sposób doświadcza prawdziwej wolności. Dopiero wtedy doświadczenie prawdy i wolności staje się dla niego egzystencjalnym doświadczeniem wolności – zbawieniem „Gdy ktoś z nas upada – pisał Chomiakow – to upada sam, ale nikt sam się nie zbawia”<sup>30</sup>, a Nikołaj Bierdiajew – znakomicie odczytujący sens jego myśli – podkreślał:

„Nikt nie zbawia się w pojedynkę, zbawienie w izolacji jest niemożliwe. Zbawiać się można tylko z bliźnim, innymi ludźmi i światem. (...) Wszyscy są odpowiedzialni za wszystkich. Nie mogę się zbawiać, jeśli giną inni ludzie i świat”<sup>31</sup>.

---

w *dwunastu listach*, tł. J. Chmielewski, Warszawa 2009, 61-65.

28 S.N. Bulgakov, *Svet nevečernij. Sozercaniâ i umozreniâ*, S.-Peterburg 2008, 81.

29 T. Špidlik, *Myśl rosyjska...*, 77.

30 A. Chomiakow, *Kościół jest jeden...*, 324.

31 N.A. Berdâev, *Duh i realnost'.* *Osnovy bogočelovečeskoj duhovnosti*,

Z powyższego wynika, że człowiek osiąga autentyczną wolność dopiero we wspólnocie ożywianej jednym duchem, czyli w takiej, w której panuje duch soborowości. Właśnie tam uczy się wolności doświadczając i z niej korzystając. Taką wspólnotą z zasady jest Kościół. Jest on organizmem, w którym spoiwem jedności jego członków jest jedna wiara, miłość oraz wolna i całkowita jednomysłność. Ta ostatnia jest znakiem i potwierdzeniem obecności prawdy w Kościele jako wspólnocie, rezonując w sercach i umysłach jego członków i prowadząc ich do jednomysłności. Ci, którzy tego doświadczają, podążają razem jedną drogą, gdyż każda jednostkowa świadomość dąży do tego, aby stać się powszechną, wnosząc swój indywidualny dar do skarbcza myśli. Dziеляc się tym, co odkrywają i poznają, nawiązują dialog. Następuje – podkreśla Siergiej Bułgakow – „*soborowanie*, ustne i pisemne, osobiste i społeczne. Jest ono żywym oddechem Kościoła w poszczególnych jego członkach”<sup>32</sup>. Między nimi wytwarza się jednomysłna duchowa więź, swego rodzaju duchowe pokrewieństwo, które czyni ich braćmi i siostrami. Jej energią jest wiara i umiłowanie prawdy, które prowadzą do doświadczenia autentycznej wolności. Znamienne, że broniąc wewnętrznej wolności wiary zakorzenionej w miłości, Chomiakow odróżniał ją od religii. Jego zdaniem religia to instytucjonalna forma wiary, która przysłania jej istotę. Im bardziej wiara staje się religią tym mniej pozostaje związana z intymnym sanktuarium duszy, bardziej ulega pasjom i skłania jej adeptów do przemocy. Religia – twierdził Chomiakow – jest „grobem wiary”<sup>33</sup>, a instytucjonalizm niszczy organizmy eklezjalne i przyczynia się do dezintegracji więzi społecznych, których gwarantem stabilności jest życie i trwanie w prawdzie i miłości. Negatywne konsekwencje instytucjonalizacji dotknęły chrześcijaństwo wschodnie jak i zachodnie. Na Zachodzie jednak sytuacja wygląda znacznie gorzej, gdyż chorobami, które toczą zachodnie Kościoły i społeczeństwa są egoistyczny indywidualizm i formalny racjonalizm. Aby odnowić w zachodnich społeczeństwach ducha wspólnotowości należy przywrócić ducha soborowości w zachodnich organizmach

---

w: *Filosofia svobodnogo duha*, Moskva 1994, 446.

32 S. Bułgakow, *Prawosławie...*, 87.

33 A.S. Homâkov, *Zapiski o vsemirnoj istorii*, w: *Polnoe sobranie sočinenij...*, t. 5, 199-204.

eklezyjalnych. Dopiero wtedy Kościół będzie miał szansę stać się na nowo centrum historii i rozwoju cywilizacji, a ludzie Zachodu przypomną sobie, że wielkość europejskich narodów została zbudowana na fundamentach chrześcijaństwa. Urzeczywistnienie tego planu nie jest jednak możliwe bez zaangażowania w życie Kościoła, uczestnictwa w nim przez wiarę, która – według Chomiakowa – umożliwi scalenie w jedną siłę wszystkich zdolności poznawczych człowieka (Kiriejewski). Doniosłość wiary według Chomiakowa przejawia się zatem przynajmniej w trzech aspektach. Po pierwsze, we wskazaniu na jej eklezyjalno-wspólnotowy charakter. Po wtóre, w akcentowaniu przewagi jej wymiaru moralnego nad rozumowym. I po trzecie, w jej związaniu z poznaniem prawdy w sposób bezpośredni. Takie ujęcie pozwalało mu na krytykę zachodniego indywidualizmu, moralnego formalizmu oraz racjonalizmu.

Prymat Kościoła jako wspólnoty wiary i miłości, zarówno w życiu indywidualnym jak i społecznym, to jeden z najważniejszych motywów myśli Chomiakowa. Wyraża się on w dwóch postulatach, które mają znaczenie w refleksji o wychowaniu ku wolności. Po pierwsze, Kościół to wspólnota wiary i miłości, która stanowi zasadą bytu (ros. *bytnyj princip*) Kościoła i jest jego metafizycznym centrum. „Kościół – podkreśla myśliciel – uznaje siebie za organiczną jedność, której żywą zasadę stanowi Boska łaska wzajemnej miłości”<sup>34</sup>. Po drugie, osiągnięcie wolności, oprócz poznania prawdy, jest organicznie związane z doświadczeniem wiary i miłości. Dzięki wierze i miłości doświadczenie wolności jest żywe i bezpośrednie, gdyż wiara wyraża się w przynależności i uczestnictwie w tym, co prawdziwe. Jest, według słów apostoła Pawła, „pewnością”, która rozwiewa wszelkie wątpliwości. Zdaniem Chomiakowa, pełnia prawdy znajduje się w Kościele, gdzie „wiara i pełnia życia religijnego są nieodłączne od tradycji obejmującej w swojej jedności myśl, akcję, uczucie, jak i spekulację rozumową”<sup>35</sup>. Dzięki wierze i miłości, które są fundamentem poznania, człowiek pozna samego siebie i ma wgląd w głębię tajemnic boskich i ludzkich<sup>36</sup>.

34 A.S. Homâkov, *Neskol'ko slov pravoslavnogo hristianina o zapadnyh veroispovedaniâh*, w: *Polnoe sobranie sočinenij...*, t. 2, 88.

35 Tenże, *Zapiski o vsemirnoj istorii*, 328.

36 Tenże, *Po povodu otrzykov...*, 282.

Będąc „bezpośrednim poznaniem” poprzedza ona refleksję rozumową i stanowi „podstawę percepcji przedmiotów”. W ten sposób rozum „uświadamia sobie swą tożsamość ze zjawiskami świata obiektywnego, a zarazem różnicę między tymi z nich, które pochodzą od niego, a tymi, które są od niego niezależne”. Za percepcję tych różnic odpowiada wola, a za odkrycie logicznej struktury zjawisk – wiedza analityczna, czyli rozsądek<sup>37</sup>. Człowiekowi, który traci wiarę, pozostają więc tylko wola i rozsądek. Deficyt wiary wypacza miłość, gdyż „ten, kto poszukuje gwarancji dla ducha miłości poza wiarą i nadzieją, już jest racjonalistą i (...) cała jego dusza pogrążona jest w wątpliwościach”<sup>38</sup>. „Jednostka – pisał – to absolutna bezsilność i nieukożona rozterka wewnętrzna”<sup>39</sup>. Wyłączenie *ratio* spod władzy miłości sprawia, że ludzkie poznanie staje się fragmentaryczne. Ma to oczywisty wpływ na świadomość i wolność ludzkich działań, a więc także na edukację człowieka. Wiara i miłość to zatem konstytutywne zasady życia i działania każdej osoby i wspólnoty, przyczyny sprawcze i wzorce wychowania, najbardziej godne człowieka sposoby budowania relacji, dążeń woli i motywacji, które prowadzą człowieka do osiągnięcia dojrzałości. W tekście pt. *Na marginesie fragmentów odnalezionych w papierach I. W. Kiriejewskiego* Chomiakow pisał:

„Zgoda z tym prawem [tj. prawem miłości – przyp. autor] może, *par excellence*, wzmocnić i rozszerzyć naszą inteligencję duchową i dlatego powinniśmy podporządkować się temu prawu i ukształtować na jego wzór wszystkie nasze siły mentalne. Tylko przez wypełnienie tego śmiałego zadania możemy liczyć na najbardziej całościowy rozwój naszego rozumu”<sup>40</sup>.

Według Chomiakowa, soborowa natura Kościoła, który jest „wolnością w jedności” i „swobodną jednością żywej wiary” przesądza o porządku wolności. Dzieje się tak dlatego, że „soborowość jest prawdziwością, a prawdziwość soborowością”<sup>41</sup>. Chomiakow podkreślał, że

37 A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii...*, 149.

38 A.S. Khomiakoff, *L'Eglise latine et le protestantisme...*, 46.

39 A.S. Homâkov, *Po povodu Gumbol'dta*, w: *Polnoe sobranie sočinenij...*, t. I, 161.

40 Tenże, *Po povodu otryvkov...*, 283.

41 S. Bułgakow, *Prawosławie...*, 77.



charakterystyczna dla soborowości jedność nie przekreśla wolności, lecz umożliwia indywiduum jako członkowi eklezjalnej wspólnoty wyrażenie swojej wolności poprzez współuczestnictwo w odkrywaniu prawdy. Znakomicie wyraził to Wasilij Zienkowski:

„Nasza miłość do ludzi odkrywa się nam jak tajemnica Kościoła w nas samych. Jesteśmy wolni, ale w Kościele, całym sercem, całą istotą oddajemy siebie wezwaniom miłości, lecz jesteśmy świadomi, że te poruszenia w nas są głębsze niż nasza indywidualność. Wolność (...) nie jest indywidualną funkcją, lecz przejawem kościelności w nas samych. (...) Osoba rozkwita w autentycznej wolności, która realizuje się w pełni tylko w Kościele. Osoba nie jest wolna sama z siebie, lecz jest wolna razem z innymi, w mistycznym związku wszystkich w jednej żywej pełni – ciele Chrystusa – w Kościele. (...) Aby zrozumieć ducha wolności należy wczytać się w listy apostoła Pawła. Idea etycznej heteronomii, ograniczenia naszej woli zewnętrznym prawem, jest głęboko sprzeczna z duchem wolności, który przenika całą chrześcijańską psychologię. Jeśli zatem chrześcijaństwu obca jest heteronomia, to nie mniej obca jest mu także idea etycznej autonomii: osoba nie posiada w sobie żadnych mocy, nie dysponuje czysto indywidualną wolnością. Bez Boga nie możemy niczego uczynić. Nasze siły, nasza wolność i twórczość ujawnia się tylko w obcowaniu z Bogiem, tylko poprzez miłość, czyli w mistycznej jedności z innymi ludźmi w żywej pełni. Innymi słowy odnajdujemy samych siebie, stajemy się sobą nie w izolacji od innych, nie w pogrążeniu się w sobie samych, lecz w Kościele i przez Kościół. Nasza wolność, życie moralne, jak i całe życie duchowe, to obecna w nas funkcja soborowości”<sup>42</sup>.

Nieporozumieniem jest zatem sprowadzenie aktu wolności do formalnego aktu wyboru. Element wyboru nie stanowi konstytucji wolności, ponieważ wyraża się ona w dążeniu do Boga i kontakcie z Bogiem – żywą Prawdą. Pół wieku później znakomicie pisał o tym wspomniany już Bierdiajew, na którego słowa warto się w tym miejscu powołać:

„Psychologia wolności formalnej wyraża się w formule: chcę, aby było to, co ja chcę. Psychologia wolności materialnej wyraża się w innej formule: chcę, aby było to, a to. W wolności formalnej wola nie posiada obiektu wyboru i dążenia.

42 V.V. Zen'kovskij, *Avtonomiâ i teonomiâ*, „Put' ” 3 (1926) 50.

W wolności materialnej taki obiekt jest. [Chrześcijanin] (...) nie ceni pustej formy wolności, którą można napełnić jakąkolwiek treścią. Chrześcijaństwo zawsze głosi «to a to» i dlatego nie myli wolności z samowolą. Kwestia wolności chrześcijańskiej nie może być stawiana na gruncie formalnym, powinna być ona stawiana na gruncie materialnym, tzn. wolność w chrześcijaństwie powinna być pojęta jako treść religii chrześcijańskiej. (...) Tolerancja, jako zasada formalna i pozbawiona treści, ta neutralna tolerancja, tak rozpowszechniona w naszych czasach, jest wynikiem religijnej oziębłości i obojętności, braku woli wybierania i miłości. (...) Chrześcijaństwo i wolność ducha to jedno. (...) «I poznać prawdę, a prawda was wyswobodzi» (J 8, 32). «Gdzie Duch Pański, tam wolność» (2 Kor 3, 17). Droga prawdy jest drogą wolności w Chrystusie (...). W religii Chrystusa wolność jest ograniczona tylko przez miłość, chrześcijaństwo to religia wolnej miłości i miłującej wolności<sup>43</sup>.

Jeśli więc wychowanie ma służyć osiągnięciu przez człowieka pełni życia osobowego, powinno usposabiać go do rozwijania atrybutów jego natury, przez które możliwe jest osiągnięcie autentycznej wolności. Aby mogły być one właściwie rozpoznane i wykorzystane kluczowe znaczenie ma zagadnienie poznania prawdy. W ujęciu Chomiakowa człowiek wznosi się na wyżyny poznania nie tyle dzięki indywidualnej woli i determinacji, lecz przez uczestnictwo w życiu i trudzie poznawczym wspólnoty<sup>44</sup>. Taką wspólnotą jest Kościół, który będąc inkarnacją prawdy i miłości doskonałej jest również wyrazicielem moralnej doskonałości<sup>45</sup>. Jeśli więc społeczeństwo aspiruje do tego, aby być środowiskiem wychowania ku prawdziwej wolności musi, kierując swój wzrok na Kościół i wzorując się na nim, odnaleźć i odnowić w sobie ducha soborowości jako podstawę swej ontologiczno-socjalnej struktury. Według Chomiakowa, rozwijanie świadomości soborowej zwróci człowiekowi wyrwaną mu przez bezduszny racjonalizm wolność wewnętrzną. Dopiero wtedy będzie on w stanie nadać swoim działaniom nową jakość. Pojawia się jednak pytanie, jakie działania należy przedsięwziąć, aby ten cel osiągnąć?

43 M. Bierdiajew, *Filozofia wolności*, Białystok 1995, 152. 153.

44 A. Chomiakow, *Kościół jest jeden...*, 49.

45 A.S. Khomiakoff, *L'Eglise latine et le protestantisme...*, 265-268.

## Działania praktyczne w przestrzeni edukacji

Urzeczywistnienie wychowania anaforalno-soborowego Chomiaków uzależniał od harmonijnej współpracy rodziny i szkoły. Jego zdaniem tylko wtedy jest możliwe zapewnienie dziecku warunków wszechstronnego rozwoju, aby w przyszłości stało się ono świadomym i odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa.

Pierwotnym środowiskiem wychowania, które ze względu na swoją specyfikę, intymność i bezpośredniość tworzy warunki dla rozwoju dziecka, jest rodzina. W języku rosyjskim termin „rodzina” (ros. *semʹa*) nawiązuje do słowa „nasiono” (ros. *semʹa*)<sup>46</sup>, co sugeruje, że właśnie w środowisku rodzinnym, poprzez bezpośrednie interakcje dokonuje się zasiew wartości i rozpoczyna się proces wzrastania ku osobowej dojrzałości. W rodzinie dziecko przyswaja normy moralno-społeczne, zasady postępowania i uczy się współdziałania. Środowisko rodzinne pełni ważną rolę socjalizującą, gdyż poprzez preferowany styl życia, zwyczaje, nawyki i tradycje, wprowadza je w życie społeczne i świat kultury. W zorientowanych na rozwój dziecka oddziaływaniach rodziny można już wyróżnić główne mechanizmy transmisji wpływu wychowawczego: naukę przez słowo i czyn, presję sytuacyjną, naśladownictwo, modelowanie, identyfikację i internalizację – nadawanie znaczeń. Dziecko, uczestnicząc w naturalnych, codziennych sytuacjach życia rodzinnego, poznaje wzory zachowań i przyswaja elementarną wiedzę o otaczającym świecie. Rodzina to podstawowa komórka wspólnoty (ros. *obśina*). W języku rosyjskim słowo *obszczina* nawiązuje do słowa *obszczatsia*, które oznacza być z drugim człowiekiem w żywym kontakcie przez obecność, słowo i działanie. W ujęciu Chomiakowa i słowianofilów *obszczina*, której zasady funkcjonowania wyносили na piedestał i stawiali za wzór stosunków społecznych, była społecznością opartą na wspólnocie zwyczajów, przekonań i wiary w myśl zasady «jedna wiara, jeden Kościół» i wchodziła ona w skład wielkiej narodowej wspólnoty wiary, ziemi i zwyczajów<sup>47</sup>. Lokalna *obszczina* była zatem swego rodzaju wspólnotą duchowa, co pozwalało

46 *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 2, Warszawa 1980, 1162, kol. 2.

47 A. Walicki, *Rosyjska filozofia i myśl społeczna od oświecenia do marksizmu*, Warszawa 1973, 146.

myśleć o niej w kategoriach społeczności eklezjalnej. Znalazło to odzwierciedlenie w języku rosyjskim, gdzie parafia jest niekiedy nazywana *obszcziną*, zaś będący jej członkami chłopci/rolnicy to *krestianie* lub *chrestianie*, a więc chrześcijanie (gr. *χριστιανοί*)<sup>48</sup>, a także ci, który oddają cześć krzyżowi (cs./ros. *krest*) Pańskiemu.

Rodzina jest także częścią wspólnoty eklezjalnej, „małym kościołem” lub „kościół domowym”<sup>49</sup>. Określenie jej tym mianem jest wyrazem wiary, że chrześcijańska rodzina wpisuje się w Kościół, ponieważ ma ten sam co on fundament i działa w niej Duch Święty, który udziela jej wszystkiego co niezbędne do życia w prawdzie, wierze, miłości, pokoju i harmonii. Rodzina stanowi jeden byt w Jezusie Chrystusie i miejsce przemiany (gr. *μετάνοια*), w której mąż, żona i dzieci poznają i doświadczają autentycznego człowieczeństwa<sup>50</sup>. Rodzina, w asystencji lokalnej wspólnoty kościelnej i społecznej, już w pierwszym etapie rozwoju dziecka zaopatruje je w środki do zdobycia potrzebnemu doświadczenia i wiedzy, nadaje odpowiedni kierunek jego aktywnościom w tym względzie oraz sprawują pieczę nad ich przebiegiem.

„Umysłowość dziecka, którego pierwszymi słowami były «Bóg», «tata», «mama», nie będzie taki sam, jak dziecka, którego pierwszymi słowami były «pieniądze», «strój» lub «wygoda». Psychika dziecka, które przywykło towarzyszyć rodzicom w cerkwi w święta i w niedziele, a niekiedy także w dni powszednie, będzie się znacznie różniła od psychiki dziecka, którego rodzice nie znają żadnych innych świąt oprócz teatru, balu i wieczorów gry w karty. Ojciec lub matka, którym radość sprawia zarabianie pieniędzy lub życie w luksusie, organizują duchowe życie swoich dzieci inaczej niż ci, których w obecności dzieci dadzą wyraz swemu wzruszeniu i zachwytowi tylko wówczas, gdy zetkną się z bezinteresownym dobrem i prawdą o człowieku”<sup>51</sup>.

48 P.P. O’Leary, *The Triune Church. A Study in the Ecclesiology of A. S. Xomjakov* (ÖBFZPhTh), Freiburg 1982, 13.

49 Jan Chryzostom, *Homilia XX na List do Efezjan 6*, w: *O małżeństwie, wychowaniu dzieci i ascezie*, red. J. Naumowicz, Kraków 2002, 60.

50 A. Aleksiejuk, *Małżeństwo drogą do świętości*, w: *Krest’anské manželstvo ako mystagógia lásky*, red. Š. Šak – P. Kochan – J. Pilko, Prešov 2026, 66.

51 A. Chomiakow, *O wychowaniu społecznym w Rosji*, w: A. Aleksiejuk, *Wychowanie według Aleksieja Chomiakowa (1804-1860)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1 (2022) 12.

Działania wychowawcze w rodzinie, zorientowane na ideały platońskiej triady z siódmej księgi *Państwa*: prawdy, dobro i piękno, a także „poszanowania zasad ojcowskich”<sup>52</sup>, oczywiście w zgodzie z chrześcijańskim pojmowaniem ludzkiej natury i wspólnoty. Rozważania Chomiakowa na temat zadań państwa i społeczeństwa nie odnosiły się bezpośrednio do kwestii zabezpieczenia socjalnego i wyrównywania szans edukacyjnych dzieci chłopskich. Nie oznacza to, że nie dostrzegał on problemów wynikających z niedostatecznego rozwoju elementarnego szkolnictwa na rosyjskiej wsi i nie zdawał sobie sprawy, że możliwość uczęszczania dzieci do szkoły często napotykała na przeszkody nie do pokonania: obciążenia pańszczyźniane rodziny i zaangażowanie w prace gospodarskie lub na roli, brak wsparcia ze strony rodziców i ich obawy przed stygmatyzacją ze strony społeczności lokalnej, materialne ubóstwo, długa droga do szkoły itd. Swobodny dostęp do edukacji, zarówno domowej jak i w szkołach publicznych, miały jedynie dzieci z warstw uprzywilejowanych. W swojej refleksji skupiał się on przede wszystkim na przedstawieniu niepodważalnych argumentów na rzecz konieczności zmiany strategii rosyjskiej edukacji na wszystkich etapach kształcenia (szkołach elementarnych, gimnazjach i uniwersytetach) i nadania jej takiego kształtu, aby szkoła wychowywała i kształciła młodych ludzi w poczuciu moralnego obowiązku wobec Boga i ojczyzny. Aby to osiągnąć – pisał – wychowanie „powinno pozostawać w zgodzie z życiem rodzinnym i wspólnotowym”, a „ogólny duch szkoły powinien być zgodny z duchem prawosławia i umacniać jego nasiona, które zostały zasiane przez wychowanie w rodzinie”<sup>53</sup>.

„Słowa «rodzice», «dom», «społeczność» same w sobie zawierają już istotne treści wychowawcze, a szkolna edukacja jest tylko tegoż samego wychowania niewielką częścią. Jeśli edukacja w szkole stoi w bezpośredniej sprzeczności z tym poprzedzającym ją wychowaniem przygotowawczym, nie może ono przynieść pełnego, oczekiwanego od niego pożytku”<sup>54</sup>.

52 Platon, *Państwo VII*, Kęty 2003, 247.

53 A. Chomiakow, *O wychowaniu społecznym w Rosji...*, 14. 16.

54 *Tamże*, 12.

Pierwszym krokiem do tego, aby placówki oświatowe były „na tyle ile jest to możliwe, sprzężone z warunkami życia w rodzinie”<sup>55</sup>, było – zdaniem Chomiakowa – opracowanie planu lokalizacji szkół i adaptacja organizacji roku szkolnego, w tym czasu przerwy wakacyjnej, do lokalnych uwarunkowań, aby uczniowie mogli jak najczęściej być w domu. Bez wątpienia, chociaż autor o tym nie wspomina, była to próba zapewnienia lepszego dostępu do edukacji dla dzieci wiejskich<sup>56</sup>. Jego zdaniem rodzina, szczególnie w osobach seniorów, powinna mieć nieskrępowany dostęp do placówek oświatowych w celu kontroli procesu edukacyjnego. Podkreślał, że „ani nadzór dziekański, ani inwigilacja inspektorów, ani kontrola rektorska nie są w stanie zastąpić czujnej kurateli rodzinnej społeczności”<sup>57</sup>. Z drugiej strony, propozycja Chomiakowa była wyrazem sprzeciwu wobec zakładania szkół z dala od miejsc zamieszkania uczniów, zwłaszcza tych elitarnych<sup>58</sup>. Krytykując politykę resortu oświaty twierdził, że rząd postępuje niesprawiedliwie, gdy promuje tych, którzy kształcą się na koszt społeczeństwa i jednocześnie odmawia wsparcia uczniom odbierającym edukację w domu, zwłaszcza, że edukacja domowa nierzadko stała na wyższym poziomie niż w szkole. Taką politykę uważał za sprzeczną ze zdrowym rozsądkiem, Lecz czy aby na pewno? Wydaje

55 *Tamże*, 14.

56 Starania w tym zakresie podjął pod koniec lat 50. XIX wieku Lew Tołstoj, zakładając szkołę w Jasnej Polanie, a także Siergiej Raczyński – założyciel szkoły w Tatiewie. Zob. bogatą literaturę na ten temat: S. Hessen, *Tołstoj jako pedagog*, „Ruch Pedagogiczny” 1-2 (2023) 19-36 – przedruk z: „Ruch Pedagogiczny” 2 (1912); H. Uchto, *Szkoła w Jasnej Polanie dla dzieci wiejskich – eksperyment pedagogiczny i społeczny Lwa Tołstoja*, w: *Historyczne i współczesne przestrzenie edukacji dziecka*, red. B.A. Orłowska – B.M. Uchto-Żywica, Gorzów Wielkopolski 2022, 47-61; A. Aleksiejuk, *Lew Tołstoj – prekursor pedagogiki Nowego Wychowania w Rosji*, „Studia Edukacyjne” 57 (2020) 227-240; A. Aleksiejuk, *Humanistyczno-religijna pedagogika Siergieja A. Raczynskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 3 (2019) 57-80.

57 A. Chomiakow, *O wychowaniu społecznym w Rosji...*, 14.

58 O problemach, jakie generuje oddalenie placówek oświatowych od miejsc zamieszkania, pisał m.in. Nikołaj Nowikow. Zob. A. Aleksiejuk, *Wolność i wychowanie w refleksji filozoficzno-społecznej Aleksandra Radiszczewa (1794-1802)*, „Ruch Pedagogiczny” 1 (2022) 114.

się, że nie mógł nie zdawać sobie sprawy z tego, że z perspektywy aparatu władzy właśnie taka polityka była jak najbardziej racjonalna. Po pierwsze, separując młodego człowieka od rodziny zyskiwała na niego znacząco większy wpływ wychowawczy. Po drugie, czego skuteczności dowiodły działania niemieckich reformatorów Lutra i Melanchtona, marginalizowała wpływ środowiska lokalnego, najczęściej zorientowanego konserwatywnie, oraz Kościoła na ich formację wychowawczą. Chomiakow domagał się również istotnych zmian w programach nauczania w szkołach wszystkich typów. Formułowane przez niego propozycje nie będą jednak w tej pracy przedmiotem szczegółowych rozważań. Warto jednak zaznaczyć, że był on gorącym zwolennikiem rozszerzenia programów szkolnych o przedmioty ogólnokształcące i bardzo krytycznie wyrażał się o przyspieszonym wprowadzaniu uczniów na ścieżkę zawodowej specjalizacji. Twierdził, że zbyt wczesna specjalizacja czyni ucznia „niewolnikiem wykutych na pamięć lekcji” i redukuje jego kreatywność, wychowując go na „próżnego dublera”<sup>59</sup>. W rezultacie może znacząco obniżyć jego zdolność do socjalizacji i przystosowania się do zmiennych uwarunkowań egzystencjalnych. Edukacja ogólnokształcąca, która pozornie wydaje się bezużyteczna pod względem praktycznym, „buduje zaś ludzi silnych i myślących samodzielnie”<sup>60</sup>.

„Człowiek, który otrzymał ogólne wykształcenie, potrafi odnaleźć drogę w różnych okolicznościach życiowych, w których się znalazł, zaś człowiek zamknięty w ramach ciasnej specjalizacji ginie, gdy tylko nieprzewidywalne i obfitujące w przypadki życie zagrozi mu drogę, która jako jedyna jest dla niego dostępna. Edukacja oparta na podziale specjalizacji jest nieodzownie sprzężona ze szkolnictwem elitarnym, czyli z jego monopolizacją (...). Specjalizacja nie może być uznana za fundament wychowania. Solidną i pewną osnową może być tylko edukacja ogólnokształcąca, która rozszerza horyzonty rozumowania człowieka i jego zdolność pojmowania. (...) Wyłączenie kierunków specjalizacji ze szkół przygotowawczych lub przejściowych nie wyklucza specjalizacji z formacji wychowawczej. Wychowanie ją dopuszcza, a nawet uznaje jej konieczność. Wyznacza jej jednak zupełnie inne miejsce. Kształcenie specjalistyczne nie jest tylko nauczaniem. Stanowi ono zagadnienie egzystencjalne

59 A. Chomiakow, *O wychowaniu społecznym w Rosji...*, 18. 20.

60 *Tamże*, 20.

i wybór, czyli – rzecz można – pierwszy obowiązkowy czyn obywatelski. Nie rozpoczyna ono, lecz jest zwieńczeniem wychowania społecznego<sup>61</sup>.

Według Chomiakowa, najważniejszym walorem wychowania rodzinnego jest „formacja serca”, czyli „wychowanie moralne”. Edukacja w szkole powinna koncentrować się na „nauce rozumowania”, które określał mianem „wychowania mentalnego”. Wychowanie moralne jest wychowaniem do wartości i koresponduje z wychowaniem religijnym, gdyż skarbnicą wartości są „zasady prawosławia”, które stanowią również fundament praw regulujących życie rodzinne i funkcjonowanie wspólnoty. Wychowanie mentalne jest zaś zorientowane na zdobywanie wiedzy, czyli „naukę w ścisłym tego słowa znaczeniu, i rozumienie nauki”. Zasady nauki, podkreślał myśliciel, „mają wszędzie te same wymagania, a rządzące nimi prawidła są identyczne we wszystkich krajach świata, ponieważ opierają się one na powszechnych prawach ludzkiego rozumowania”<sup>62</sup>. Jeśli więc całokształt wychowania, które jest „przekazaniem wszystkich zasad moralnych i mentalnych przez jedno pokolenie następującemu po nim pokoleniu”<sup>63</sup>, ma być skuteczne, rodzina i szkoła powinny dołożyć starań na rzecz symbiozy jego komponentów moralnego i mentalnego, a także korespondować z wychowaniem intelektualnym/rozumowym/rozsądkowym. „Celem intelektualnej formacji wychowawczej – pisał – jest rozwój i wzmocnienie rozumowania”<sup>64</sup>, czyli „ogólny rozwój zdolności myślenia w sensie całościowym” po to, aby przygotować człowieka do pozyskiwania i rozumienia wiedzy szczegółowej<sup>65</sup>. Wzmocnienie wiedzy jest zaś osiągalne „jedynie na drodze nieustannego porównywania ze sobą obiektów, które leżą w gestii całego świata nauki i pojęć odnoszących się do jej różnych dziedzin”<sup>66</sup>. Wychowanie intelektualne nie może być jednak utożsamiane z nabywaniem wiedzy specjalistycznej<sup>67</sup>, które – chociaż autor nie używa tego słowa – można by nazwać szkoleniem.

---

61 *Tamże*, 19.

62 *Tamże*, 17.

63 *Tamże*.

64 *Tamże*, 18.

65 *Tamże*, 24.

66 *Tamże*, 18.

67 *Tamże*. 19.



Zdaniem myśliciela wychowanie ma ukształtować w człowieku osobowość integralną, dzięki której będzie on mógł świadomie i dobrowolnie włączyć się w życie wspólnoty.

„Kształcenie w szkole powinno być ściśle związane z wychowaniem przygotowującym do szkoły, a nawet z życiem, które dane jest uczniowi rozpoczynając po ukończeniu szkoły. Tylko w ten sposób edukacja może być w pełni pożyteczna”<sup>68</sup>.

W opinii Chomiakowa realizacja tego celu w praktyce napotyka jednak na wiele trudności. Przede wszystkim – zauważa – na przeszkodzie stoi postawa samych nauczycieli. Są wśród nich tacy, którzy negują poznawczą wartość wiedzy religijnej uważając, że w szkole powinno nauczać się jedynie przedmiotów świeckich. Z drugiej zaś strony, wśród zaangażowanych w oświatę osób duchownych nie brakuje takich, którzy ostentacyjnie dają wyraz przekonaniu o wyższości teologii i poznania mistycznego nad wiedzą empiryczną i poznaniem rozumowym. Zdaniem Chomiakowa postawa jednych i drugich prowadzi na myśl działania inkwizycji z tą tylko różnicą, że traktowanie religii jako zbioru przesądów to inkwizycja racjonalistyczna, a dyskredytacja dyskursu naukowego przez czynniki kościelne to inkwizycja religijna. Takie działania nie tylko nie przynoszą żadnego pożytku nauce i wierze, ale nawet szkodzą uczniom, wprowadzając chaos w ich wysiłek poznawczy.

„Nauki nie zatoczyły jeszcze koła, a nam daleko jeszcze do sformułowania wpływających z nich ostatecznych wniosków. Dokładnie tak samo nie dostąpiliśmy także pełnego zrozumienia Pisma Świętego. (...) Tylko przez odważne przyznanie się do nich i podjęcie rzuconego przez nauki wyzwania do dalszego rozwoju wiara może pokazać, że jest stała i niezachwiana. Przymuszając zaś inne nauki do oszustwa lub milczenia, nie podważa ich autorytetu, lecz swój własny. W systemie inkwizycji religijnej szkodliwe jest nie tyle jej okrucieństwo, co skryta w niej lękliwość i niewiara. (...) Niebezpieczna nie jest wolność nauk. Jest ona niezbędna zarówno do ich powodzenia, jak i godności wiary. Niebezpieczny jest za to niemiecki zabobon o nieomyślności nauk na każdym

68 *Tamże*, 12.

etapie ich rozwoju. Ten przesąd, który jest szkodliwy dla nauki i jeszcze bardziej szkodliwy dla religii, musi zostać usunięty z wszelkiego nauczania<sup>69</sup>.

Z powyższych słów wynika, że ich autor nie tylko nie był nieprzychylnie usposobiony do postępu naukowego, lecz sam będąc absolwentem wydziału fizyczno-matematycznego Uniwersytetu w Moskwie, który ukończył z wyróżnieniem, a także – jak stwierdza Walicki – „człowiekiem praktycznym i trzeźwym”<sup>70</sup>, podkreślał wagę wiedzy empirycznej i dyskursu naukowego, prowadzonego w sposób wolny, rzetelny i krytyczny:

„To, co ogólnie nazywamy mianem ducha szkoły, która uznaje nad sobą wyższy sąd chrześcijańskiego prawa, nie tylko nie sprzeciwia się wolności w wykładaniu nauk, ale nawet tej wolności wymaga. Wszelka nauka powinna dawać wyraz aktualnie formułowanym przez nią wnioskom w sposób bezpośredni i otwarty, bez poniżającego kłamstwa, śmiesznego naciągania i przemilczania, które dość łatwo może być zdemaskowane”<sup>71</sup>.

Chomiakow nie znośił ignorancja, szczególnie u osób aspirujących do miana naukowych autorytetów, zasłaniających się pełnionymi funkcjami i stanowiskami, a także pyszniących się wysoką rangą urzędników. Ze względu na ogromną wagę, jaką przywiązywał do religijnej formacji duchowo-moralnej, szczególnie mocno drażniła go postawa pracujących w oświacie osób duchownych. Zarzucał im, że sposób, w jaki nauczają katechizmu jest „kostyczny” i „scholastyczny”, „pozbawiony ciepła apostołskiego przepowiadania, które umacnia wierzących i nawraca niewierzących”<sup>72</sup>. Z jego rozważań na temat nauki religii w szkole niedwuznacznie wynika, że opowiadał się za jej nauczaniem w sposób „zbliżony do naukowego”:

„We wszystkich szkołach, zbliżone do naukowego nauczanie Prawa Bożego powinno mieć przede wszystkim charakter wykładu o charakterze historycznym, a w szkołach wyższych może, a nawet do pewnego stopnia powinno, być ukierunkowane polemicznie. Jednak ta polemika powinna ograniczać się tylko

69 *Tamże*, 16.

70 A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii...*, 135.

71 A. Chomiakow, *O wychowaniu społecznym w Rosji...*, 16.

72 *Tamże*, 15.

do nauki Kościoła w odniesieniu do tych nauk, które z niej historycznie się wyłoniły i nie podążać brawurowo w kierunku konfrontacji z podstawowymi zasadami analizy krytycznej albo sceptycyzmu”<sup>73</sup>.

Zdaniem Chomiakowa, katechizmowe nauczanie praw wiary powinno być ściśle połączone z formacją duchową, którą człowiek odbiera w rodzinie i Kościele. Dlatego z wyraźną dezaprobatą odnosił się do rozdzwiewku, jaki powstaje między nauką (ortodoksją) i praktyką wiary (ortopraksją). Za przyczynę tego stanu rzeczy uważał zarówno nieumiejętnie prowadzoną katechezę jak i niedostosowanie programu nauczania religii w szkole do uwarunkowań szkolnej edukacji. Zadaniem szkoły jest wspierać „formację serca w duchu chrześcijańskim”, lecz w wychowaniu w wierze i do wiary nie powinna wyręczać Kościoła.

## Zakończenie

Refleksję na temat wychowania w ujęciu Aleksieja Chomiakowa bez wątpienia należy uznać za interesującą. Podkreślając jej charakter anaforalny i soborowy miał on nadzieję, że ci, którzy są odpowiedzialni za formację wychowawczą młodego pokolenia, wezmą pod uwagę jego przemyślenia i wnioski. W kontekście na realizację tej nadziei, jako epilog niniejszych rozważań, warto przywołać fragment *Encykliki Świętego Wielkiego Soboru Kościoła Prawosławnego*, który odbył się na Krecie w czerwcu 2016 roku. W jednym z paragrafów tego dokumentu czytamy:

„W naszych czasach w dziedzinie wychowania i kształcenia zauważalne są nowe tendencje dotyczące treści i celów edukacji, a także podejścia do kwestii wieku dziecka, roli nauczyciela, ucznia i współczesnej szkoły. Ponieważ edukacja zajmuje się nie tylko człowiekiem jako takim, lecz tym, jakim on być powinien, a także jaka jest treść jego odpowiedzialności, jest zrozumiałe, że przedstawiony przez nas obraz człowieka i sens jego istnienia egzystencji, określają także nasz stosunek do jego edukacji. Dominujący dzisiaj zsekularyzowany i indywidualistyczny system edukacyjny, który jest opresyjny wobec nowego

---

73 *Tamże*, 15-16.

pokolenia, jest powodem zatroskania Kościoła prawosławnego. W centrum duszpasterskiej troski Kościoła znajduje się edukacja, która ma na celu nie tylko rozwój intelektualny, lecz także formację i doskonalenie człowieka w całej jego pełni jako istoty psychosomatycznej i duchowej, zgodnie z tryptykiem: Bóg, człowiek, świat. W swoim pouczającym słowie Kościół troskliwie wzywa lud Boży, szczególnie zaś młodzież, do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu Kościoła, podtrzymując w nich «najgorliwsze pragnienie» życia w Chrystusie. W ten sposób, pełnia wiernych nazwana imieniem Chrystusa, odnajduje w bosko-ludzkiej wspólnotcie Kościoła egzystencjalne oparcie i doświadcza w niej zapowiedzi zmartwychwstania według łaski przebóstwienia<sup>74</sup>.

---

74 *Encyclical of the Holy and Great Council of the Orthodox Church IV*, §9, Crete, 18-26.06.2016, <https://www.holycouncil.org/encyclical-holy-council> (dostęp: 16.09.2024).



MAREK MELNYK  
UNIwersytet WARMIŃSKO-MAZURSKI  
ORCID: 0000-0002-7583-5956

## Pedagogika pojednania. Inspiracje dla młodzieży z Polski, Niemiec i Ukrainy

Głównym celem niniejszego tekstu jest próba namysłu nad szeroko pojętą pedagogiką pojednania. Dotyczy ona zasadniczo pojednania w relacjach międzynarodowych<sup>1</sup>. Jest jednym z podstawowych elementów pokojowego współżycia między skonfliktowanymi narodami jak: Niemcy, Polacy, Ukraińcy. Ze zrozumiałych przyczyn będzie ograniczona do jednego aspektu – edukacji młodzieży. Odgrywa ona kluczową rolę w zbliżeniu, dialogu, współpracy tych narodów. Jest tak, ponieważ młode pokolenia – jeżeli nie będą obciążone „złą pamięcią” swych rodziców i dziadków, pamiętających II wojnę światową – mają możliwość kształtowania lepszych relacji międzynarodowych w przyszłości. Mogą bowiem nie powielać dawnych pomyłek. To – niejako samo przez się – przyczynia się do pokoju i zrozumienia między różnymi grupami etnicznymi i narodowymi. Istotne wydaje się tutaj właśnie kształtowanie przyszłości. Jest to też jakaś próba przezwyciężenia *fatum* czasu. Pojednanie młodych ludzi reprezentujących zwaśnione narody dotyczy przezwyciężenia determinizmu czasu. Nie jest to korzenie się przed potęgą czasu przeszłego. Pojednanie narodów

1 R.S. Appleby, *The Ambivalence of the Sacrum: Religion, Violence, and Reconciliation* (Carnegie Commission on Preventing Deadly Conflict), New York 2000, 10-11; V. Rosoux, *Reconciliation as a Peace-Building Process: Scope and Limits*, w: *The SAGE Handbook of Conflict Resolution*, red. J. Bercovitch, Los Angeles 2009, 543-563.

to dowód na to, że człowiek może przeciwstawić się prawom czasu, nie tylko poprzez bezsilne zdziwienie wobec zła przeszłości, ale może przewycięzać ludzką niemoc wobec tej potęgi. Ci, którzy dążą do pojednania narodów, kształtują zatem pozytywną przyszłość. Wskazówki zegara nie odmierzają im beznadziejnie fundamentalnych zasad bytu-przemijania, bezsilności wobec zła. Wręcz przeciwnie. Są oni prorokami pozytywnej przyszłości. Oni ją znają już teraz. Dlatego swymi działaniami pojednawczymi chcą przyspieszyć bieg czasu<sup>2</sup>.

Proponowane rozważania pod względem metodologicznym dotyczą szeroko pojętej roli religii w stosunkach międzynarodowych we współczesnym świecie. Szczególną uwagę zwraca się na sposoby, w jakie religia wpływa na relacje międzynarodowe poprzez legitymizację polityki dialogu i przewycięzania podziałów i konfliktów<sup>3</sup>. Jest to rekonstrukcja jednego przejawu tych relacji – różnorodnych dążeń pojednawczych związanych z dialogiem polsko-niemieckim i polsko-ukraińskim, skierowanych ku młodzieży. Zwracamy uwagę na to co wspólne w inicjatywach edukacyjnych, zawierających ideę pojednania, skierowanych do młodzieży wymienionych narodów. Zamysłem autora jest ukazanie teologicznych źródeł *pedagogiki pojednania* oraz wskazanie podobnych prób z przeszłości. Zwrócono szczególną uwagę na młodzież wspomnianych narodów, która została włączona w działania Kościołów chrześcijańskich, zmierzających ku pojednaniu po II wojnie światowej<sup>4</sup>. Mamy tutaj zatem konkretne doświadczenie chrześcijańskiego dialogu, komunikacji, przebaczenia i pojednania w 2. połowie XX wieku i na początku XXI wieku, ujmowanego w międzynarodowej przestrzeni społeczno-politycznej<sup>5</sup>. Nie bez znaczenia

2 W. Hryniewicz, *Mądrość nadziei*, Warszawa 2010.

3 J. Fox – S. Sandler, *Bringing Religion into International Relations* (Culture and Religion in International Relations), Nowy Jork 2004, 163-179.

A. Wolff-Powęska, *O aktualność dialogu i pojednania w stosunkach polsko-niemieckich*, w: *Pojednanie i polityka. Polsko-niemieckie inicjatywy pojednania w latach sześćdziesiątych XX wieku a polityka odprężenia*, red. F. Boll – W.J. Wysocki – K. Ziemer, Warszawa 2010, 365.

4 J. Lüer, *Uczyć się od Polaków i Niemców?*, „Więź” 3 (2013), <http://wiez.com.pl/2017/09/14/uczyc-sie-od-polakow-i-niemcow/> (dostęp: 12.03.2019).

5 M. Marczevska-Rytko, *Religia i polityka w globalizującym się świecie*, Lublin 2010, 79-84.

dla obranego przedmiotu analizy jest możliwość dopełnienia namyślu teologicznego myślą z obszaru wiedzy filozoficznej, pedagogicznej i historycznej. Jednak ideowym paradygmatem niniejszych uwag jest przekonanie autora, że pojednanie narodów to wyraz integracji religii i polityki<sup>6</sup>. Ma dwa wymiary: jest realizowane na płaszczyźnie horyzontalnej, poziomej, czyli doczesnej, oraz wertykalnej, pionowej, ukierunkowanej ku Bogu. Relacja Bóg-człowiek jest rozumiana jako fundament pojednania między ludźmi jako jednostkami i ludźmi jako społeczeństwami. W opisywanych procesach pojednawczych usiłuje się wskazywać te dwa wymiary. Jednak nie są zawsze harmonizowane ani traktowane jako sobie równe. Często widzimy dominacje któregoś z nich, np. świeckiego wymiaru (działania polityczne instytucji państwa). Zwykle wymiar *sacrum* jest pomijany w przypadku pojednania, rozumianego jako realizacja idei sprawiedliwości, zadośćuczynienia materialnego<sup>7</sup>. Tyle zatem tytułem wstępu.

## 1. Pedagogika pojednania

Punktem wyjścia naszych rozważań będzie najpierw nakreślenie uniwersalnej wizji pedagogii pojednania jako powszechnie akceptowanych zasad dialogowych<sup>8</sup>. Taka ogólnoludzka pedagogika pojednania to koncepcja edukacyjna, której celem jest promowanie zrozumienia, współpracy i dialogu między grupami, które doświadczyły konfliktów,

6 C. Crouch, *The Quiet Continent: Religion and Politics in Europe*, „The Political Quarterly” 71/Suppl. 1 (2000) 90-103.

7 R.J Barro – R. McCleary, *Religion and Political Economy in an International Panel*, [www.wcfia.harvard.edu/programs/prpes/](http://www.wcfia.harvard.edu/programs/prpes/), 2002 (dostęp: 26.09.2024).  
Zob. *Aneks* do niniejszego tekstu.

8 *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik – M. Karwatowska, Lublin 2009; *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, red. H. Kwiatkowska – M. Szybisz, Pułtusk 2003; *Oblicza dialogu*, red. A. Cudowska, Białystok 2008; J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008; *Pedagogika dialogu – dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska – M. Grzelak-Klus, Warszawa 2016; *Pedagogika dialogu – dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa – D. Jankowska, Warszawa 2009; *Pedagogika dialogu: doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, red. E. Dąbrowa – D. Jankowska, Warszawa 2010.



wrogości lub uprzedzeń. Nie musi się tutaj pojawiać wymiar transcendentny – Bóg jako źródło ludzkiego przebaczenia. Są to przeważnie działania czysto doczesne, pragmatyczne i zmierzające ku przezwyciężeniu konfliktów z przeszłości<sup>9</sup>. Możemy wskazać główne założenia takiej świeckiej pedagogiki pojednania. Z pewnością edukacja na rzecz pokoju jest istotnym motywem takich właśnie działań pojednawczych. Łączy się ona z nauczaniem aksjologicznym. Promowanie wartości takich jak szacunek, empatia, tolerancja, w naturalny sposób sprzyja pokojowemu współistnieniu różnych grup religijnych, społecznych i narodowościowych. Rozpoznanie krzywd to następny ważny element wszelkich działań pojednawczych. Oznacza to konieczność uznania i przepracowania bolesnych wydarzeń z przeszłości, aby możliwe było zrozumienie perspektywy innych i wyjście poza traumatyczne doświadczenia. Dialog i mediacja to następny etap wysiłków pojednawczych. Wymagają one szczególnie otwartego dialogu, mediacji i współpracy. Działania te są kluczowe w przezwyciężaniu podziałów. Pedagogika pojednania kładzie nacisk na rozwiązywanie konfliktów poprzez wzajemne zrozumienie, a nie eskalację. Przeważnie towarzyszy temu budowanie wspólnoty pamięci. Są to wspólne podejście do historii, które pozwala na tworzenie przestrzeni, w której obie strony konfliktu mogą współistnieć w narracjach i wspomnieniach, unikając wykluczających się interpretacji. Tym samym mamy tutaj doświadczenie zaangażowania emocjonalnego i moralnego osób, wysłuchujących świadectw z przeszłości. Pedagogika pojednania w takich sytuacjach uwrażliwia na emocje, uczy jak radzić sobie z gniewem, nienawiścią czy poczuciem niesprawiedliwości oraz jak przekuć te emocje w konstruktywne działania. Pojawia się tutaj również proces transformacji. Pojednanie bowiem, w ten sposób pojmowane, nie jest jednorazowym aktem, lecz procesem długoterminowym, który wymaga zaangażowania w edukację, budowanie zaufania oraz wzmacnianie relacji międzyludzkich. Koncepcja ta może być szczególnie istotna w kontekście relacji niemiecko-polsko-ukraińskich, gdzie skomplikowana i bolesna historia wymaga delikatnych, wielopłaszczyznowych działań na rzecz pojednania i współpracy. Są to – jak już wspominaliśmy

---

9 K. Wigura, *Wina narodów. Przebaczenie jako strategia prowadzenia polityki*, Warszawa – Gdańsk 2011.

– działania „czysto” świeckie. Często nie wymagają one odniesienia do sfery *sacrum*. Zamiast tego ważny jest pragmatyzm, racjonalizm, wizja przyszłości. Taka analiza zysków i strat sprawia, że „opłaca się” obu stronom prowadzenie dialogu, który ma prowadzić do pojednania<sup>10</sup>. Proces edukacyjny, skupiający się na wartościach, historii, tolerancji i dialogu, może być fundamentem dla tworzenia pokojowego współistnienia narodów<sup>11</sup>.

W oparciu o te zasady, edukacja młodzieży może wspierać pojednanie narodów poprzez kilka powiązanych ze sobą działań. Jednym z najważniejszych elementów jest odpowiednie nauczanie historii, które ukazuje różne perspektywy widzenia konfliktów i wydarzeń z przeszłości. Celem takiej edukacji nie jest jedynie przekazywanie faktów, ale budowanie zrozumienia dla trudnych tematów, takich jak wojny, okupacje czy krzywdy historyczne. Nauczyciele powinni kłaść nacisk na refleksję nad przeszłością, co pomaga młodzieży dostrzec, jak błędy przeszłości mogą prowadzić do konfliktów i jak ważne jest unikanie ich w przyszłości. Przykłady działań w tym zakresie obejmują wspólne podręczniki historii. Inicjatywy takie jak opracowywanie podręczników wspólnie przez historyków z różnych krajów (np. polsko-niemieckie podręczniki do historii) sprzyjają obiektywizacji wiedzy historycznej i pomagają budować mosty między narodami. Istotne są też programy wyjazdowe do miejsc pamięci, takich jak Auschwitz, które mogą inspirować młodych ludzi do refleksji nad dramatami przeszłości i potrzebą pojednania. Ważnym celem tak pojmowanej edukacji młodzieży jest promowanie wartości, takich jak szacunek dla różnorodności, tolerancja oraz otwartość na inne kultury i narodowości. Edukacja wielokulturowa może pomóc młodzieży zrozumieć, że różnice między narodami nie są zagrożeniem, ale bogactwem. W tym kontekście szkoły i inne instytucje edukacyjne mogą organizować warsztaty i debaty o tolerancji. Uczniowie mogą brać udział w warsztatach, które uczą umiejętności komunikacji, rozwiązywania konfliktów oraz empatii wobec innych kultur i narodów. Wymiany międzynarodowe

<sup>10</sup> Zob. *Aneks* do niniejszego tekstu.

<sup>11</sup> J. Kulska, *Faith-based diplomacy. Religia jako czynnik funkcjonalny w stosunkach międzynarodowych*, w: *Religia w stosunkach międzynarodowych*, red. A.M. Solarz – H. Schreiber, Warszawa 2012, 137-154.

również mogą służyć idei pojednania narodów. Np. programy takie jak Erasmus+ czy inne programy wymiany uczniów i studentów, pozwalają młodzieży na bezpośrednie spotkania z rówieśnikami z innych krajów, co sprzyja budowaniu wzajemnego zrozumienia. Młodzi ludzie mogą być uczeni, jak aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i politycznym, co ma bezpośrednie znaczenie dla procesów pokojowych i pojednania. Poprzez edukację obywatelską, młodzież uczy się, jak angażować się w dialog, rozwiązywać konflikty i dążyć do współpracy ponad podziałami narodowymi. Ważne inicjatywy w tym zakresie obejmują symulacje międzynarodowych instytucji. Symulacje obrad ONZ (Model United Nations – MUN) pozwalają młodzieży wczuć się w rolę dyplomatów, negocjatorów i polityków, a także rozważać sposoby rozwiązywania globalnych problemów i konfliktów. Ważna jest aktywność w lokalnych projektach społecznych, które promują pomoc międzynarodową, solidarność i walkę z ubóstwem, uczy młodzież odpowiedzialności za innych i buduje postawy współpracy. Edukacja powinna promować umiejętność prowadzenia dialogu, także międzykulturowego. Nauka o tym, jak słuchać drugiej strony, jak rozumieć odmienne punkty widzenia i jak unikać uprzedzeń, jest kluczowym elementem w budowaniu pokoju. Szkoły mogą organizować debaty i dyskusje, które zachęcają młodzież do prowadzenia debat na trudne tematy, takie jak migracja, konflikty międzynarodowe czy różnice kulturowe. Uczy to tolerancji i zrozumienia. Projekty współpracy z młodzieżą z innych krajów mogą realizować ideę pojednawczą. Dzięki platformom cyfrowym możliwe jest organizowanie międzynarodowych projektów, które promują dialog między młodzieżą z różnych narodów. Edukacja emocjonalna i empatia wydają się istotne w rozwijaniu kultury dialogu. Programy edukacyjne mogą także skupiać się na rozwijaniu u młodzieży zdolności do empatii i wrażliwości emocjonalnej, co pomaga w zrozumieniu cierpienia innych. Nauka radzenia sobie z trudnymi emocjami, takimi jak złość czy frustracja, może zmniejszyć skłonność do agresji i konfliktów. Szkoły mogą wdrażać programy rozwijania inteligencji emocjonalnej. Pomagają one uczniom zrozumieć i kontrolować swoje emocje oraz lepiej rozumieć uczucia innych osób, co sprzyja pokojowemu współistnieniu. Uczniowie mogą uczestniczyć w programach mediacyjnych,

gdzie uczą się, jak rozwiązywać konflikty w sposób pokojowy. W ramach edukacji młodzież może być uczona wartości, takich jak demokracja, prawa człowieka, sprawiedliwość i równość, które łączą różne narody Europy. Programy edukacyjne na temat Unii Europejskiej oraz jej roli w procesie integracji i pojednania na kontynencie, mogą pomóc młodzieży zrozumieć, jak kluczowa jest wspólna praca na rzecz pokoju. Edukacja młodzieży w duchu pokoju, tolerancji i współpracy międzynarodowej jest niezwykle istotna dla budowania trwałego pojednania narodów Europy i świata. Poprzez odpowiednie nauczanie, zaangażowanie w dialog i rozwijanie empatii, młodzież może stać się fundamentem pokojowego współistnienia przyszłych pokoleń<sup>12</sup>.

## 2. Państwo jako instytucja kreująca pojednania narodów

Wspólne programy edukacyjne i wymiany młodzieży muszą być inspirowane przez instytucje państwowe. Idea pojednania narodów jest urzeczywistniana w praktyce społecznej i politycznej przy pomocy narzędzi instytucji państwa<sup>13</sup>. Państwo, jako instytucja polityczna i społeczna, może odgrywać kluczową rolę w procesie pojednania narodów. Jego rola w tym zakresie obejmuje wiele aspektów. Państwo może ustanowić system prawny sprzyjający dialogowi i pojednaniu. Może wprowadzać przepisy prawne, które penalizują przemoc i dyskryminację, a jednocześnie promują prawa człowieka, równość i sprawiedliwość. Pojednanie może być wspierane przez stworzenie instytucji zajmujących się rozwiązywaniem konfliktów etnicznych i narodowych. Państwo może finansować i organizować inicjatywy na rzecz dialogu między grupami etnicznymi, narodowościowymi czy religijnymi, takie jak konferencje, warsztaty, programy edukacyjne, a także wymiany międzykulturowe. To pomaga budować wzajemne zrozumienie

12 *Pedagogika dialogu: emancypacyjny potencjał dialogu*, red. D. Jankowska, Warszawa 2017.

13 W. Kucharski, *Znaczenie orędzia biskupów polskich do biskupów niemieckich z 1965 r. w procesie pojednania polsko- niemieckiego*. Uwagi krytyczne do artykułu Adama Wójcika opublikowanego w „Miscellanea Historico-Iuridica” 20/1 (2021) 121-136; „Miscellanea Historico-Iuridica” 20/2 (2021) 251-268.

i szacunek. Państwo może angażować się w dyplomatyczne działania zmierzające do pojednania na arenie międzynarodowej. Przykładem może być rola, jaką odgrywają państwa w mediacji między skonfliktowanymi narodami. Państwa często angażują się jako neutralni mediatorzy w rozwiązywaniu konfliktów, pomagając w wypracowaniu trwałych porozumień. Pojednanie często wymaga rozliczenia się z przeszłością. Państwo może promować uczciwe podejście do trudnych momentów historycznych, wspierając inicjatywy takie jak komisje prawdy i pojednania, edukację o trudnych wydarzeniach, a także stawianie pomników i tworzenie miejsc pamięci. Państwo kształtuje tzw. „politykę historyczną”. Polityczne i społeczne elity odgrywają kluczową rolę w promowaniu idei pojednania. Przywódcy mogą wpływać na narracje narodowe, zmieniając je z konfrontacyjnych na wspierające zrozumienie i współpracę. Państwo, poprzez swoje instytucje, politykę i działania społeczne, może stymulować procesy prowadzące do zbliżenia narodów, odbudowy zaufania i pokoju.

Przykładem tego typu działań jest Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM)<sup>14</sup>. Od 1991 roku organizuje tysiące spotkań i projektów edukacyjnych. Programy te umożliwiają młodzieży z obu krajów poznanie kultury i historii sąsiada, często poprzez osobiste spotkania i wspólne działania. Wymiana młodzieży pomaga przezwyciężyć uprzedzenia i zbudować relacje oparte na wzajemnym szacunku. Wspomnieć należy o innych instytucjach wspierających edukację młodzieży. Instytucje te to: Dom Konferencyjny w Krzyżowej, Centrum Dialogu i Modlitwy w Oświęcimiu czy Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego. Instytucje te odegrały istotną rolę w procesie edukacji młodzieży w duchu pojednania. Organizują one warsztaty, konferencje oraz spotkania młodzieży, które skupiają się na edukacji historycznej, dialogu międzykulturowym i budowaniu zrozumienia między narodami. W 2008 roku powstała również seria podręczników „Europa. Nasza historia”, opracowana wspólnie przez historyków z obu krajów, mająca na celu zbliżenie interpretacji kluczowych momentów historycznych.

---

<sup>14</sup> <https://pnwm.org> (dostęp: 26.09.2024).

### 3. Chrześcijańska pedagogika pojednania narodów

Przejdźmy wreszcie do pojednania o charakterze religijnym<sup>15</sup>. W przypadku pojednania, które nas interesuje oznacza ono odwołanie się do nauczania Chrystusa, który w swym nauczaniu dokonuje krytyki negatywnych stereotypów, które Żydzi mieli wobec „Innych” – nie należących do narodu wybranego. Chrystus z punktu interesującej nas problematyki, dokonał dekonstrukcji „obcości”. Tymi „innymi” – „obcymi” byli: „Samarytanie, Kananejczycy, Rzymianie. Słowem – „Nie żydzi”. Są oni ukazywani jako ludzie zdolni do nawrócenia-uznania Chrystusa za Zbawiciela. Są oni ludźmi zdolnymi do miłosierdzia, wrażliwi na cierpienie. Społeczności pogardzane przez Izraelitów są ukazywane przez Chrystusa jako te, które są zdolne do miłosierdzia rozumianego jako miłość bliźniego. Bliźnimi są ludzie obcy, nieprzyjaciele, którzy są w potrzebie i których należy dostrzec i udzielić im konkretnej, realnej pomocy. Chrystus wskazując na osoby spoza jego narodowej wspólnoty pragnie ukazać każdego człowieka jako najwyższą wartość. Owa wartość zasadza się na tym, że Obcy są ukazani jako osoby, które potrafią rozpoznać dar zbawienia. On to jest źródłem wartości nadprzyrodzonych, wiecznych. W ludziach spoza wspólnoty żydowskiej manifestuje się obecność transcendencji Boga. Są oni ukazani jako ludzie realizujący najwyższe wartości ponieważ uczestniczą w misterium zbawienia. Jest ono ważniejsze niżeli patrzeć na siebie przez pryzmat własnych krzywd, ambicji, urazów, traum, pretensji. Chrystus nie jest przy tym orędownikiem pojednania Żydów z Samarytanami, czy rzymskimi okupantami. Jest on rozpoznawanym przez nich Zbawicielem”<sup>16</sup>.

Chrześcijańska pedagogika pojednania narodów to specyficzne podejście do edukacji w duchu chrześcijańskich wartości, które koncentruje się na budowaniu pojednania między narodami poprzez zasady

15 W. Hryniewicz, *Bóg naszej nadziei: szkice teologiczno-ekumeniczne*, t. 1, Opole 1989; *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa 1997; *Hermeneutyka w dialogu: szkice teologiczno-ekumeniczne*, t. 2, Opole 1998.

16 M. Melnyk, *Stereotypy w stosunkach narodowościowych: spojrzenie ewangeliczne*, w: *Czy wszystko musi być narodowe? Naród jako kategoria aksjologiczna* (Pogranicza 6), red. P. Walewski, Pelplin 2021, 115-132.

ewangeliczne, takie jak miłość bliźniego, przebaczenie, pokora i sprawiedliwość. Jest to forma pedagogiki zakorzeniona w teologii i etyce chrześcijańskiej, która ma na celu przewyciężenie podziałów i konfliktów narodowych oraz budowanie wspólnoty międzyludzkiej opartej na solidarności i pokoju<sup>17</sup>. Główne zasady chrześcijańskiej pedagogiki pojednania narodów ogniskują się na miłość bliźniego i przebaczeniu. Chrześcijaństwo kładzie duży nacisk na miłość bliźniego, co oznacza troskę i szacunek dla wszystkich ludzi, niezależnie od przynależności narodowej czy historycznych uraz. Przebaczenie staje się kluczowym krokiem w procesie pojednania. Pedagogika ta uczy, że przebaczenie nie jest aktem zapomnienia krzywd, ale drogą do uzdrowienia relacji i otwarcia nowego rozdziału w historii narodów. Te wzniosłe ideały są niezrozumiałe bez odniesienia do Chrystusa. Pojednanie tak widziane bez Chrystusa jest utopią, nie możliwą do realizacji w rzeczywistości. Dlatego w chrześcijańskiej wizji pojednania narodów musi znaleźć się odniesienie do teologii. A ta domaga się zwrócenia uwagi na centralne miejsce idei pojednania człowieka z Bogiem poprzez ofiarę Chrystusa. Ten akt ofiary i zjednoczenia stanowi wzór dla chrześcijańskiej pedagogiki, która przenosi ten duch na relacje międzyludzkie i międzynarodowe. Chrześcijanie są zachęceni do naśladowania Chrystusa, który przez swoje cierpienie i przebaczenie połączył podzieloną ludzkość. Jest to zatem wertykalny charakter idei pojednania. Przecina się on w wymiarze horyzontalnym: doczesność, czas, historia, ludzkość, jednostka ludzka, etos narodowy. Wśród tych horyzontalnych wymiarów pojednania szczególnie miejsce musi zająć wspólnota ludzka i solidarność. Chrześcijańska pedagogika pojednania narodów promuje ideę wspólnoty, w której narody współdziałają w duchu solidarności i wzajemnego wsparcia. Wartości chrześcijańskie podkreślają znaczenie pomagania sobie nawzajem, zwłaszcza w momentach kryzysów i konfliktów, co prowadzi do budowania silnych i stabilnych relacji między narodami. Proces pojednania nie może odbywać się bez uznania prawdy o przeszłych wydarzeniach oraz odpowiedzialności za nie. Chrześcijańska pedagogika pojednania kładzie nacisk na

---

17 W. Hryniewicz, *Na drodze pojednania. Medytacje ekumeniczne*, Warszawa 1998.

sprawiedliwość, która powinna być realizowana w duchu prawdy, ale także miłosierdzia. Prawda musi być ujawniona, a ofiary konfliktów wysłuchane, jednak ten proces nie może prowadzić do odwetu, lecz do uzdrowienia. Chrześcijańska pedagogika pojednania narodów zachęca do pokory, czyli uznania własnych błędów i otwartości na wysłuchanie drugiej strony. W dialogu chrześcijańskim nie chodzi o narzucanie swojej racji, ale o poszukiwanie wspólnego dobra. Taka postawa sprzyja budowaniu mostów między narodami, nawet tymi, które były historycznie podzielone. Modlitwa i duchowe wsparcie odgrywają istotną rolę w procesie pojednania. Chrześcijańska pedagogika uznaje, że pełne pojednanie i uzdrowienie relacji między narodami wymaga działania łaski Bożej, która pomaga ludziom przewycięzać gniew, nienawiść i traumę przeszłości. Ten rodzaj pedagogiki ma szczególnie potencjał. Jest to zdolność uzdrawiania rany przeszłości, ale również gotowość do budowania fundamentów przyszłych relacji opartych na wzajemnym szacunku i współpracy.

#### 4. Kościoły chrześcijańskie w procesie pojednania narodów Europy

Kościoły chrześcijańskie odgrywają istotną rolę w procesie pojednania narodów Europy, ze względu na swoją długą tradycję moralną, etyczną i duchową oraz głęboki wpływ na kształtowanie społeczeństw. W historii kontynentu odgrywały one często zarówno pozytywne, jak i negatywne role, ale we współczesnym kontekście coraz częściej angażują się w działania na rzecz pokoju, pojednania i budowania mostów między narodami. Kościoły chrześcijańskie, zwłaszcza po II wojnie światowej, podjęły wysiłki na rzecz pojednania poprzez dialog eklezjalny, czyli zbliżenie między różnymi wyznaniem chrześcijańskimi (np. katolicyzmem, prawosławiem, protestantyzmem). Jednym z ważnych efektów tych działań było stworzenie wspólnych deklaracji i dokumentów, takich jak np. *Deklaracja z Charta Oecumenica* (2001), które promują współpracę i solidarność w obliczu konfliktów. Kościoły chrześcijańskie wielokrotnie inicjowały procesy przebaczenia związanego z trudną przeszłością. Przykładem może być rola, jaką



odegrał Kościół katolicki i ewangelicki w procesie pojednania polsko-niemieckiego. W 1965 roku biskupi polscy skierowali list do biskupów niemieckich z przesłaniem: „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie”. Posłanie to stało się kamieniem milowym w procesie pojednania między oboma narodami, które przez wieki były w niemalże w ustawicznym mniej lub bardziej intensywnym konflikcie.

Kościół chrześcijański, zwłaszcza w Europie, angażowały się w mediację i działania na rzecz pokojowego rozwiązywania konfliktów. Odnosi się to szczególnie do Watykanu. Jako międzynarodowa instytucja, wielokrotnie interweniował w konfliktach na całym świecie, podejmując dyplomatyczne wysiłki na rzecz dialogu i deeskalacji. Kościoły w krajach takich jak Irlandia Północna czy Bałkany odgrywały aktywną rolę w procesach pokojowych, np. podczas „Porozumienia Wielkopiątkowego” w Irlandii Północnej. Kościoły angażują się w pomoc ofiarom wojen, konfliktów oraz katastrof humanitarnych, co sprzyja odbudowie zaufania i wspiera procesy pojednania. Organizacje takie jak „Caritas” czy „Diakonia” działają na rzecz pomocy osobom potrzebującym, niezależnie od narodowości czy wyznania, co promuje solidarność i współpracę ponad podziałami narodowymi. Chrześcijaństwo niesie ze sobą przesłanie o pokoju, miłości do bliźniego, przebaczeniu i pojednaniu, które są fundamentem relacji między narodami. W kazaniach, dokumentach papieskich i oświadczeniach biskupów Kościoły promują dialog, tolerancję i odrzucenie przemocy. Jan Paweł II, będący papieżem o ogromnym wpływie na kształtowanie moralności XX wieku, wielokrotnie nawoływał do pojednania między narodami, podkreślając rolę przebaczenia i dialogu. Kościoły prowadzą działalność edukacyjną, której celem jest promowanie idei pokoju, tolerancji i szacunku do drugiego człowieka. Szkoły i uczelnie chrześcijańskie w Europie starają się wychowywać młode pokolenia w duchu dialogu i pojednania. W historii Europy ważną rolę odgrywały gesty pojednania inicjowane przez przywódców religijnych. Przykładem może być wspólna modlitwa papieża Jana Pawła II i patriarchy Atenagorasa w 1965 roku, która symbolicznie zakończyła tysiącletni rozłam między Kościołem katolickim a prawosławnym. Kościoły chrześcijańskie, ze swoim etycznym i duchowym dziedzictwem, mogą przyczynić się do leczenia ran, jakie pozostawiają konflikty narodowe,

oraz budować mosty między społeczeństwami Europy, promując pokój, dialog i zrozumienie.

W kontekście niemiecko-polsko-ukraińskim chrześcijańska pedagogika pojednania narodów mogłaby obejmować wspólne inicjatywy kościelne, edukacyjne i społeczne, które promują dialog o bolesnych wydarzeniach historycznych, takich jak rzeź wołyńska czy przesiedlenia, w duchu przebaczenia, ale z pełnym uznaniem prawdy i odpowiedzialności historycznej<sup>18</sup>. Kościoły obu narodów mogłyby odegrać kluczową rolę w promowaniu dialogu, wspólnej modlitwy i aktów symbolicznych, które wspierają proces pojednania. Mają one charakter zatem ze swej istoty ekumeniczny. Pojednanie tak realizowane to zarazem akty budujące jedność wyznaniową. Ekumenizm i dialog międzyreligijny mają ogromne znaczenie dla budowania zrozumienia i pojednania.

## 5. Kościół katolicki wspólnotą pojednania narodów

Obecnie zwróćmy uwagę na rolę Kościoła katolickiego jak wspólnoty religijnej i ponadnarodowej budującej pojednanie. Nawiązujemy tutaj do roli Kościoła jako instytucji ponadnarodowej, duchowej, społecznej i moralnej w procesie pojednania pomiędzy narodami, szczególnie tymi, które doświadczyły konfliktów, wojen czy innych form podziałów. W wielu przypadkach Kościół działa jako mediator i promotor dialogu, opierając swoje działania na wartościach takich jak miłość bliźniego, pokój, przebaczenie i sprawiedliwość<sup>19</sup>. Możemy wskazać kluczowe aspekty roli Kościoła w pojednaniu narodów. Zauważmy najpierw

18 M. Melnyk, *Jasna Góra w polsko-ukraińskiej komunikacji społeczno-kulturowej, 10-11 września 1988 r.*, w: *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*, red.

L. Pawelski – M. Rembierz, Szczecinek – Dąbrowa Górnicza 2021, 388-404.

19 H. Muszyński, *Przebaczenie i pojednanie pomiędzy Polakami i Niemcami jako dar i zadanie. W 50 lat po wymianie listów biskupów polskich i niemieckich*, „Paedagogia Christiana” 1/37 (2016) 139-162; J. Kopiec, *Religijna argumentacja w liście biskupów polskich do biskupów niemieckich*, w: *Universitati serviens*, Fs. S. Wilk, red. J. Walkusz – M. Krupa, Lublin 2014, 153-160.

moralny autorytet Kościoła katolickiego. Kościół poprzez nauczanie społeczne wzywa do przebaczenia, zadośćuczynienia i współpracy między narodami<sup>20</sup>. Jego głos często jest postrzegany jako neutralny i dążący do pokoju. Widoczne jest to szczególnie w osobie papieża Franciszka. Należy zwrócić uwagę na działania praktyczne Kościoła katolickiego, który angażuje się w projekty humanitarne, dialog międzyreligijny i międzykulturowy oraz działania mające na celu odbudowę społeczną po konfliktach. Są to działania czasem mało widoczne, ale strony konfliktu mogą spotkać się dzięki temu w duchu pojednania. W nauczaniu katolickim i kluczowe miejsce zajmują ideały przebaczenia oraz pojednania opartego na sprawiedliwości. Pojednanie w tym ujęciu to proces, który obejmuje uznanie przeszłych krzywd, przywrócenie zaufania i budowanie nowej relacji na równych zasadach.

Dobrym przykładem ukazującym rolę Kościoła katolickiego jak katalizatora pojednania między zwaśnionymi narodami, jest proces pojednania polsko-niemieckiego po II wojnie światowej<sup>21</sup>, kiedy Kościół katolicki odegrał istotną rolę<sup>22</sup>. List biskupów polskich do biskupów niemieckich z 1965 roku „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie” jest symbolem tej inicjatywy<sup>23</sup>. Kościół, jako wspólnota pojednania

20 *Przebaczamy i prosimy o przebaczenie. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej 14 maja 2008 roku w Krakowie przez Polskie Towarzystwo Teologiczne*, red. R. Kuligowski – T. Panuś, Kraków 2008.

21 W. Kucharski, *Orędzie biskupów polskich do biskupów niemieckich. Podsumowanie badań, nowe ustalenia i perspektywy badawcze*, w: *Kardynał Bolesław Kominek, biskup dyplomata wizjoner*, red. W. Kucharski – R. Łatka, Wrocław 2020, 89-137; U. Pękała, *Deutsch-polnische Versöhnung an der Schnittstelle von Religion und Politik*, w: *Ringens um Versöhnung Religion und Politik im Verhältnis zwischen Deutschland und Polen 1945–2010*, red. U. Pękała – I. Dingel, Göttingen 2018, 12-19.

22 Zob. *(Nie)obecne dziedzictwo. Rozważania o Kręgu z Krzyżowej*, red. T. Skonieczny, Wrocław 2017.

23 P. Madajczyk, „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie...”, „Więź” 9 (1990) 112-124; tenże, *Na drodze do pojednania. Wokół orędzia biskupów polskich do biskupów niemieckich z 1965 roku*, Warszawa 1994; E. Heller, *Dokument świętej naiwności*, „Res Publica” 4 (1990) 52-65; R. Żurek, „Udzielamy przebaczenia i prosimy o nie”. *Rola Kościoła katolickiego i ewangelickiego w procesie pojednania polsko-niemieckiego*, w: *(Nie)obecne dziedzictwo...*, 203.

narodów, podkreśla potrzebę wychodzenia poza historyczne urazy i konfliktowe dziedzictwo, budując relacje oparte na szacunku i dialogu, co może mieć pozytywny wpływ na przyszłe pokolenia<sup>24</sup>. Obecnie wydaje się, że jest to wzorzec dążeń pojednawczych w Europie<sup>25</sup>.

Warto też pamiętać o roli Kościoła katolickiego w pojednaniu polsko-ukraińskim<sup>26</sup>. W relacjach polsko-ukraińskich widać jak skomplikowana i bolesna historia wymaga delikatnych, wielopłaszczyznowych działań na rzecz pojednania. Właśnie tę funkcję wypełnia Kościół katolicki. W kontekście polsko-ukraińskim, chrześcijańska pedagogika pojednania narodów obejmuje wspólne inicjatywy kościelne, edukacyjne i społeczne, które promują dialog o bolesnych wydarzeniach historycznych w duchu przebaczenia, ale z pełnym uznaniem prawdy i odpowiedzialności historycznej. Kościoły obu narodów odegrały kluczową rolę w promowaniu dialogu, wspólnej modlitwy i aktów symbolicznych, które wspierają proces pojednania.

Aby dostrzec znaczenie katolickiej pedagogiki pojednania stosowanej w relacjach niemiecko-polskich i polsko-ukraińskich warto spojrzeć na nią z szerszej perspektywy aniżeli wyżej nakreślona. I tak pojednanie w Rwandzie to również przykład tego jak Kościół katolicki realizuje proces odbudowy po ludobójstwie, które miało miejsce w 1994 roku, gdy w ciągu około stu dni, zamordowano około 800 tysięcy osób, głównie z grupy etnicznej Tutsi, ale także umiarkowanych Hutu<sup>27</sup>. Kościół katolicki, organizacje społeczne oraz władze rządu rwandyjskiego odegrały znaczącą rolę w próbach pojednania i odbudowy kraju<sup>28</sup>. Ludobójstwo w 1994 roku było kulminacją wieloletnich

24 G. Feindt, *Symboliczne pojednanie i pamięć o nim. Msza w Krzyżowej jako wynik i impuls do pojednania polsko-niemieckiego*, w: *(Nie) Symboliczne pojednanie...*, 125-138.

25 B. Kerski – T. Kycia – R. Żurek, „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie”. *Orędzie biskupów polskich i odpowiedź niemieckiego episkopatu z 1965 roku. Geneza – kontekst – spuścizna*, Olsztyn 2006.

26 M. Melnyk, *Pojednanie polsko-ukraińskie. Dialog pamięci*, „Kultura Słowian. Rocznik Komisji Kultury Słowian PAU” 17 (2021) 91-118.

27 J. Bar, *Po ludobójstwie. Państwo i społeczeństwo w Rwandzie 1994-2012*, Kraków 2013.

28 D. Stelmach, *Trudne pojednanie w Rwandzie. Refleksje wokół świadectwa ks. Janviera Gasore’a SAC*, „Teologia i Moralność” 2 (2018) 243-252.

napięć etnicznych między Tutsi a Hutu. Brutalność i skala zbrodni pozostawiły głębokie rany społeczne i psychiczne wśród ocalałych oraz całego społeczeństwa. W ramach dążenia do sprawiedliwości i pojednania wprowadzono sądy lokalne znane jako „Gacaca”<sup>29</sup>. Był to tradycyjny rwandyjski system sędowniczy, w którym lokalne społeczności rozpatrywały przypadki związane z udziałem w ludobójstwie. Procesy te miały na celu nie tylko wymierzenie kary, ale także umożliwienie sprawcom i ofiarom zmierzenia się ze sobą w duchu prawdy i pojednania. Kościół katolicki, choć krytykowany za swą rolę podczas ludobójstwa (niektórzy duchowni byli zaangażowani w zbrodnię, co przyczyniło się do utraty zaufania), również odegrał kluczową rolę w procesie pojednania. Organizowano programy duszpasterskie i inicjatywy oparte na przebaczeniu i odbudowie zaufania między członkami różnych grup etnicznych. Kościół wspierał także programy terapeutyczne, które miały pomóc ofiarom w radzeniu sobie z traumą. Rząd rwandyjski ustanowił Komisję do Spraw Jedności i Pojednania, której celem było odbudowanie spójności społecznej. Organizacja ta pracowała nad promowaniem dialogu, edukacją na temat ludobójstwa oraz wspieraniem pojednania na poziomie lokalnym. Wielu ocalałych oraz sprawców ludobójstwa zaangażowało się w publiczne świadectwa, w których opowiadali o swoich doświadczeniach. W ramach tego procesu wielu sprawców publicznie przyznało się do swoich zbrodni i prosiło o przebaczenie, co pozwoliło na stopniową odbudowę relacji w społecznościach. Kraj zainwestował w edukację na temat ludobójstwa, aby zapobiec podobnym wydarzeniom w przyszłości. Dzień 7 kwietnia obchodzony jest jako Narodowy Dzień Pamięci o Ludobójstwie, a pomniki i muzea przypominają o ofiarach. Proces pojednania w Rwandzie był (i nadal jest) pełen wyzwań. Trauma po tak brutalnym konflikcie nie znika szybko, a budowanie zaufania po tak głębokich podziałach jest trudnym zadaniem. Jednak dzięki zaangażowaniu społeczności lokalnych, Kościoła oraz organizacji międzynarodowych, Rwandzie udało się zrobić znaczące postępy w odbudowie relacji między Hutu i Tutsi. Pojednanie w Rwandzie jest

---

29 P.E. Harrell, *Rwanda's Gamble. Gacaca and a new model of transitional justice*, New York 2003.

jednym z najważniejszych przykładów na to, jak naród może odbudować się po wewnętrznym konflikcie i zbrodniach przeciwko ludzkości. Proces ten pokazuje, że choć przebaczenie jest trudnym krokiem, może stanowić fundament odbudowy zaufania i stabilności społecznej.

## 6. Synergia sacrum i profanum

Warto też zwrócić uwagę na to, że wiele inicjatyw dialogowych i pojednawczych łączy w sobie elementy religijne i świeckie. Sacrum i profanum przenikają się tutaj jakby w sposób naturalny, żywołowy. Edukacja młodzieży w procesie pojednania narodów, rozumiana jako synergia sacrum i profanum, odnosi się do harmonijnego połączenia duchowych wartości (sacrum) i świeckiego, codziennego życia (profanum)<sup>30</sup>. Ta koncepcja ukazuje, jak można wykorzystać zarówno duchowe, jak i świeckie aspekty edukacji, aby stworzyć fundament pod procesy pojednania narodów. To podejście zakłada, że młodzież powinna być wychowywana w duchu wartości, które przekraczają podziały, oraz w konkretnej codzienności, która pozwala te wartości realizować. Pojednanie narodów wymaga, aby młodzież czerpała zarówno z duchowego, jak i świeckiego wymiaru edukacji, tworząc z tego harmonijną całość. Synergia tych dwóch elementów pozwala na holistyczne wychowanie młodego człowieka, który rozumie zarówno głębokie wartości duchowe, jak i pragmatyczne zasady współżycia społecznego. Wartości promowane przez religie, takie jak miłość, miłosierdzie, przebaczenie i pokój, mają uniwersalne znaczenie i mogą współgrać z wartościami świeckimi. Młodzież uczona, jak łączyć te duchowe zasady z zasadami sprawiedliwości społecznej, może lepiej rozumieć, jak stosować te wartości w codziennym życiu oraz na arenie międzynarodowej. Edukacja etyczna może być mostem między sacrum a profanum, pomagając młodzieży zrozumieć, jak duchowe zasady mogą być stosowane w świeckim kontekście społecznym, np. w relacjach międzynarodowych, polityce, prawie czy ekonomii. Działania

30 W. Hryniewicz, *Nadzieja w dialogu: korespondencja z czytelnikami (1976-2006)*, Warszawa 2007.

praktyczne, takie jak udział w międzynarodowych projektach na rzecz pokoju, działalność charytatywna, czy angażowanie się w projekty społeczne, mogą łączyć duchową motywację z konkretnym działaniem. Edukacja młodzieży powinna dostarczać takich możliwości, gdzie wartości sacrum mogą znaleźć swoje zastosowanie w świeckiej rzeczywistości<sup>31</sup>.

## Niemcy – Polacy

Edukacja młodzieży odegrała kluczową rolę w procesie pojednania polsko-niemieckiego, który rozpoczął się po II wojnie światowej, szczególnie po przełomie politycznym w 1989 roku. W tym kontekście podjęto wiele działań mających na celu budowanie wzajemnego zrozumienia, przełamywanie stereotypów i tworzenie nowej, pokojowej relacji między społeczeństwami obu krajów. Oto kilka najważniejszych aspektów tego procesu. Jednym z fundamentów edukacji w procesie pojednania polsko-niemieckiego są programy wymiany młodzieży, takie jak Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM), która od 1991 roku organizuje tysiące spotkań i projektów edukacyjnych. Programy te umożliwiają młodzieży z obu krajów poznanie kultury i historii sąsiada, często poprzez osobiste spotkania i wspólne działania. Wymiana młodzieży pomaga przezwyciężyć uprzedzenia i zbudować relacje oparte na wzajemnym szacunku. Ważnym elementem edukacji młodzieży w kontekście pojednania jest wspólna refleksja nad historią, szczególnie nad trudnymi wydarzeniami, jak II wojna światowa, okupacja Polski przez Niemcy czy zbrodnie nazistowskie. Przez dekady współpracy historycy i nauczyciele z Polski i Niemiec opracowywali wspólne materiały dydaktyczne, które prezentują wielostronne spojrzenie na te wydarzenia, unikając jednostronnych narracji. W 2008 roku powstała również seria podręczników „Europa. Nasza historia” opracowana wspólnie przez historyków z obu krajów, mająca na celu zbliżenie interpretacji kluczowych momentów

31 W. Hryniewicz, *The Challenge of Our Hope: Christian Faith in Dialogue*, The Council for Research in Values and Philosophy, Washington 2007.

historycznych. Instytucje takie jak Dom Konferencyjny w Krzyżowej, Centrum Dialogu i Modlitwy w Oświęcimiu czy Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego odegrały istotną rolę w procesie edukacji młodzieży w duchu pojednania. Organizują one warsztaty, konferencje oraz spotkania młodzieży, które skupiają się na edukacji historycznej, dialogu międzykulturowym i budowaniu zrozumienia między narodami. Nauka języka niemieckiego w Polsce i języka polskiego w Niemczech jest istotnym elementem wzajemnego poznawania się i zrozumienia. Programy edukacyjne promujące naukę języka są często finansowane przez instytucje rządowe i prywatne fundacje, co ułatwia młodzieży z obu krajów komunikację i nawiązywanie relacji. Proces pojednania polsko-niemieckiego jest częścią szerszego procesu integracji europejskiej, w którym edukacja młodzieży pełni kluczową rolę. Programy takie jak Erasmus+ oraz inne inicjatywy wspierane przez UE umożliwiają młodzieży podróże, naukę i współpracę ponad granicami, co dodatkowo wzmacnia więzi między narodami i kształtuje poczucie wspólnej europejskiej tożsamości. Spotkania przy grobach i miejscach pamięci wyraźnie manifestują jedność *sacrum* i *profanum*. Regularne spotkania młodzieży przy miejscach pamięci, takich jak Auschwitz, Treblinka czy Berlin, gdzie oddają hołd ofiarom wojny, stanowią kluczowy element edukacji historycznej. Te wizyty są nie tylko lekcją historii, ale także symbolem wspólnej odpowiedzialności za budowanie pokojowej przyszłości. Podsumowując, edukacja młodzieży w procesie pojednania polsko-niemieckiego koncentruje się na budowaniu mostów między narodami, opartego na wzajemnym zrozumieniu, szacunku oraz wspólnym podejściu do trudnej historii. Jest to przykład tego, jak edukacja może przyczynić się do trwałego pokoju i współpracy międzynarodowej.

## Polacy i Ukraińcy

Edukacja młodzieży łącząca *sacrum* i *profanum* odgrywa coraz większą rolę w procesie pojednania polsko-ukraińskiego, który, podobnie jak pojednanie polsko-niemieckie, ma na celu przezwycięzenie trudnej



przeszłości, budowanie wzajemnego zrozumienia i zacieśnianie relacji między dwoma sąsiadującymi narodami. W obliczu wspólnych doświadczeń historycznych, takich jak trudne relacje podczas II wojny światowej i późniejsze konflikty, współczesna edukacja młodzieży koncentruje się na budowaniu mostów i promowaniu współpracy. Oto kluczowe elementy tego procesu.

Polsko-Ukraińska Rada Wymiany Młodzieży (PURI) to inicjatywa, której celem jest wspieranie współpracy młodzieży z Polski i Ukrainy poprzez realizację różnorodnych programów wymiany i projektów edukacyjnych. PURI została utworzona w 2015 roku na mocy porozumienia między rządami Polski i Ukrainy<sup>32</sup>. Jest finansowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w Polsce oraz Ministerstwo Młodzieży i Sportu Ukrainy<sup>33</sup>. Główne cele tej inicjatywy obejmują promowanie dialogu międzykulturowego, budowanie wzajemnego zrozumienia oraz wspieranie demokratycznych wartości. Obszary działania PURI obejmuje szczególnie wymianę młodzieżową. Organizacja ta wspiera projekty wymiany, które umożliwiają młodzieży z Polski i Ukrainy wspólne spotkania, wymianę doświadczeń i udział w warsztatach edukacyjnych. Programy te często koncentrują się na współczesnych wyzwaniach społecznych, ekologicznych, kulturalnych oraz na promowaniu tolerancji i współpracy międzynarodowej. W praktyce umożliwia to wzajemne poznanie kultury i tradycji: Projekty realizowane w ramach PURI pomagają młodzieży z obu krajów lepiej zrozumieć różnice i podobieństwa kulturowe. Działania te obejmują wspólne warsztaty, wydarzenia artystyczne oraz wizyty w miejscach pamięci historycznej, co sprzyja lepszemu zrozumieniu wspólnej historii. Je to też sposobem na praktyczne promowanie wartości demokratycznych: prawach człowieka, tolerancji i współpracy międzynarodowej. W ramach projektów młodzież uczy się, jak budować społeczeństwo obywatelskie, działać na rzecz pokoju i wzmocniać demokratyczne instytucje. Dzięki programom wymiany młodzież ma okazję do nawiązywania osobistych relacji, które sprzyjają budowaniu długotrwałych

32 <https://wymianymlodziezy.frse.org.pl/o-nas/o-radzie/> (dostęp: 24.II.2024).

33 <https://www.gov.pl/web/edukacja/posiedzenie-polsko-ukrainskiej-rady-wymiany-mlodziezy/> (dostęp: 24.II.2024).

więzi między Polakami a Ukraińcami. Takie kontakty pomagają przełamywać uprzedzenia i stereotypy oraz kształtować postawy oparte na wzajemnym szacunku. PURI wspiera również lokalne inicjatywy, które angażują młodzież w działania na rzecz lokalnych społeczności. Projekty te często dotyczą ochrony środowiska, aktywności obywatelskiej czy pracy na rzecz integracji społecznej, szczególnie w kontekście wyzwań związanych z migracją. Zatem PURI odgrywa ważną rolę w budowaniu pojednania polsko-ukraińskiego, szczególnie w kontekście trudnej historii i współczesnych wyzwań, takich jak wojna na Ukrainie. Programy wymiany młodzieży przyczyniają się do kształtowania postaw opartych na solidarności, wzajemnym wsparciu i współpracy, co ma długofalowy wpływ na relacje międzyludzkie i międzynarodowe. Inicjatywa ta ma kluczowe znaczenie w kontekście budowania przyszłych pokoleń, które będą odpowiedzialne za utrzymanie pokojowych i partnerskich relacji między Polską a Ukrainą.

„Płomień Braterstwa” to symboliczna akcja mająca na celu upamiętnienie współpracy polsko-ukraińskiej w walce o niepodległość obu narodów, ze szczególnym uwzględnieniem wspólnych działań żołnierzy polskich i ukraińskich podczas wojny polsko-bolszewickiej w 1920 roku<sup>34</sup>. Wydarzenie to jest organizowane przez harcerzy, skautów oraz organizacje młodzieżowe z Polski i Ukrainy i ma miejsce co roku w sierpniu. „Płomień Braterstwa” upamiętnia sojusz wojskowy pomiędzy Polską a Ukraińską Republiką Ludową, który był kluczowy w obronie przed bolszewicką agresją w 1920 roku. W ramach tego sojuszu, wojska polskie, dowodzone przez Józefa Piłsudskiego, oraz ukraińskie siły zbrojne Symona Petlury wspólnie walczyły w kluczowych bitwach, w tym w Bitwie Warszawskiej. Sojusz ten, choć kruchy i nie bez konfliktów, symbolizuje moment, w którym oba narody zjednoczyły się przeciwko wspólnemu wrogowi w obronie swojej niepodległości. „Płomień Braterstwa” ma na celu upamiętnienie wspólnej historii i walki obu narodów o niepodległość, szczególnie w kontekście wojny polsko-bolszewickiej. To wydarzenie służy jako przypomnienie o wspólnych wartościach i celach, które łączyły Polaków

---

34 Zob. <https://plomienbraterstwa.pl> (dostęp: 24.II.2024).

i Ukraińców. Działanie to ma również wymiar symboliczny w budowaniu współczesnych relacji między Polską a Ukrainą. Wspólne celebrowanie historii oraz dzielenie się tym doświadczeniem przez młodzież obu narodów pomaga przełamywać historyczne uprzedzenia i wzmacniać więzi międzykulturowe. W wydarzeniu biorą udział harcerze, skauci oraz młodzież z różnych organizacji społecznych, co promuje aktywne uczestnictwo młodego pokolenia w działaniach na rzecz pamięci historycznej i dialogu międzykulturowego. W ramach akcji młodzież spotyka się przy mogiłach żołnierzy polskich i ukraińskich, którzy wspólnie walczyli w wojnie polsko-bolszewickiej, składa kwiaty oraz zapala symboliczne znicze. Głównym momentem wydarzenia jest zapalenie zniczy, które symbolizują „płomień braterstwa”, na cmentarzach i miejscach pamięci zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie. Płomień ten ma być symbolem jedności, współpracy i wspólnej walki o wolność. „Płomień Braterstwa” jest istotnym elementem dialogu polsko-ukraińskiego, szczególnie w obliczu współczesnych wyzwań, takich jak wojna na Ukrainie. Wydarzenie to przypomina, że współpraca między narodami, nawet w trudnych chwilach, może być kluczem do zwycięstwa nad wspólnym zagrożeniem. Wspólne działania młodzieży w ramach tej inicjatywy mają na celu budowanie fundamentów do dalszego pojednania i wzmacniania relacji między oboma narodami w przyszłości. Akcja ta nie tylko promuje pamięć historyczną, ale także angażuje młodsze pokolenie we wspólne działania na rzecz zbliżenia i zrozumienia, stając się symbolem współpracy i przyjaźni między Polską a Ukrainą. Edukacja młodzieży w procesie pojednania polsko-ukraińskiego koncentruje się na budowaniu wzajemnego zrozumienia, przełamywaniu historycznych uprzedzeń oraz tworzeniu silnych więzi międzyludzkich. Wspólne projekty edukacyjne, wymiany młodzieży, dialog historyczny i kulturalny oraz współpraca w zakresie wartości demokratycznych i humanitarnych odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu przyszłych pokoleń, które będą dbać o pokojowe i partnerskie relacje między Polską a Ukrainą.

## Zakończenie

Współczesna edukacja często zмага się z wyzwaniem pogodzenia duchowych wartości z rzeczywistością świeckiego, zglobalizowanego świata. Aby synergia *sacrum* i *profanum* była możliwa, kluczowe jest zrozumienie, że wartości duchowe nie muszą stać w sprzeczności z zasadami świeckimi, ale mogą je wzmocniać. Edukacja, która stawia na dialog międzykulturowy, wielowymiarowość wartości oraz aktywne zaangażowanie w budowanie lepszego świata, daje młodzieży narzędzia do prawdziwego pojednania narodów. Podsumowując, edukacja młodzieży w procesie pojednania narodów jako synergia *sacrum* i *profanum* integruje duchowe wartości i świecką praktyczność. To holistyczne podejście oferuje młodzieży drogę do budowania mostów między narodami, opartą na wspólnych wartościach moralnych i obywatelskich. Zatem możemy określić czym jest chrześcijańska pedagogika pojednania narodów. Jest to specyficzne podejście, które koncentruje się na budowaniu pojednania między narodami poprzez zasady ewangeliczne, takie jak miłość bliźniego, przebaczenie, pokora i sprawiedliwość. Jest to forma pedagogiki zakorzeniona w teologii i etyce chrześcijańskiej, która ma na celu przewyciężenie podziałów i konfliktów narodowych oraz budowanie wspólnoty międzyludzkiej opartej na solidarności i pokoju. Główne zasady chrześcijańskiej pedagogiki pojednania narodów obejmuje miłość bliźniego i przebaczenie. Chrześcijaństwo kładzie duży nacisk na miłość bliźniego, co oznacza troskę i szacunek dla wszystkich ludzi, niezależnie od przynależności narodowej czy historycznych uraz. Przebaczenie staje się kluczowym krokiem w procesie pojednania. Pedagogika ta uczy, że przebaczenie nie jest aktem zapomnienia krzywd, ale drogą do uzdrowienia relacji i otwarcia nowego rozdziału w historii narodów. W chrześcijańskiej teologii centralne miejsce zajmuje idea pojednania człowieka z Bogiem poprzez ofiarę Chrystusa. Ten akt ofiary i zjednoczenia stanowi wzór dla chrześcijańskiej pedagogiki, która przenosi ten duch na relacje międzyludzkie i międzynarodowe. Chrześcijanie są zachęceni do naśladowania Chrystusa, który przez swoje cierpienie i przebaczenie połączył podzieloną ludzkość. Chrześcijańska pedagogika pojednania narodów promuje ideę wspólnoty, w której narody współdziałają

w duchu solidarności i wzajemnego wsparcia. Wartości chrześcijańskie podkreślają znaczenie pomagania sobie nawzajem, zwłaszcza w momentach kryzysów i konfliktów, co prowadzi do budowania silnych i stabilnych relacji między narodami. Proces pojednania nie może odbywać się bez uznania prawdy o przeszłych wydarzeniach oraz odpowiedzialności za nie. Chrześcijańska pedagogika pojednania kładzie nacisk na sprawiedliwość, która powinna być realizowana w duchu prawdy, ale także miłosierdzia. Prawda musi być ujawniona, a ofiary konfliktów wysłuchane, jednak ten proces nie może prowadzić do odwetu, lecz do uzdrowienia. Chrześcijańska pedagogika pojednania narodów zachęca do pokory, czyli uznania własnych błędów i otwartości na wysłuchanie drugiej strony. W dialogu chrześcijańskim nie chodzi o narzucanie swojej racji, ale o poszukiwanie wspólnego dobra. Taka postawa sprzyja budowaniu mostów między narodami, nawet tymi, które były historycznie podzielone. Modlitwa i duchowe wsparcie odgrywają istotną rolę w procesie pojednania. Chrześcijańska pedagogika uznaje, że pełne pojednanie i uzdrowienie relacji między narodami wymaga działania łaski Bożej, która pomaga ludziom przezwyciężać gniew, nienawiść i traumę przeszłości.

## Aneks

1. <http://new.org.pl/5708->

Grupa Polsko-Ukraińskiego Dialogu powstała w styczniu 2017 roku. Jej celem jest formułowanie konstruktywnych rozwiązań w relacjach między Polską a Ukrainą. W jej skład wchodzi 20 ekspertów od lat zaangażowanych w budowanie dobrosąsiedzkich relacji pomiędzy naszymi krajami. We wrześniu 2017 roku grupa opublikowała tekst sygnowany przez wszystkich jej członków *Priorytetowe Partnerstwo: Wspólna wizja stosunków polsko-ukraińskich*. Oświadczenie jest dostępne w dwóch wersjach językowych i zostanie przesłane także mediom ukraińskim. Poniżej treść oświadczenia.

Nowelizacja ustawy o Instytucie Pamięci Narodowej w obecnym kształcie będzie miała fatalny wpływ na relacje polsko-ukraińskie.

Może doprowadzić do eskalacji wrogości i pogłębienia konfliktu politycznego między naszymi narodami. Ryzykujemy utratę dorobku dobrosąsiedzkich relacji ostatniego ćwierćwiecza i sympatii do Polski w społeczeństwie ukraińskim. Ustawa grozi również zmniejszeniem korzystnej i ważnej dla naszego kraju obecności pracowników i studentów z Ukrainy. Budzi także obawy co do niezbywalności praw obywatelskich mniejszości narodowych i etnicznych, w tym społeczności polskich Ukraińców. Wreszcie, w obliczu utraty solidarności naszych krajów i narodów wobec agresywnej polityki Rosji, pod znakiem zapytania może stanąć bezpieczeństwo Polski.

Szczególny niepokój budzą następujące zapisy ustawy:

1. Penalizacja wypowiedzi i działań, które „pomniejszałyby odpowiedzialność rzeczywistych sprawców zbrodni” przeciwko narodowi polskiemu, może doprowadzić do całkowitego zablokowania dialogu historycznego z Kijowem w sprawie zbrodni wołyńskiej, a także spowodować, iż państwo polskie będzie ścigało prawnie przedstawicieli elit ukraińskich: polityków, historyków, naukowców i dziennikarzy, bez których nie jest możliwa żadna współpraca pomiędzy naszymi krajami. Co więcej, zagrożeni będą także ci badacze polscy oraz zagraniczni, którzy mówiąc o konflikcie w latach 1939–1947, zwracają uwagę nie tylko na zbrodnie OUN-UPA na Polakach, ale także na zbrodnie formacji polskich na Ukraińcach.

2. Zestawienie na tym samym poziomie działań ukraińskich organizacji nacjonalistycznych z działaniami ZSRR i III Rzeszy (art. 1 pkt. 1a) jest nieadekwatne. Zbrodnie sowieckie i niemieckie miały, zarówno w sensie prawnym-międzynarodowym, jak i w skali zbrodni, inny status prawny i międzynarodowy, były bowiem organizowane przez państwa będące instytucjonalną emanacją totalitaryzmów – nazizmu i komunizmu. Poważne wątpliwości budzi także uwypuklenie jedynie kolaboracji ukraińskich organizacji nacjonalistycznych i wskazywanie ich w polskim prawodawstwie nie co do istoty przestępstwa, ale co do narodowości. Powstaje wrażenie, jakby państwo polskie odnosiło się inaczej do zbrodni ukraińskich niż do działań (w niektórych przypadkach również noszących znamiona ludobójstwa, czystek etnicznych itd.) podobnych formacji organizowanych przez inne narodowości Europy Środkowej, a także do kolaboracji części Polaków.

3. Użycie w przepisie odnoszącym się do zbrodni ukraińskich nacjonalistów w latach 1925–1950 (art. 2a) sformułowania „Małopolska Wschodnia” jest ahistoryczne, a w stosunkach międzynarodowych może być uznane za traktowanie terytorium należącego do Ukrainy jako części państwa polskiego. Wprowadzenie tego sformułowania do polskiego prawodawstwa stoi w sprzeczności z zasadniczymi założeniami polskiej polityki wschodniej. W sensie politycznym zaś jest na Ukrainie odczytywane jako przejaw antyukraińskiej retoryki ze strony Polski. Uważamy, że przyjazne i oparte na wzajemnym szacunku relacje z narodem ukraińskim są dzisiaj dla Polski i jej obywateli absolutnie kluczowe. Dlatego wzywamy do jak najszybszego skorygowania konfliktogennych i zagrażających takim relacjom zapisów ustawy o IPN.

# Czy prawo wychowuje? Wychowawcze aspekty kryzysu praworządności w Polsce w latach 2016-2023

Celem tego opracowania jest zasadniczo odpowiedź na pytanie, czy prawo może być skutecznym narzędziem wychowania. Odpowiedź na to pytanie zostanie w nim udzielona w odniesieniu do konkretnego kontekstu sytuacyjnego, jakim w Polsce był kryzys praworządności w latach 2016 – 2023. Nie ma jeszcze opracowań, które to zagadnienie ujęłyby w ten sposób. To jest zatem pierwsze.

## 1. Wychowanie

W ujęciu Arystotelesowskim, wychowanie (*παιδεία*) jest kształtowaniem rozumu, przyzwyczajania lub charakteru<sup>1</sup>. Może ono mieć na celu przysposobienie człowieka do życia publicznego<sup>2</sup>. Owo przysposobienie ma służyć swoiście rozumianej jego zdolności przystosowawczej – polegającej na umiejętności zachowania własnej integralności aksjologicznej mimo możliwych w przeciągu całego życia przeciwności losu. W filozofii Arystotelesa pojawia się również pojęcie praworządności<sup>3</sup>.

---

1 Arystoteles, *Polityka*, 133b, 1337a (wszystkie dalej cytowane z: Arystoteles, *Dzieła*, Warszawa 1990).

2 Arystoteles, *Etyka nikomachejska* 1130 b, 1180b.

3 Arystoteles, *Polityka*, 1284, tenże, *Retoryka* 1362



Pojęcie to jest w niej powinowate z pojęciem prawości (*ἐπιείκεια*), rozumiana jako zdolność kierowania się we własnych poczynaniach względami dobra ogólnego<sup>4</sup>. W ujęciu Arystotelesa, w wychowaniu chodzi zatem o wytworzenie takich właściwości charakteru człowieka, które uczyniłyby go człowiekiem wewnątrzsterownym, kierującym się wpojonymi mu dobrymi zasadami – a więc takimi, które służą wytworzeniu zmierzającej do wytworzenia maksimum dobra równowagi pomiędzy ludźmi.

W pracy św. Klemensa Aleksandryjskiego o ideale wychowawcy (a zatem, w ostatecznym rozrachunku, właściwie o Wychowawcy – Bogu) stwierdza ten Ojciec Kościoła, że „[w]ychowanie ma wiele znaczeń. Odnosi się bowiem do tego, kto jest wychowywany i się uczy, do wychowawcy i uczącego, do tego, czym jest ono samo w sobie i wreszcie do treści nauczania oraz celu poleceń”<sup>5</sup>.

Św. Klemens Aleksandryjski podkreśla, że celem wychowania musi być dobro. Dobrem zaś jest to, co przynosi określoną korzyść, która nie musi radować, ale musi pomagać. Tym, co spełnia te wymogi jest przede wszystkim prawość. Ta jest cnotą, którą należy wybrać samą z siebie choćby nie sprawiała ona przyjemności. Owa cnota polega na osądzaniu nie dla jakiegokolwiek własnej korzyści, lecz po to, by dać każdemu to, co mu się należy. Wszystkie zatem składniki dobra odnoszą się też do prawości, gdyż przynależą na równi do obojga<sup>6</sup>. Św. Klemens Aleksandryjski wskazuje na szczególną sytuacyjność wychowania, w którym uczestniczy podmiot wychowywany, jest wychowawca i jest określona materia, a przy tym dla wychowawcy i wychowywanego istnieje określony (dobry) cel.

Warto podkreślić, w swoim ujęciu Klemens Aleksandryjski splótł wychowanie z uczeniem – co może implikować, że albo wychowanie jest tu pretekstem uczenia, albo odwrotnie. Wskazał również, że celem wychowania jest rozbudzenie prawości, która musi prowadzić do realizacji jakiejś formy sprawiedliwości rozdzielczej – *suum cuique*. Tę

4 Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1121b-1143.

5 Klemens Aleksandryjski, *Wychowawca*, tł. M. Szarmach, n. 54, Toruń 2012, 49.

6 *Tamże*, n. 64, 56.

Platońska zasada<sup>7</sup> należy rozumieć, jako wymaganie, by nie oczekiwać i nie żądać dla siebie jakiegoś dobra w taki sposób lub w takim zakresie, że gdyby zrealizowano to żądane lub oczekiwanie, nastąpiłoby ograniczenie lub wręcz uniemożliwienie dostępu wszystkich innych osób do dokładnie tego samego dobra. Jest to – skądinąd – postulat zachowania równowagi Pareta. W takim ujęciu prawo, rozumiane jako sankcjonowane przez państwo reguły zachowania się tak jego obywateli, jak i organów – jeżeli w ogóle miałyby na ludzi jakoś istotnie (a zwłaszcza wychowawczo) oddziaływać – musi być potraktowane jako materia pośrednicząca w procesie wychowania, jako swoisty pretekst aktywizujący cnotę prawości albo ewentualnie ją wzmacniający.

## 2. Praworządność i symptomy jej kryzysu

Za praworządność można zatem uznać stan, w którym wszyscy są prawi – tj. w którym obywatele państwa – tak występujący jako jednostki stanowiące reprezentację samych siebie, jak i jako podmioty, poprzez które sprawują władzę jako organy bytów abstrakcyjnych (a w szczególności organów państwa):

(a) po pierwsze przestrzegają prawa – tak materialnego, jak i proceduralnego – w tym odnoszącego się do sposobów zmiany zastanego stanu prawnego;

(b) po drugie, przestrzegają prawa co najmniej w duchu Platońskiej sprawiedliwości rozdzielczej – tj. nie po to, by zrealizować jakiegokolwiek roszczenie jednej grupy kosztem wszystkich innych, lecz by uczynić to co najmniej w warunkach zabezpieczenia takich samych uzasadnionych korzyści ze zmiany właśnie przez wszystkich.

Równy dostęp do sprawiedliwości oraz równe zabezpieczenie praw spełnia ten warunek – i to na bardzo fundamentalnym poziomie zachowania równości startu<sup>8</sup> – tj. takiej równości, w której na początku procesu stosowania prawa każdy ma równe szanse uzyskania – za pomocą bezstronnych i bezstronnie stosowanych reguł – pożądanego

7 Platon, *Republic (Politeia)*, IV, 155, Oxford 1891.

8 Zob. J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości* (BWF), tł. A. Romaniuk – J. Pasek – M. Panufnik, Warszawa 1990.

przez siebie (ale przecież zgodnego z dobrem ogólnym, a zatem społecznie legitymizowanego) wyniku.

Kryzys praworządności wystąpi wtedy, gdy którykolwiek z tych postulatów nie zostanie spełniony. W ujęciu najbardziej fundamentalnym sytuacja ta będzie wtedy, gdy system stworzy lub nie utrzyma gwarancji równości rozdzielczej, a przez to naruszy równowagę Pareta<sup>9</sup>, tj. albo pogorszy sytuację wszystkich, albo polepszy sytuację jednego podmiotu lub wybranego grona podmiotów w warunkach pogorszenia sytuacji wszystkich innych podmiotów tworzących daną społeczność, dla której prawo jest tworzone lub stosowane). Implikuje to, że prawo do rządzenia – w ustrojach demokratycznych będące wynikiem wolnych wyborów – nie może dawać władzy, w których optimum Pareta nie jest spełnione – bo przecież spełnienie owego optimum jest to w ogóle „skóra a kości” działania organów państwa, wyznaczające absolutne minimum tego, co owo państwo może zrobić aby w ogóle zapewnić swoim decyzjom legitymizację.

### 3. Prawo i jego funkcje społeczne

Prawo jest systemem społecznym odrębnym od innych systemów – zwłaszcza systemów normatywnych (określających normy zachowania, a więc w szczególności systemu moralnego). W – z punktu widzenia tego opracowania – produktywnym naukowo ujęciu Niklasa Luhmanna, prawny system społeczny, jak każdy inny system jest wydzielony ze swojego własnego środowiska poprzez własne – wyraźnie dostrzegalne i operatywne – reguły dyferencjonujące. Jest to więc system autopoietyczny, którego własne reguły pozwalają go wyodrębnić od innych systemów społecznych. Jest to przez to system zamknięty operacyjnie<sup>10</sup>, ale nadal zdolny do nawiązywania sprawczego dialogu z innymi systemami, a wręcz umożliwiający ten dialog w formule wzajemnej przenikania (*interpenetration*)<sup>11</sup>. Wzajemne przenikanie

9 Zob. np. C. Duddy – A. Piggins, *A Foundation for Pareto Optimality*, „Journal of Mathematical Economics” 88 (2020) 25-30.

10 N. Luhmann, *Law as a Social System*, Oxford 2004, 76-141.

11 Tenże, *Social Systems*, Stanford 1984, 213-254.

oznacza zdolność systemu do użycia jego elementów konstrukcji jakiegos innego systemu i jego otwarcie na wykorzystanie go przez ten inny system w dokładnie takiej samej roli.

Taka zdolność nie jest nieograniczona (bo w końcu systemy – jeżeli mają być odrębnymi bytami ontologicznymi – muszą zachować swoją własną odrębność) jednak ma ona bardzo istotne implikacje dla wnioskovania o – ważnej dla tego opracowania – relacji prawa do moralności – a dokładniej do świata wartości, który jest (lub przynajmniej powinien być) środowiskiem odniesienia w procesie wychowania. Oznacza bowiem, że system prawny – jako system normatywny – z pewnością wykazuje zdolność, a nawet skłonność – do wzajemnego przenikania z systemem norm obyczajowych, a zwłaszcza systemem moralnym.

Oznacza to, że jakkolwiek prawo nie jest i nie ma być moralnością, to jednak nie może być z normami moralnymi niezgodne. Może być natomiast wobec norm moralnych ambiwalentne (tak jak np. zasadniczo ambiwalentne moralnie są normy proceduralne). Moralność także nie jest (a nawet nie powinna być) prawem, ponieważ w konkretnych zakresach stosowania własnych norm może (i wręcz powinna) wyznaczać wyższe niż prawo standardy postępowania. Z tego, co już tu napisano, wynika, że zakresy systemów prawa i moralności w pewnym stopniu zachodzą na siebie, ale w dużo większym stopniu są od siebie odrębne.

Prawo ma jednak szereg funkcji systemowych, które są ważne dla wychowania, jako procesu „zanurzonego” w systemie moralnym. Do tych funkcji należą funkcje:

- (a) informacyjna,
- (b) stabilizacji oczekiwań (normatywnych),
- (c) motywacyjna.

Pierwsza z wymienionych funkcji polega na kondensacji i potwierdzenia znaczeń, druga wyraża się w legitymowaniu oczekiwań, że ludzie będą się zachowywać w określony sposób, zaś trzecia na motywowaniu ludzi do określonego zachowania się w określonych sytuacjach. W odniesieniu do systemu moralnego, nieambiwalentne normy prawne muszą zatem wzmacniać oddziaływanie norm moralnych,

które także mają analogiczne do prawa funkcje (informacyjna stabilizacji oczekiwań i motywacyjną) - ale jednak realizowaną w ramach daleko bardziej subtelного mechanizmu realizacyjnego, który w żadnym razie nie gwarantuje tak daleko idącej pewności logicznej i spójności systemowej jak to ma miejsce w systemie prawnym. Większa pewność logiczna prawa i jego większa spójność systemowa bierze się przede wszystkim z wysokiego formalizmu komunikacji kodów prawnych i znacznej dyscypliny ich interpretacji.

#### 4. Stan praworządności w Polsce w latach 2016-2023

Zmiany ustrojowe wprowadziły w Polsce w latach 2017-2023 ugrupowania partyjne, które uzyskały większość parlamentarną w wyniku wyborów 2015 roku. Deklarowanym celem tych zmian było zwiększenie efektywności i wydajności aparatu wymiaru sprawiedliwości. Służyć temu miało zwiększenie centralizacji politycznej kontroli Prokuratury, zwiększenie (choćby pośredniej) kontroli czynników politycznych nad sądami (przez co spodziewano się – przynajmniej w warstwie deklaratoryjnej – zwiększenia rozliczalności sądów), a także zwiększenie dostępności pomocy prawnej dla obywateli poprzez zmodyfikowanie strony podażowej świadczenia tej pomocy.

Oceniając te zmiany należy zauważyć, że w wymiarze politycznym miały one doprowadzić do rewolucyjnego przenicowania systemu ustrojowego choćby poprzez dokonanie wielu z ich niezgodnie z wymaganiami Konstytucji (której wartość, a nawet wiążący charakter ugrupowania sprawujące władzę celowo i systematycznie dezawuowały i deprecjonowały). Wytworzyło to zwiększenie zainteresowania opinii publicznej, a zatem i czujności obywatelskiej na te zmiany. Wytworzonemu na tej kanwie dyskursowi towarzyszyło poszukiwanie przez wszystkich jego uczestników zewnętrznych standardów prawidłowego postępowania oraz niezawładniętymi przez ugrupowania rządzące składników kontroli ustrojowej, które – bez ich wpływu – mogłyby autorytatywnie i wiążąco wskazać na to, czy konkretne określone działania modyfikacyjne były, czy nie były, zgodne z zasadami ustrojowymi, które te ugrupowania prawnie wiązały. Innymi słowy,

w polskim dyskursie na temat wspomnianych zmian każda ze stron posługiwała się przykładami rozwiązań zagranicznych i każda liczyła na ustalenie właściwego standardu (*benchmarku*) ustrojowego przez organ niezależny od sprawujących władzę. Z tego powodu sprawujący władzę swego czasu uznali, że ten *benchmark* ustali Komisja Wenecka (która wydała jednak opinię, która wnioskodawców musiała głęboko rozczarować), zaś podmioty uznające zmiany za niezgodne ze standardami, że źródłem legitymizowanej oceny będzie Komisja Europejska, a zwłaszcza właściwe trybunały międzynarodowe: Trybunał Sprawiedliwości Unii Europejskiej oraz Europejski Trybunał Praw Człowieka<sup>12</sup>. Wtórnie, protagoniści zmian wzbudzających wątpliwości co do ich zgodności (proceduralnej – co do sposobu wprowadzania; prakseologicznej – co do skutków) z zasadami praworządności, starali się obniżyć doniosłość wydanych orzeczeń trybunałów międzynarodowych – zdając się na działanie wytworzonych przez siebie rozwiązań ustrojowych (np. wypowiedzi organów krajowych powołanych do kontroli ustaw z Konstytucją), które w tychże orzeczeniach zostały uznane za wątpliwe.

## 5. Wychowawcza funkcja kryzysu praworządności w Polsce

Aby kryzys stosowania określonych norm prawnych w ogóle miał jakąkolwiek funkcję wychowawczą, musi być odnotowany przez ludzi

---

12 Zob. dokładny przegląd tych wydarzeń w: J. Barcz – A. Grzelak – R. Szyndlauer (red.), *Problem praworządności w Polsce w świetle dokumentów Komisji Europejskiej. Okres „dialogu politycznego” 2016-2017*, Warszawa 2020; eadem, *Problem praworządności w Polsce w świetle orzecznictwa Trybunału Sprawiedliwości UE (2018-2020)*, Warszawa 2021; eadem, *Problem praworządności w Polsce w świetle orzecznictwa Trybunału Sprawiedliwości UE (2021)* – księga I i II, Warszawa 2022; w szerszym kontekście zob. A. Nowak-Far, *The Rule of Law Framework in the European Union: Its Rationale, Origins, Role and International Ramifications*, w: A. von Bogdandy i in. (red.), *Defending Checks and Balances in EU Member States*, Berlin 2021, 305-331.

i objęty jakimś procesem podejmowania przez nich decyzji. W klasycznym ujęciu Zaltmana i Duncana<sup>13</sup>, taki proces składa się z dwóch zasadniczych etapów: kształtowania decyzji i ich wykonania (implementacji). Pierwszy z tych etapów przebiega w trzech fazach:

- (a) sformułowania problemu;
- (b) sformowania postaw;
- (c) decyzji implementacyjnej lub odstąpieniu od niej.

Wzbudzenie każdego z tych etapów implikuje, że dana kwestia nie jest dla danego człowieka obojętna. Należy jednak zwrócić uwagę, że pojęcie obojętności/zmotywowania, które może być tu sensownie użyte jest zdecydowanie sorytykalne, tj. ma swoje szerokie *continuum* i nie ma wyraźnych granic – co implikuje, że istnieje istotna przestrzeń, w której określone typy zachowań mogą być przez różnych oceniających kwalifikowane i jako obojętne, i jako zaangażowane.

Istotną determinantą zdolności sformułowania problemu, i sformowania postaw (a w konsekwencji podjęcia w odniesieniu do tego określonej decyzji) jest tzw. dostępność (chodzi konkretnie o *accessibility* Kahnemanna i Tversky'ego<sup>14</sup>, tj. zasadniczo zdolność zrozumienia tego, co się postrzega) problemu rozumianego jako określone zjawisko społeczne i przypisanych mu możliwych ocen. Implikuje to, że bardziej złożone, trudniejsze do zrozumienia, zjawiska społeczne będą przykuwać uwagę mniejszej liczby osób niż zjawiska mniej złożone, czy wręcz proste. Dodatkowo, różnice te mogą decydować o większym lub mniejszym zaangażowaniu intelektualnym (co w sumie sprawdza się do możliwości aktywizacji własnej *deixis* (δείξις), rozumianej jako siatka kompetencji stosowanych do interpretacji rzeczywistości). Implikuje to, że w systemie politycznym, zjawiska donoszące się do innych systemów będą redukowane w ramach jakiś narracji upraszczających po to, by zwrócić uwagę wyborców na określone zjawiska. Implikuje to wręcz realizację postulatu komunikacji katefaticznej

13 G. Zaltman – R. Duncan, *Strategies for Planned Change*, New York 1976, 225-247.

14 A. Tversky – D. Kahneman, *Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty*, „Journal of Risk and Uncertainty” 5 (1992) 297-323.

(polegającej na dostosowaniu kodów komunikacyjnych do istniejących progów dostępności większych grup ludzi). W ostatecznym rozrachunku, dotyczącym kryzysu praworządności w Polsce implikuje to jednak, że tak złożone zjawisko nie mogło zainteresować wszystkich. Co więcej, za swoisty „cud” można uznać to, że tak wielu się kryzysem zainteresowało – zarówno wspierając zmiany regulacyjne, jak i się im przeciwstawiając.

Bez względu na stanowiska, motywacje tych ludzi (ale nie jego protagonistów), których kryzys zainteresował co najmniej do sformułowania problemu i do sformowania określonych postaw miały głęboki sens wychowawczy – obie grupy za punkt wyjścia brały dobro obywateli – ujmowane:

(a) albo jako dostęp do sprawiedliwości wymierzonej przez (co obiecywano, ale czego nie spełniono) bardziej efektywne i wydajne sądy – to dotyczyło zwolenników zmian;

(b) albo jako ochronę tych obywateli przed ewentualnym brakiem realnej kontroli władzy lub jej bezkarnością, która mogłaby nadużyć wytworzonego przez siebie wpływu na wymiar sprawiedliwości do przeforsowania swoich własnych interesów kosztem wszystkich innych obywateli/któregokolwiek innego obywatela – ta interpretacja dotyczyła przeciwników zmian.

Powstało w ten sposób pole wspólnoty epistemicznej, dla której zwornikiem było zabieganie o dobro zwykłych obywateli. Do tej wspólnoty nie należały jednak grupy, które w ogóle tej motywacji nie miały lub w swoich konkretnych działaniach potraktowały kwestię dobra współobywateli zupełnie obojętnie. W moim przekonaniu najjaskrawszym przejawem tego rodzaju grupy nihilistycznej byli ludzie, którzy zainspirowali i zrealizowali kampanię czarnego PR pod nazwą „Sądy”, która polegała na planowym - dokonywanym także metodami oddziaływania podprogowego – dezawuowaniu zarówno poglądów krytycznych wobec zmian, jak i konkretnych, wąsko zdefiniowanych, grup, które te krytyczne poglądy głosiły. Kampania miała wręcz efekty demoralizujące, bowiem jej funkcją było także wyzwolenie i animizowanie najprymitywniej motywowanych emocji niechęci, a być może wręcz nienawiści.



Pomijając jednak tego rodzaju aspekty, kryzys praworządności przysłużył się zwiększeniu świadomości ludzi, czym w ogóle ona jest, zwróceniu uwagi na fundamentalne problemy relacji człowieka do wymiaru sprawiedliwości, a szerzej także do państwa, W szerszym planie, umożliwił amplifikację postaw mających na celu dobro innych ludzi. Nie oznacza to jednak, że każda ze stron miała tu rację, ani że ta racja jest „po środku”. Wiele wskazywało bowiem, że protagoniści zmian chcieli wytworzyć system, który uczyniłby ich bezkarnymi w kontekstach ich działania wymagających dychotomicznej kwalifikacji prawnej – prawne/bezprawne. Oznacza to, że już na poziomie oceny najprawdopodobniejszych lub zaistniałych efektów – rację mogli mieć krytycy zmian.

## Wnioski

Kryzys praworządności w Polsce, w latach 2016-2023 wyzwolił szereg zachowań i postaw, które mogą być wyjaśnione klasycznymi koncepcjami podejmowania decyzji. W tym kontekście, w ramach tych koncepcji, da się wyjaśnić te zachowania poprzez wskazanie wspólnego dla większości uczestniczących w dyskursie na temat tego kryzysu osób pola aksjologicznego, którego centrum była troska o jakość relacji obywateli do wymiaru sprawiedliwości, a szerzej, do Państwa.

Kryzys praworządności w Polsce, choć odnosił się do zjawiska skomplikowanego, wywołał znaczne zainteresowanie ludzi funkcjonowaniem Państwa traktowanego jako dobro jego obywateli. Skłonił ich także do sformowania postaw motywowanych chęcią zwiększenia dobra dla innych, a więc spełniających Platońskie (recypowane m.in. za sprawą św. Klemensa Aleksandryjskiego do nauki Kościoła) kryterium prawości.

W pewnym stopniu kryzys ujawnił również zachowania niegodziwe (takie, jak np. będące istotą programu tzw. czarnego PR pt. „Sądy”) Niedobrze się stało, że ktokolwiek pozwolił na zniekształcanie naturalnie kształtującego się dyskursu o dobru obywateli i ich Państwa przez tego rodzaju działania.

PAULINA JABŁOŃSKA

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID: 0000-0002-5514-3215

## **Prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem w kontekście wolności religijnej**

Jeszcze do niedawna Polska była krajem, gdzie religia spajała naród, w przeciwieństwie do polityki i pozwalała przetrwać największe zawieruchy dziejowe. Obserwacja dzisiejszych wydarzeń politycznych i społecznych mających miejsce w Polsce prowokuje do twierdzenia, że zagadnienie wolności sumienia i wyznania małoletnich nabiera coraz większego znaczenia, wzrasta zainteresowanie ochroną praw nieletnich. Zainteresowanie to kontrastuje z poprzednimi czasami, gdy dziecku nie przyznawano żadnych praw. Konieczne jest zatem wejście w wiek XX, aby dojść do uznania autonomii osobistej, społecznej i prawnej małoletniego. W relacjach rodzice – dzieci, załączkiem wokół którego skupia się większość kontrowersyjnych kwestii związanych z wolnością sumienia i wyznania, jest wychowanie religijne nieletnich, będące przedmiotem rozważań niniejszego artykułu.

### **Kształtowanie się pojęcia władzy rodzicielskiej w prawie kanonicznym i jej ogólna charakterystyka**

Normy prawa kanonicznego dotyczące rodziny są zawarte głównie w dwóch ogłoszonych przez Jana Pawła II kodeksach prawa: *Kodeksie Prawa Kanonicznego* z 25 stycznia 1983 r., a także *Kodeksie Kanonów*

*Kościołów Wschodnich* z 18 października 1990 r. W obydwu obowiązujących kodeksach prawa kanonicznego nie ma definicji bądź określenia rodziny, czy wyodrębnionego zespołu norm prawa rodzinnego, ale zasadnicze rozwiązania prawne w obu kodeksach są takie same bądź zbliżone<sup>1</sup>.

Podstawą rodziny jest małżeństwo, będące wspólnotą życia i miłości wzmocnioną przez sakrament i powołaną do realizacji swych celów, czyli dobra współmałżonków a także zrodzenia i wychowania potomstwa<sup>2</sup>. Dzieci są integralną częścią rodzinnej wspólnoty, uzależnioną zwłaszcza w pierwszych latach swego życia od rodziców, którzy sprawują nad nimi opiekę, dbają o ich zdrowie i otaczają je miłością. Należy jednak podkreślić, iż dzieci nie są własnością rodziców, mają swoją godność oraz prawa, które przez rodziców powinny być szanowane. *Katechizm Kościoła katolickiego* przedstawia to w następujących słowach: *rodzice powinni uważać swoje dzieci za dzieci Boże i szanować je jako osoby ludzkie*<sup>3</sup>.

Przez swoją nieporadność dziecko poddane jest pieczy innych osób. Rola ta od najdawniejszych czasów należy do rodziców i często określana jest przez prawodawców mianem władzy rodzicielskiej. Prawo kanoniczne nie definiuje pojęcia władzy rodzicielskiej, określa zaś prawa i obowiązki rodziców wobec dzieci, jak: obowiązek przekazywania życia, jego ochrony od chwili poczęcia a także wychowania potomstwa. Do rodziców należy również obowiązek reprezentowania interesów dziecka. Władzy rodziców bądź opiekunów prawnych podlega osoba niepełnoletnia *z wyjątkiem tych spraw, w których osoby małoletnie na podstawie prawa Bożego lub kanonicznego są wyjęte spod ich władzy*<sup>4</sup>.

Osoba małoletnia w określeniu kodeksowym to ta, która nie ukończyła osiemnastego roku życia. Tak więc władzy rodziców podlega dziecko od chwili poczęcia aż do ukończenia osiemnastego roku życia<sup>5</sup>.

1 H. Mussinghoff, *Familienrecht im Codex Iuris Canonici*, ÖAK 84 (1983) 124; J. Sokołowski, *Instytucja rodziny w Prawie Kanonicznym*, SnR 1 (2013) 294-295.

2 KKK 1660.

3 KKK 2222.

4 Kan. 98 § 2 KPK.

5 P. Jabłońska, *Dziecko jako podmiot wolności religijnej. Nauczanie religii w polskiej szkole publicznej a wolność sumienia i wyznania osoby małoletniej w świetle prawa świeckiego i kanonicznego*, Warszawa 2023, 53-59.

## Pojęcie władzy rodzicielskiej w perspektywie historycznej, od starożytności chrześcijańskiej do czasów renesansu

Jednym z podstawowych celów istnienia wspólnoty małżeńskiej jest rodzicielstwo, które ściśle jest związane z posiadaniem dzieci i sprawowaną nad nimi władzą oraz ich wychowaniem. Małżonkowie posiadają równe prawa we wszystkim co jest związane z ich wspólnotą małżeńską. Równość ta odnosi się zarówno do praw, jak i obowiązków rodzicielskich<sup>6</sup>.

We współczesnym świecie, rzeczy wcześniej uznawane za oczywiste podaje się w wątpliwość, dlatego warto dokonać ekskulturacji zasad, którymi mieli się rządzić pierwsi chrześcijanie. Spojrzenie w przeszłość proponuję rozpocząć od zasad, którymi kierowali się w starożytności ludzie, pragnący przyjąć wiarę chrześcijańską. Rodzina w biblijnym Izraelu funkcjonująca jako lud pasterzy-koczowników, krążących ze swoimi stadami po pustyni, zawsze miała charakter patriarchalny<sup>7</sup>.

Czwarte przykazanie *Dekalogu*, które Bóg kieruje do wszystkich, którzy mają rodziców, nakazuje czcić zarówno ojca, jak i matkę<sup>8</sup>, zaś nieposłuszeństwo dzieci w relacji do rodziców jest rozpatrywane jako grzech, co poświadczane jest także w Nowym Testamencie<sup>9</sup>. W czasach Chrystusa tylko ojciec, a po jego śmierci najstarszy syn, był dysponentem władzy nad rodem i przyjmował wyrazy szacunku od żony i dzieci. Żona bowiem była traktowana jak własność męża, a jej pozycja zależała od liczby urodzonych dzieci<sup>10</sup>. *Księga Powtórzonego Prawa* wskazuje jak postępować z niesfornym dzieckiem: *Jeśli ktoś będzie miał syna nieposłusznego i krnąbrnego, nie słuchającego upomnień ojca ani matki, tak że nawet po upomnieniach jest im nieposłuszny, ojciec i matka pochwyć go, zaprowadzą do bramy, do starszych miasta, i powiedzą starszym miasta: «Oto nasz syn jest nieposłuszny i krnąbrny, nie słucha*

6 P. Jabłońska, *Wolność sumienia i wyznania osoby małoletniej w Polsce w latach 1918-2015*, Pelplin 2022, 102.

7 J. Kłys, *Rodzina dziedzictwem ludzkości*, cz. 1, Szczecin 1995, 36.

8 BT: Wj 20,12.

9 BT: Rz 1,30; 2 Tm 3,2; *List do Rzymian*, w: *SWB*, 668.

10 J. Kłys, *Rodzina dziedzictwem ludzkości...*, 34.

*naszego upomnienia, oddaje się rozpuście, pijaństwu». Wtedy mężowie tego miasta będą kamienowali go, aż umrze. Usuniesz zło spośród siebie, a cały Izrael, słysząc o tym, ulęknie się*<sup>11</sup>. W komentarzu do powyższego fragmentu, wskazuje się, że „w starożytności dawano rodzicom nieograniczone uprawnienia w stosunku do dzieci. Prawo Mojżeszowe ogranicza tu samowolę rodziców”<sup>12</sup>. Tekst ten dowodzi o ograniczeniu władzy rodzicielskiej, bowiem to nie ojciec dokonywał egzekucji, lecz członkowie społeczności. Kobieta – jako matka – opiekująca się potomstwem, cieszyła się respektem wymaganym przez teksty Biblii, jednak nie powierzano jej publicznych obowiązków, gdyż była uważana za słabą i niekompetentną w sprawach społecznych. Jednak szacunek dzieci względem matki, stawiany jest przez prawo Izraela na równi z szacunkiem względem ojca<sup>13</sup>.

Zwyczaje panujące w Cesarstwie Rzymskim, a także prawo rzymskie mogą wydawać się brutalne. Prawo rzymskie skupiało władzę w rękach jednego mężczyzny, nad wszystkimi osobami należącymi do rodziny i niekoniecznie był to biologiczny ojciec. Ten bowiem podlegał wraz z całym swym domem, własnemu ojcu, gdyż władza ojcowska *patria potestas* była z natury dożywotnia<sup>14</sup>. Według legendy, to Romulus ustanowił silną władzę ojcowską, której atrybutem była możliwość decydowania o życiu, a także pozbawieniu wolności, bez względu na wiek<sup>15</sup>. Zdarzało się, że dzieci były topione bądź porzucone tylko dlatego, że urodziły się w nieszczęśliwy dzień<sup>16</sup>. Sam fakt urodzenia dziecka w ważnym małżeństwie w odpowiednim terminie, nie wystarczał by dziecko weszło pod władzę ojca. Ojciec dokonywał *uznania* przez tzw. akt podniesienia, który polegał na podniesieniu leżącego przed nim noworodka. Odrzucenie dziecka nie pozbawiało jednak *pater familias* władzy ojcowskiej, bowiem ojciec w każdej

11 BT: Pwt 21,18-21.

12 Zob. przypis w: BT, s. 193.

13 BT: Wj 20,12; 21,15; Kpł 20,9; K. Romaniuk, *Małżeństwo i rodzina według Biblii*, Warszawa 1994, 62.

14 K. Kolańczyk, *Prawo rzymskie*, Warszawa 1999, 247-249.

15 R. Pankiewicz, *Mentalność wczesnorzymskiej rodziny. Kilka uwag wprowadzających*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994, 30.

16 *Tamże*, 34.

chwili mógł żądać wydania dziecka. Ponadto nie był zobowiązany do zwrotu kosztów wyżywienia i wychowania temu, kto przygarnął jego dziecko po porzuceniu. Władza ojcowska *patria potestas* rozciągała się na *ius vitae necisque* ('prawo życia i śmierci'), obejmując wszystkie osoby, które wchodziły w skład rodziny a także składniki majątkowe i trwała tak długo, jak żył *pater familias*<sup>17</sup>.

Stosowanie przez ojców uprawnień do ukarania własnego dziecka śmiercią było sporadyczne, a także ograniczane przez normy sakralne, obyczajowe, nacisk opinii społecznej oraz cenzorów. Jednak zwyczaj porzucania noworodków zachował się do czasów cesarzy chrześcijańskich<sup>18</sup>. Prawo to zostało zmienione formalnie dopiero w IV w. po Chrystusie<sup>19</sup>. O ile dominująca rola ojca była niekwestionowana, to matki również brały udział w wychowaniu synów, a w jeszcze większym stopniu córek, szczególnie w schyłkowym okresie Republiki oraz w czasach Pryncypatu<sup>20</sup>. Ostatecznie *patria potestas* przybrała charakter prawa osobistego, niezbywalnego, o charakterze niemajątkowym, wysuwając na plan pierwszy zasadę *pietas*. Zasada ta dotyczyła współżycia rodzinnego, opartego na wrodzonej miłości i szacunku, który łączy rodziców oraz dzieci, rozumiana jako dobrowolne i wzajemne służenie. Paternalistyczny wzorzec, który się wówczas wytworzył, zakładał: „(...) autokratyczny ojciec rodziny podejmuje decyzje dotyczące członków rodziny, wprawdzie kierując się interesem, ale tak, jak on sam ten interes pojmuje”<sup>21</sup>.

Pod wpływem wyżej opisanej zasady we władzy ojcowskiej zaczęły dominować takie elementy, jak obowiązek opieki nad dziećmi, a także równouprawnienie podczas dziedziczenia<sup>22</sup>. W rezultacie, z uwagi na zasadę *pietas*, z czasem doszło do zmian. Cesarze Walentynian, Walens

17 R. Taubenschlag – W. Kozubski, *Historia i instytucje rzymskiego prawa prywatnego*, Warszawa 1945, 184-185.

18 K. Kolańczyk, *Prawo rzymskie...*, 249.

19 L. Winniczuk, *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 2006, 196.

20 M. Żyromski, *Pozycja ojca rodziny (pater familias) w wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX...*, 75-76.

21 M. Boratyńska – P. Konieczniak, *Prawa pacjenta*, Warszawa 2001, 218.

22 A. Nowak, *Pojęcie władzy ojcowskiej w rzymskim prawie klasycznym*, „Studia Prawnoustrojowe” 1 (2002) 38-53.

oraz Gracjan (wszyscy panowali w latach 364-383) wprowadzili zakaz porzucania dzieci niewolnicy<sup>23</sup>.

Patriarchat w rodzinie greckiej był jeszcze silniejszy niż w Rzymie. Mówienie o roli ojca w świecie greckim jest trudne, gdyż należy brać pod uwagę z jednej strony różnice przestrzenne i czasowe, z drugiej zaś rozwarstwienie społeczne<sup>24</sup>. Według Greków władza spoczywała w rodzinie. Postać ojca wywodzi się od terminu *oikos*, który oznacza jednostkę mieszkaniową, a także więź współżycia, łączącą grupę ludzi przez więzy krwi oraz pokrewieństwo, ale i również przez podział ról i zadań, będący przesłanką ekonomicznego przetrwania. Pozycja ojca zawsze budziła strach, ponieważ miał on prawo odmówić urodzenia dziecka, skazując je na śmierć przez wystawienie; miał też prawo sprzedać syna bądź córkę, choć najprawdopodobniej mógł sprzedać tylko *dzieło dziecka*, a nie jego osobę fizyczną, która i tak pozostawała pod władzą ojcowską. Ojciec sprawował władzę nad synem dopóty, dopóki żył<sup>25</sup>.

Plutarch pisał, iż Likurg sądził, że dzieci nie należą do rodziców, ale do państwa. Likurg uważał również, że ojcowie nie mieli prawa wychowywać potomstwa, jednak musieli zabierać je do miejsca, zwanego *esche*, gdzie doświadczeni wodzowie plemion obserwowali noworodka. Jeśli noworodek miał silne rysy i mocne ciało, wówczas kazali go wychowywać i przydzielali mu jedną z dziewięciu tysięcy rodzin. Jeżeli zaś noworodek był chory bądź zdeformowany, wysyłali go do *Apoteta*, klifu w pobliżu Taigetto, żeby nie chciał wrócić ani do siebie ani dla miasta<sup>26</sup>.

Według Arystotelesa rodzina opierała się na trzech relacjach: pan-niewolnik, mąż–żona, ojciec–dzieci, odpowiadających władzom odpowiednio określanym jako *despoteia*, *gamike*, *patrike*. Były to różne

23 L. Winniczuk, *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu...*, 233-235.

24 *Tamże*, 217-218.

25 D.B. Lynn, *Il Padre. Storia del suo ruolo dai primitivi ad oggi*, Roma 1980, 84.

26 Plutarch, *Lives*, t. 1: *Theseus and Romulus, Lycurgus and Numa, Solon and Publicola* (LCL), tł. B. Perrin, <https://www.amazon.com/Plutarch-Romulus-Lycurgus-Publicola-Classical/dp/0674990528> (dostęp: 16.09.2024); Licurgo XVI, *In Plutarco, Le vite parallele*, t. 1, Firenze – Sansoni 1974, 78.

relacje w stosunku do *słabego* podmiotu<sup>27</sup>, ale zjednoczone w patriarchalnej konotacji zwierzchnictwa głowy domu, którą można określić jako pana, męża bądź ojca<sup>28</sup>.

Pomimo istotnych różnic w kulturze, prawie oraz historii Izraela, Rzymu i Grecji, daje się zauważyć wspólną cechę rodziny w tych częściach świata, do których docierało chrześcijaństwo. Prawdziwym panem i głową domu był mąż i ojciec, którego autorytet był tak wielki, iż naturalną reakcją żony oraz dzieci było postępowanie zgodnie z jego wyborami. Poparciem na to są wzmianki w *Dziejach Apostolskich* (Dz 11,14; Dz 16,31-43) i *Listach św. Pawła* (1 Kor 1,16; 1 Kor 16,15), a także *Ewangelii według św. Jana* (J 4,53), iż ojcowie przyjmowali chrześcijaństwo wraz z całym swym domem. Ten model rodziny wraz z nadejściem chrześcijaństwa zaczął stopniowo się przeobrażać<sup>29</sup>. Wielkie znaczenie nabiera więź między Bogiem Ojcem a człowiekiem, relacja typu duchowego, nie cielesnego. Dzieci są zrodzone przez Boga i nie należą do chrześcijanina, a prawdziwe narodziny nie są tym, co dzieje się w czasie porodu, lecz chrzest, który uświęca pierwotną formę ojcostwa<sup>30</sup>.

Istotną rolę odgrywało prawo kanoniczne, które miało wpływ na całe ustawodawstwo świeckie. Wraz z chrześcijaństwem uległy zmianie stosunki domowe. Wprowadzony został obowiązek wyżywienia potomstwa i stworzono instytucję prawowitego udziału w spadku. Została wówczas wprowadzona zasada odpowiedzialności wobec dzieci, bez względu na małżeństwo, a także możliwość dochodzenia ojcostwa

27 Według Arystotelesa, w każdej z tych relacji istnieje „słabszy podmiot”, który podlega władzy „silniejszego podmiotu”. W relacji pan-niewolnik słabszym podmiotem jest niewolnik, w relacji mąż-żona to żona, a w relacji ojciec-dzieci są to dzieci. Te relacje opierają się na hierarchii i autorytecie głowy rodziny, czyli mężczyzny pełniącego rolę pana, męża lub ojca.

28 Aristotele, *Politica*, red. C.A. Viano, Bari – Laterza, 2007, I, 3, 1253b.

29 Podane teksty biblijne ilustrują przyjęcie wiary chrześcijańskiej przez całe rodziny pod przewodnictwem ojca. Z czasem chrześcijaństwo miało wpływ na ewolucję modelu rodzinnego, promując bardziej wspólnotowe i zintegrowane podejście do życia rodzin.

30 F. Bertocchi, *Sociologia della paternità* (Testi universitari di sociologia), Padova 2009, 10.



poza małżeństwem. Symboliczną postacią jest Józef, domniemany ojciec, który osiąga świętość, wychowując nie swoje dziecko<sup>31</sup>.

Dla chrześcijaństwa moralność staje się prawem. W 321 r. zostaje zniesione rzymskie prawo do zabicia syna, a w 374 r. zniesiony zostaje także zwyczaj wystawiania dzieci. Chrześcijańskie przesłanie przedstawia własną postać ojca, który ulegał zmianie na przestrzeni wieków, ale który zawsze zachowywał pewne ważne cechy<sup>32</sup>. Relacja chrześcijańskich małżonków, matki i ojca, w naturalny sposób wywiera wpływ na postrzeganie władzy rodzicielskiej, gdzie rodzice posiadają wspólne prawo do kierowania postępowaniem dziecka zrodzonego z miłości i pozostającego pod ich opieką. Ideał ten jednak nie przetrwał próby czasu, gdyż chrześcijanie z większym naciskiem zaczęli podkreślać uprzywilejowaną pozycję mężczyzny, powołując się na odpowiednio interpretowane cytaty z Pisma Świętego. Władczą rolę mężczyzny nad żoną i dziećmi podkreślał jeszcze Pius XI<sup>33</sup>.

Dopiero na Soborze Watykańskim II sytuacja uległa zmianie. Zawarty w tablicy domowej<sup>34</sup> *List do Efezjan* obowiązkom dzieci wobec rodziców poświęca następujący fragment: *Dzieci bądźcie posłuszne w Panu waszym rodzicom, bo to jest sprawiedliwe*. Posłuszeństwo w Panu, tożsame z wolą Chrystusa, ukazywane jest jako sprawiedliwe, czyli oparte na prawie naturalnym<sup>35</sup>. Można zatem wnioskować, że do prawa naturalnego Kościół odnosił się już w czasach św. Pawła, który

31 *Tamże*, II.

32 M. Cavina, *Il padre spodestato. L' autorità paterna dall' antichità a oggi*, Roma – Bari 2007, 31-35.

33 Pius XII, *Constitutio Apostolica*, AAS 22 (1930) 549.

34 Tablice domowe zwane też pouczeniami stanowymi są pewną charakterystyczną formą przekazu wskazówek etycznych, znaną zarówno w świecie hellenistycznym, jak i judaistycznym. Te zestawy pouczeń mają swój stały schemat budowy. Ich odbiorcami są osoby stanowiące starożytną rodzinę. Napomnienia są kierowane parami do różnych kategorii osób; najpierw do tych uważanych w społeczeństwie za słabsze, później do silniejszych. Pouczane są niewiasty i mężowie, dzieci i ojcowie, niewolnicy i panowie. Każdy nakaz kończy się uzasadnieniem. W Nowym Testamencie najpełniejsze tablice domowe znajdujemy w perykopach: Ef 5,22 – 6,9; Kol 3,18 – 4,1; 1 Tm 2,8-15; Tt 2,1-10; 1 P 2,13 – 3,12.

35 *Tamże*.

nie robił różnicy między ojcem i matką, polecając dzieciom cześć i posłuszeństwo wobec obojga rodziców. Kolejne potwierdzenie konieczności szacunku w stosunku do rodziców św. Paweł wyprowadzał z Objawienia: *Czczij ojca twego i matkę* – to pierwsze przykazanie<sup>36</sup>, z obietnicą – *aby ci dobrze było i abyś był długowieczny na ziemi*.

Nawiązując do treści *Listu do Efezjan*, św. Paweł<sup>37</sup> w *Liście do Kolosan* (Kol 3,20) uzasadniał obowiązek posłuszeństwa rodzicom słowami: *bo to jest miłe w Panu*<sup>38</sup>. Jednocześnie chciał zagwarantować dzieciom przyjazne warunki i miłą atmosferę, kierując do ojców następujące słowa: *Ojcowie, nie rozdrażniajcie waszych dzieci, aby nie traciły ducha*<sup>39</sup>. Postulował, aby ojcowie troszczyli się o uczucia swoich synów i córek, i nie wywoływali w nich poczucia zniewolenia ciągłymi zakazami i nakazami<sup>40</sup>.

Autorzy *Didache* i *Listu Pseudo-Barnaby*, w odniesieniu do ojca rodziny, który cieszył się ogromnym uznaniem, a także był odpowiedzialny za prawidłowe funkcjonowanie rodziny nie tylko w wymiarze materialnym, ale i duchowym, żądają by nie trzymał rąk z dala *od syna lub córki twojej, lecz już od dzieciństwa ucz ich bojaźni Bożej*<sup>41</sup>. Innymi słowy, do obowiązków ojca należy zaangażowanie w proces wychowawczy swoich dzieci. Można by rzec<sup>42</sup>, iż jest to zachęta do odpowiedzialnego zainteresowania się chrześcijańskim wychowaniem dzieci w rodzinie z obawy przed czyhającymi zagrożeniami dla chrześcijaństwa. W głównej mierze pouczenie wskazuje głównie obowiązek czuwania, stałości i dyscypliny wymaganej przez ojca względem swoich dzieci we wszystkim, co dotyczy sfery wychowania

36 Pierwszym przykazaniem, ponieważ jest pierwszym na tzw. drugiej tablicy Mojżeszowej; *tamże*.

37 *Tamże*.

38 *Tamże*.

39 BT: Kol 20,21.

40 *Tamże*.

41 *Didache* 4,9; Klemens XXI, 6; *Pierwsi świadkowie*, Kraków 2010, 34; zob. *List Barnaby* 19,5, w: M. Starowieyski, *Pierwsi świadkowie. Pisma Ojców Apostolskich*, Kraków 1998, 233-234.

42 Zob. konstatacja w: S. Strękowski, *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich za moralno-religijne wychowanie dzieci w I-II wieku*, „Civitas et Lex” 4 (2016) 61.

religijnego, a czego syntezą było wezwanie skupione na biblijnym wyrażeniu bojaźni Bożej<sup>43</sup>.

Wyżej opisany cel wychowawczy znajduje się we wszystkich pismach Ojców Apostolskich, a także wielu innych dokumentach późniejszego okresu. Ojcowie Apostolscy mieli świadomość znaczenia wychowania moralnego oraz religijnego dzieci i młodzieży. Autorzy tych pism zachęcali rodziców do skupienia się na wychowaniu we własnych rodzinach, które miałyby być skuteczną ochroną najmłodszych przed złym wpływem szkół publicznych na ich umysły, szczególnie na moralność<sup>44</sup>. Aby osiągnąć ten cel podkreślali konieczność wychowania młodych ludzi w bojaźni Bożej, stanowiącej fundament relacji między człowiekiem a Bogiem i ludźmi między sobą, co najbardziej było widoczne w relacjach rodzinnych<sup>45</sup>.

Święty Klemens Rzymski zgodnie z *Listem do Koryntian* wskazuje, że dzieci pod okiem rodziców mają uczyć się pokory oraz posłuszeństwa wobec Boga, rodziców i przełożonych, czystej miłości i bojaźni Bożej<sup>46</sup>. Można tutaj zauważyć pewien rodzaj proponowanego w jakiejś mierze praktykowanego duszpasterstwa rodzin, głównie w tym, co jest związane z wychowaniem religijnym dzieci. W owym czasie w wielu środowiskach wychowanie dziecka do siódmego roku życia było niemalże wyłącznym obowiązkiem matki – podobnie jak w środowisku żydowskim, a także grecko-rzymskim – następnie obowiązki te przejmował ojciec<sup>47</sup>.

Jak twierdzi S. Strękowski<sup>48</sup> „wzorowany na *Didache* dokument z III w., zwany *Didaskalia*, poucza, jak należy poprawnie i godnie

43 M. Kosznicki, *Kształcenie i wychowanie w literaturze zachodniego chrześcijaństwa od I do IV wieku*, Gdańsk 1999, 15-25.

44 S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795 roku*, Sandomierz 2005, 108.

45 S. Strękowski, *Bojaźń Boża jako fundament relacji rodzinnych i wspólnotowych w świetle pisma Ojców Apostolskich*, w: A.M. Filipowicz (red.), *Bene merengilaus. Księdzu Infulatowi Janowi Solowianiukowi w 70-tą rocznicę urodzin*, Warszawa – Łomża 2015, 287-310.

46 P. Meloni, *La pastorale dei Padri sulla familia*, „Parola Spirito e Vita” 14 (1986) 195-218.

47 G. Torti, *Matrimonio e familia nei Padri Apostolici*, Italia 2004, 146.

48 S. Strękowski, *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich...*, 65; Zob. tamże, 65 *Didaskalia* IV, 11 – cyt. za: W. Myszor, *Chrześcijananie w cesarstwie rzymskim II i III wieku. Wybrane zagadnienia życia społecznego*, Katowice 2005, 217.

wychowywać syna, aby go uchronić przed niebezpieczeństwem zejścia na złą drogę. Wychowanie moralne uchodzi za cel nadrzędny wysiłków rodziców, zmierzających do przygotowania dziecka do odpowiedniego życia w rodzinie oraz społeczności: *uczcie waszych synów odpowiednich rzemiosł, pożytecznych dla pobożności, aby z powodu beczynności nie służyli rozpuście, aby z braku pouczenia ze strony rodziców nie podejmowali niegodziwych zajęć jak poganie. Nie oszczędzajcie im w upominaniu, karceniu i pouczeniu, bo karcąc, nie zabijacie ich, lecz raczej przywracajcie do życia, bo tak pouczył nas Pan nasz w Księdze Mądrości: «ćwicz syna swego, bo tak jest dla niego nadzieja, jeśli ćwiczysz go różgą, duszę jego wybawiasz z otchłani» (Prz 23,14). I znów mówi: «kto oszczędza różgi, nienawidzi swego syna» (Prz 13,14). Naszą różgą jest słowo Boże Jezusa Chrystusa, jak to jest u Jeremiasza «róždżkę czuwającą widziałem» (Jr 1,11). Każdy kto pobłaza swojemu synowi w pouczeniu słowem karania, nienawidzi. Uczcie więc waszych Słowem Pana, upominajcie ich karaniem, poddajcie ich od młodości posłuszeństwu waszemu słowu ojcowskiej troski, nie dawajcie im możliwości, aby się nie zabawiać. Bo tak uczą się beczynności, wpadają w grzechy nierządu i odpadają. To wprawdzie dzieje się bez udziału ich rodziców, ale to rodzice będą przed Bogiem winni sądu nad ich duszami. Jeśli zaś przy ich przyzwoleniu pozostają bez pouczenia i popełniają grzechy, to wy, ich rodzice, staniecie się winni za nich przed Bogiem. Dlatego starajcie się, abyście wybrali dla nich w odpowiednim czasie kobiety i połączcie ich węzłem małżeńskim, aby już jako młodzieńcy z popędu młodości nie popadli w rozpustę, na wzór pogański, a wy zdacie rachunek przed Panem Bogiem w dniu sądu».*

S. Strękowski uważa, że w tym obszernym fragmencie zostały ukazane najważniejsze rysy wychowania chrześcijańskiego, gdzie wychowanie religijno-moralne jest na pierwszym planie. Píše, że „dla autora tekstu różgą do ćwiczeń wychowanka jest Słowo Jezusa Chrystusa, zatem nie chodzi tu o jakiegokolwiek kary cielesne, lecz napomnienia kierowane do wychowanków inspirowane Ewangelią. Według autora dokumentu za niewłaściwe, sprzeczne z Ewangelią wychowanie dzieci ojcowie odpowiedzą przed Bogiem”<sup>49</sup>.

49 S. Strękowski, *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich...*, 65.

W okresie średniowiecza wykonywanie władzy rodzicielskiej było podporządkowane w głównej mierze interesowi rodu<sup>50</sup>. Spoczywała ona w ręku ojca i była utożsamiana z władzą królewską, wyrazem czego było stwierdzenie: *Każdy u siebie królem jest nazywany*<sup>51</sup>. Władza rodzicielska była sprawowana niepodzielnie, także nad wnukami (bez względu na wiek synów). Zarządcą całości dóbr rodziny był ojciec, a jego kontroli podlegały także dochody i mienie syna. We wczesnym średniowieczu ojcu przypadała rzymska *ius vitae necisque* – to on decydował o przyjęciu dziecka do rodziny, mógł je porzucić, zastawić bądź sprzedać w niewolę<sup>52</sup>. Ojciec mógł karać dziecko za bunt karami cielesnymi bądź posłać je do więzienia. Na początku XV w. takie przypadki miały miejsce we Florencji<sup>53</sup>. Dzieciństwo stanowiło krótki okres, dziecko postrzegano wówczas jako małego dorosłego<sup>54</sup>. Władza ojca nad synem malała, gdy ten potwierdzał jego zdolność do noszenia broni albo wraz z gospodarczym usamodzielnianiem się potomka. Natomiast nad córką, gdy ta wychodziła za mąż, bowiem władza wówczas przechodziła na męża<sup>55</sup>.

Średniowieczny ojciec to nie tylko ten, kto decyduje o ślubie (i który jak opowiada George Duby, w niektórych prowincjach uczestnicząc w tym sakramencie wypowiada rytualne formuły, niejako odprawiając go wspólnie z księdzem); często decyduje również o rozwodzie swoich dzieci. Na szczęście siła ta z biegiem wieków będzie słabnąć<sup>56</sup>.

Ponadto ówczesna pedagogika przewidywała trudny system nauczania, stosując dziwne metody, np. gdy zaszła potrzeba, aby dziecko zapamiętało ważne wydarzenie, maluch został spoliczkowany, by

50 A. Łapiński, *Ograniczenia władzy rodzicielskiej w polskim prawie rodzinnym*, Warszawa 1975, 19.

51 K. Sójka-Zielińska, *Historia prawa*, Warszawa 2005, 109.

52 *Tamże*, 109.

53 C. de La Ronciere, *Histoire de la marine française*, w: *Historia życia prywatnego*, t. 2, red. G. Duby, Wrocław – Warszawa – Kraków 1998, 226-230.

54 P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, 8.

55 K. Sójka-Zielińska, *Historia prawa...*, 109.

56 G. Duby, *Mâle Moyen Âge: de l'amour et autres essais*, Paris – Mediolan 1988, 25.

związek między wydarzeniem a bólem sprawił, iż pamięć stanie się niezawodna, lepiej zapamięta to, co wydarzyło się na jego oczach<sup>57</sup>.

Amerykański historyk Barbara W. Tuchman w eseju o XIV w. pisze, że wśród tak wielu cech, którymi epoka średniowiecza różni się od epoki nowożytnej, żadna nie jest tak zaskakująca, jak brak miłości do dzieci. Jeśli w potocznym życiu relacje między ojcem a synem były z dużym dystansem emocjonalnym, to można zadać sobie pytanie, jakie uczucia u rodzica rodziły się w trudnych bądź dramatycznych sytuacjach? Straszliwe doświadczenie czarnej zarazy, która dziesiątkowała ludność w średniowieczu, potwierdza, że żadne. W czasie wielkiej epidemii, która nawiedziła Europę od 1347 r. i zabiła ok.  $\frac{1}{3}$  populacji, historycy często odnotowują przypadki porzucania dzieci przez rodziców bądź odwrotnie. Sieneński kronikarz Agnolo di Tura pisze: *Ojcowie nie odwiedzali swoich dzieci, a dzieci nie odwiedzały ojca, co potwierdza Guy de Chauliac*<sup>58</sup>.

W czasie renesansu dominowały dwa typy rodzinnych układów. W Lotaryngii, Normandii czy Wielkiej Brytanii występował system, w którym po zawarciu związków małżeńskich i niezależnym urzędowaniu się na swoim wszystkich dzieci, których żadne nie pozostawało z rodzicami, odbywał się równy podział spadku. Natomiast w drugim modelu, który obowiązywał w Prowansji i pirenejskich dolinach, dochodziło do wykluczenia przez darowiznę wszystkich poza jednym wybranym spadkobiercą, pozostającym przy rodzicach pod ich dachem, podlegającym ich władzy. Był też wariant pośredni, który zaistniał w krajach Europy wschodniej oraz w Irlandii. Z jednej strony funkcjonował tam układ rodzina-pień, oparty na zasadach nierówności i zakładający zachowanie głównej części majątku w rękach jedyne go spadkobiercy, kosztem jego braci i sióstr, któremu towarzyszyło osobne mieszkanie rodziców, a także utrata władzy rodzicielskiej<sup>59</sup>. Warto zaznaczyć, że we wszystkich powyższych wariantach władza rodzicielska przejawiała się także w wyborze współmałżonka dla dziecka<sup>60</sup>.

57 *Tamże*, 198-199.

58 *Tamże*.

59 P. Aries, *Historia życia prywatnego*, t. 3, Wrocław – Warszawa – Kraków 1998, 543.

60 *Tamże*, 546.

## Władza rodzicielska w świetle obowiązujących przepisów prawa kanonicznego

*Małżeńskie przymierze, przez które mężczyzna i kobieta tworzą ze sobą wspólną całość życia, skierowaną ze swej natury do dobra małżonków oraz do dobra małżonków oraz do zrodzenia i wychowania potomstwa, zostało między ochrzczonymi podniesione przez Chrystusa Pana do godności sakramentu*<sup>61</sup>.

Z przytoczonego Kan. 1055 § 1 nasuwa się wniosek, że z samej natury małżeństwo jest ukierunkowane na zrodzenie oraz wychowanie potomstwa. Przekazywanie życia jest zatem istotnym prawem i obowiązkiem rodziców, które nie kończą się na urodzeniu dziecka. Konsekwencją przyjścia dziecka na świat jest zaistnienie pewnych praw, a także związanych z tym prawem obowiązków, których podmiotem stają się rodzice narodzonego dziecka. Dokumenty Soboru Watykańskiego II są potwierdzeniem powstania tych praw i obowiązków, nazywanych władzą rodzicielską. W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”* wskazano, że rodzice – dając dzieciom życie – są również zobowiązani do ich wychowania<sup>62</sup>. Obowiązek ten wynika z nienaruszalnego prawa wszystkich ludzi do wychowania (DWCH 1). W art. 5 *Karty Praw Rodziny* zaakcentowano obowiązek wychowania dzieci przez rodziców, wynikający z faktu, iż to rodzice są tymi, którzy zapewnili życie swym dzieciom. Rodziców zatem uznaje się za pierwszych i głównych wychowawców swoich dzieci, a prawo do wychowania, jakie jest im nadane uznaje się za pierwotne, pierwszorzędne i niezbywalne<sup>63</sup>.

*Kodeks Prawa Kanonicznego* potwierdza obowiązek oraz prawo rodziców do wychowania swoich dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Aprobuje prawo rodziców do nadania dziecku imienia<sup>64</sup>. Przyjmuje, iż miejscem pochodzenia dziecka jest miejsce zamieszkania jego rodziców<sup>65</sup>. Nadając dziecku miejsce zamieszkania jego

61 KPK, kan. 1055 § 1.

62 DWCH 3.

63 T. Jasudowicz (opr.), *Prawo rodziny – prawa o rodzinie. Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie. Wypisy z nauczania Ojca Świętego*, Toruń 1999, III.

64 KPK, kan. 855.

65 *Tamże*, kan. 101 § 1.

rodziców bez względu na to gdzie faktycznie przebywa<sup>66</sup>. Nie zezwala na asystowanie przy małżeństwie niepełnoletniej młodzieży bez zgody rodziców<sup>67</sup>. Relacje rodziców i ich dzieci poruszane są w ponad 50 kanonach<sup>68</sup>. Z uwagi na mnogość przepisów w artykule zostaną omówione wyłącznie te, które ukazują, w jaki sposób prawodawca rozumie władzę rodzicielską, jej pochodzenie oraz cel i zakres.

*Kodeks Prawa Kanonicznego* z 1983 r. trzykrotnie zwraca uwagę na sprawy związane z obowiązkiem i prawem wychowania dzieci. Najpierw w księdze II, w tytule o obowiązkach i prawach wiernych świeckich, w kan. 226 § 2 wskazuje, że to rodzice, którzy dali dzieciom życie, mają prawo i obowiązek ich wychowania<sup>69</sup>. Kolejny raz prawo to i obowiązek występuje w księdze III, w tytule *O wychowaniu katolickim*, w kan. 793, gdzie prawodawca rozciąga prawo i obowiązek wychowania dzieci również na te osoby, które zastępują w tym rodziców, a także instytucje państwowe, które powinny świadczyć pomoc wychowawcom pierwszorzędnym<sup>70</sup>. Po raz trzeci z zakresem i pojęciem władzy rodzicielskiej spotykamy się w księdze IV, w tytule *O małżeństwie*, w kan. 1136, który uszczegóławia prawa i obowiązki wychowawcze rodziców<sup>71</sup>.

## Pojęcie wychowania

Wartość sytuacji wychowawczych w rodzinie łączy się z pokrewieństwem pomiędzy rodzicami i dzieckiem, a także bliskości oraz ciągłości oddziaływań rodzicielskich. Pokrewieństwo w środowisku rodzinnym wskazuje biologiczne uwarunkowania oraz odpowiedzialność

<sup>66</sup> *Tamże*, kan. 105 § 1.

<sup>67</sup> *Tamże*, kan. 1071 § 1.

<sup>68</sup> M. Smith Foster, *The Promotion of the Canonical Rights of Children*, „CLSA Proceedings” 59 (1997) 172.

<sup>69</sup> KPK, kan. 226 § 2: „Rodzice, ponieważ dali dzieciom życie, mają bardzo poważny obowiązek i prawo ich wychowania. Stąd też na pierwszym miejscu do chrześcijańskich rodziców należy troska o chrześcijańskie wychowanie dzieci, zgodnie z nauką przekazywaną przez Kościół”.

<sup>70</sup> *Tamże*, kan. 793 § 1.

<sup>71</sup> *Tamże*, kan. 1136.



rodziców za edukacyjno-wychowawcze losy i życie dzieci. Wychowanie to trudne i złożone pojęcie, posiadające wiele jego definicji. W szerokim ujęciu opisał je Wincenty Okoń, według którego na wychowanie rodzicielskie składają czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców wobec dzieci (zapewnianie bezpieczeństwa, wyżywienia, ubrania, dachu nad głową) a także czynności wychowawcze w ramach wychowania fizyczno-zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego oraz estetycznego, jak i aktywność a także działalność dzieci, szczególnie w postaci zabaw, z czasem uwzględniająca wykonywanie różnorodnych zadań. Istotną rolę w wychowaniu rodzinnym odgrywają takie czynniki jak: postawy i zachowania rodziców, atmosfera emocjonalna i kulturowa życia rodzinnego, udział dzieci i młodzieży w wykonywaniu prac na rzecz domu, współpraca rodziny ze szkołą<sup>72</sup>.

K. Kotłowski postuluje rozważać proces wychowania w aspekcie aksjologicznym, psychologicznym oraz teleologicznym. Aspekt aksjologiczny dotyczy kształtowania wartości, jakimi ma się kierować jednostka, drugi aspekt – jej funkcji cielesnych i psychicznych, natomiast trzeci zakłada wkład pracy, jaki każdy człowiek powinien wnieść w społeczeństwo. Powodzenie działań wychowawczych jest uzależnione od uwzględnienia wszystkich wymienionych aspektów<sup>73</sup>.

Według innego wybitnego pedagoga M. Mysłakowskiego wychowanie to: wszystkie procesy i czynności, którym podlega osobnik, przychodzący na świat, ze strony otoczenia, tj. osobników dorosłych biologicznie należących do tego samego gatunku; procesy i czynności, dzięki którym osobnik, początkowo niezabezpieczony i niedojrzały, staje się stopniowo zdolnym do samodzielnego istnienia we właściwej mu „sferze życiowej”<sup>74</sup>.

Z kolei A. Kamiński, zwracał uwagę na związek wychowania z kulturą, ujmując je jako przekazywanie wychowankowi właściwych w danej kulturze wzorów poznawczych, selekcyjnych a także wartościujących<sup>75</sup>.

72 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, 450.

73 K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, 57.

74 M. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1965, 21.

75 A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1975, 55.

W pedagogice społecznej utrzymuje się, że wychowanie jest procesem całościowym, realizowanym w różnych środowiskach, w których zarówno jednostka i środowisko mogą wpływać na siebie nawzajem w aktywny sposób. Według I. Lepalczyk, o skuteczności oddziaływań wychowawczych *świadczą procesy prowadzące do przekształcania jednostki i jej środowiska pozostających we wzajemnej zależności*<sup>76</sup>.

Natomiast zdaniem twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce H. Radlińskiej, wychowanie polega na: pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących a także czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą oraz wykonywaniu pracy<sup>77</sup>. Zatem podkreśla się tu rolę wychowawcy, który nie narzuca wychowankowi konkretnej drogi, a wskazuje mu możliwości, uczenia samodzielności a także wspierania w samorealizacji.

### Zakres zadań wychowawczych rodziców według kan. 1136

Właściwe wychowanie dziecka powinno się rozpocząć jak najwcześniej i trwać aż do okresu pełnoletności. W tym czasie bowiem w dużej mierze rozstrzyga się sprawa przyszłego charakteru dziecka<sup>78</sup>.

Zadanie i odpowiedzialność rodziców polega na trosce o kompleksowy rozwój swoich dzieci, który powinien polegać na przekazywaniu ważnych dla nich wartości oraz na koordynowaniu działań innych osób, którym powierzają swoje potomstwo. Całokształt misji rodziców wyraża kan. 1136 KPK, wymieniając główne obszary, obejmujące wychowanie. Prawodawca kodeksowy stwierdza: *Rodzice mają najpoważniejszy obowiązek i najpierwsze prawo troszczenia się zgodnie, według swoich możliwości, o wychowanie potomstwa zarówno fizyczne, społeczne i kulturalne, jak i moralne oraz religijne*<sup>79</sup>.

76 I. Lepalczyk, *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście: wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wrocław 1972, II.

77 H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, 325

78 J. Winkowski, *Ogniwo i gniazdo. Rozważania o rodzinie i wychowaniu*, Sandomierz 1997, 46-47.

79 KPK, kan. 1136.

Z przytoczonego przepisu wynika, iż władza rodzicielska nie jest tylko zwykłym prawem i obowiązkiem rodziców, ale jest najpoważniejszym obowiązkiem (*gravissimum officium*) i pierwszym prawem (*ius primarium*). Takie określenie pada w *Kodeksie* tylko w tym miejscu. Analiza tych pojęć wskazuje, że forma ich wyrażenia ma swój początek w pojęciu rodziny. Rodzina bowiem jest pierwszym miejscem, w którym młody człowiek się rozwija. To właśnie do rodziców, jako tych którzy dali życie, należy obowiązek i pierwsze prawo wychowania potomstwa. Rodzice nie mogą się go pozbyć, gdyż wpisany jest on naturalnie w bycie matką oraz ojcem<sup>80</sup>. Smith Foster i Navarro Valls odnieśli ten kanon do soborowych dokumentów oraz innych pochodzących od najwyższej władzy Kościoła. Określenia te wywodzą się z wcześniejszych tekstów i należy je czytać, biorąc pod uwagę źródła prawa rodziców, a także niezbywalność ich obowiązku troski o potomstwo. Ponieważ każdemu z małżonków przysługują jednakowe prawa i obowiązki w tym, co dotyczy wspólnoty życia małżeńskiego<sup>81</sup>, oboje są w równym stopniu odpowiedzialni za wychowanie potomstwa. Kanon 1136 nie wskazuje konkretnych dziedzin, za które odpowiedzialny byłby ojciec dziecka, jak i nie wyszczególnia praw i obowiązków, za które odpowiadałaby matka. Z powyższego wynika, że zakres odpowiedzialności rodziców jest rzeczą umowną, a rodzice winni się wspierać w wychowaniu dzieci, każde na miarę swoich możliwości<sup>82</sup>.

Przedstawiciele jurysprudencji, analizując naturę władzy rodzicielskiej związanej z wychowaniem potomstwa pod kątem celów małżeństwa, twierdzą, iż władza rodzicielska pochodzi z prawa naturalnego. Zdaniem V. del Giudice owa władza pochodzi z prawa Boskiego i naturalnego, a E. Regatillo jest zdania, że ma ono źródło w prawie naturalnym i determinowana jest przez prawo pozytywne. Powyższe przesłanki prowadzą do wniosku, iż rodzice odpowiadają za integralną całość wychowania, bowiem miara władzy rodzicielskiej musi

80 R. Navarro Valls, *Komentarz do kan. 1136 KPK* 83, w: J. Krukowski, *Komentarz do Kodeksu Prawa Kanonicznego*, t. 5, Poznań 2005, 855.

81 Zob. KPK, kan. 1135.

82 Zob. G. Caputo, *Introduzione allo studio del diritto canonico moderno. Il matrimonio e le sessualita diverse. Trainstituzione e trasgressione*, t. 2, Padova 1984, 278-279.

być proporcjonalna do celów małżeństwa, jak i uwarunkowana tym wszystkim, co dotyczy osoby ludzkiej oraz realizacji jej dobra<sup>83</sup>.

Idąc po linii powyższych przesłanek, prawodawca zaznacza w cytowanym kanonie, że wychowanie powinno być wychowaniem ogólnym, tzn. fizycznym, społecznym, kulturalnym, moralnym i religijnym<sup>84</sup>. Tym samym wskazuje na najważniejsze sfery życia ludzkiego. Z jednej strony rodzice mają gwarantować rozwój fizyczny, a z drugiej – duchowy. To na rodzicach spoczywa kształtowanie dziecka zarówno w sferze społecznej, jak i kulturowej. Jako istota społeczna młody człowiek musi funkcjonować w większej społeczności. Począwszy od rodziny, w której przyszedł na świat, przez grupę rówieśników, pracę czy rodzinie, którą założył.

W tym miejscu warto jeszcze zauważyć problem obowiązku – uprawienia chrześcijańskiego wychowania dzieci w dwóch przypadkach. Pierwszy dotyczy separacji, która jest zaniechaniem wspólnoty życia dwojga małżonków<sup>85</sup>. Drugi obejmuje trwanie małżeństwa, a także stwierdzenie nieważności małżeństwa.

Z zestawienia kan. 1136 i 1154 wynika, że z chwilą ustanowienia między małżonkami-rodzicami separacji małżeńskiej przez kompetentną władzę kościelną, nie zostają oni zwolnieni z obowiązku chrześcijańskiego wychowania potomstwa. Dbałość o katolickie wychowanie potomstwa winien w takim przypadku rozstrzygać dekret ordynariusza miejsca bądź wyrok sądu kościelnego. Kan. 1154 reguluje sprawę katolickiego wychowania dzieci, gdyż ta sfera z zasady należy do kompetencji prawa kanonicznego<sup>86</sup>. Przypadek ustanowienia separacji czasowej własną powagą małżonków również nie zwalnia strony niewinnej od obowiązku chrześcijańskiego wychowania potomstwa. Może się jednak zdarzyć, iż w niektórych sytuacjach dobro dzieci może wymagać, by zadanie ich wychowania zlecić krewnym, powinowatym lub odpowiednim zakładom wychowawczym<sup>87</sup>.

83 F. Bączkiewicz, *Prawo kanoniczne. Podręcznik dla duchowieństwa*, t. 2, Opole 1958, 310.

84 Zob. KPK, kan. 795.

85 Zob. P. Gajda, *Prawo małżeńskie Kościoła katolickiego*, Tarnów 2000, 240.

86 *Tamże*, 243.

87 Zob. T. Pawluk, *Prawo kanoniczne według Kodeksu Jana Pawła II. Prawo małżeńskie*, t. 3, Olsztyn 1996, 227.

Jeśli chodzi o drugą sytuację – przypadek stwierdzenia nieważności małżeństwa, to reguluje ją kan. 1689, który wskazuje: *W wyroku należy upomnieć strony o zobowiązaniach moralnych lub także cywilnych, którymi ewentualnie będą związane jedna strona względem drugiej i wobec dzieci, co do zapewnienia utrzymania i wychowania*<sup>88</sup>. W normie tej prawodawca nakłada na sędziego kościelnego obowiązek, mający swe uzasadnienie w naturze władzy sędziowskiej, by upomniał on w wyroku obie strony, bez względu na to, czy została stwierdzona ważność, czy nieważność małżeństwa – o ich obowiązkach moralnych względem potomstwa. W tym przypadku rodzice również nie są zwolnieni od obowiązku katolickiego wychowania potomstwa<sup>89</sup>.

### Dziecko jako bierny podmiot

Kwestię podmiotu biernego omawia kan. 98 § 2, który w pierwszej części tego paragrafu stanowi: *Małoletni podlega władzy rodziców lub opiekunów w wykonywaniu swoich praw, z wyjątkiem przypadku, gdy na mocy prawa Bożego lub prawa kanonicznego małoletni są zwolnieni od tej mocy...* Zatrzymamy się, aby rozważyć różne elementy zawarte w tym tekście: w pierwszej kolejności mówimy o małoletnim, rozumianym jako osoba, która nie ukończyła 18 roku życia<sup>90</sup>.

W ten sposób ustalona w KPK z 1917 r. granica osiągnięcia pełnoletności, która wynosiła 21 lat, zostaje obniżona do 18 lat. Podczas rewizji nowego *Kodeksu* wiele osób postulowało, aby wiek pełnoletności określić na 18 lat i w ten sposób zachować zgodność z ogólną tendencją prawodawstwa cywilnego do ustanawiania pełnoletności prawnej w tym wieku.

Zagadnienie to jest istotne nie tylko w odniesieniu do prawa karnego i procesowego, ale także prawa rodzinnego, gdyż wskazuje na zwyczajny sposób wygaśnięcia władzy rodzicielskiej z chwilą osiągnięcia przez dziecko pełnoletności. Po drugie, należy zauważyć, że

88 KPK, kan. 1689.

89 G. Erlebach i in., *Komentarz do Kodeksu Prawa Kanonicznego. Księga VII: Procesy*, t. 5, Poznań 2007, 369.

90 KPK, kan. 97 § 1.

podporządkowanie małoletniego następuje w stosunku do rodziców lub opiekunów. Postać opiekuna – jak już wspomniano – pomyślana jest jako substytut rodziców z powodu ich nieobecności lub braku możliwości sprawowania władzy rodzicielskiej. Tym samym od sprawowania władzy nad małoletnim wyłączona jest inna osoba. Po trzecie, w sposób ogólny wspomniano o wyjątkach od władzy rodzicielskiej, wskazując, że małoletni nie podlega władzy rodziców lub opiekunów, na mocy prawa Bożego lub prawa kanonicznego jest zwolniony od tej władzy. Te wyjątki od władzy rodzicielskiej należy rozumieć, z uwzględnieniem tego, że jest to władza ograniczona – jak wskazano, mówiąc o jej naturze – musi być sprawowana w służbie i dla dobra. Istnieją zatem okoliczności, w których w celu ochrony większego majątku małoletni zostaje wyłączony z tej władzy. Z drugiej strony należy jednak wziąć pod uwagę, że byłoby fikcją, mającą niewiele wspólnego z rzeczywistością, gdybyśmy odmawiali nieletniemu wszelkich zdolności do ukończenia 18 lat: *Ze względów praktycznych, czyli dla uproszczenia relacji, w których istotny jest wiek podmiotu, konieczne jest ustalenie stałego punktu chronologicznego w jego życiu, od którego uważa się go za zdolnego do działania. Ale to nie zmienia faktu, że zdolność nabywa się stopniowo w miarę upływu lat.* Stąd też dla małoletnich wyróżnia się szereg obszarów, w których nie podlegają władzy rodziców lub opiekunów<sup>91</sup>.

Poniżej rozważymy niektóre sytuacje przewidziane w Kodeksie, w których małoletni do wykonywania swoich praw nie potrzebuje osób, pod których władzą się znajduje<sup>92</sup>.

91 Zob. J. Leclerq, *La familia. Según el derecho natural*, Barcelona 1965, 339-340. F. Messineo, *Podręcznik prawa cywilnego i handlowego*, t. I, Mediolan 1952, 227-228.

92 Właściwe może okazać się przypomnienie przepisów, dotyczących ustalania miejsca pochodzenia dziecka, gdyż jest ono ustalane w odniesieniu do rodziców. Oznacza to, że jest ono ustalane na podstawie miejsca zamieszkania lub, w przypadku jego braku, tymczasowego zamieszkania, jakie posiadali rodzice w chwili narodzin dziecka. Jeżeli nie mieli tego samego miejsca zamieszkania lub tymczasowego zamieszkania, uwzględnia się adres matki. Jeśli jest to dziecko włóczęgów, czyli takich, którzy nie mają stałego lub tymczasowego miejsca zamieszkania, uwzględnia się miejsce jego urodzenia (zob. kan. 101).

## Uzyskanie własnego *quasi*-zamieszkania i stałego zamieszkania

Zasada wskazana w kan. 105 § 1, że małoletni z konieczności posiada zamieszkanie stałe lub tymczasowe tego, którego władzy podlega. Po wyjściu z dzieciństwa, może nabyć również własne tymczasowe zamieszkanie, a uzyskawszy usamodzielnienie zgodnie z przepisami prawa cywilnego, także własne stałe zamieszkanie. Małoletni, który wyszedł z dzieciństwa, czyli ukończył siedem lat w rozumieniu kan. 97 § 2, może nabyć własne *quasi*-zamieszkanie.

Z drugiej strony to samo kan. 105 § 1 stanowi, że małoletni, który został zgodnie z prawem usamodzielniony zgodnie z odpowiednim ustawodawstwem cywilnym, może nabyć także własne miejsce zamieszkania.

Kwestia uzyskania własnego *quasi*-zamieszkania i miejsca zamieszkania jest interesująca ze względu na skuteczność prawną, jaką to nabycie niesie dla małoletniego<sup>93</sup>.

## Chrzest i opcja obrzędu

Kan. 111 § 1 stanowi, że właściwy obrządek małoletnich określa obrządek rodziców w ten sposób, że jeżeli *należą oni do Kościoła łacińskiego, (dziecko) zostaje do niego włączone przez przyjęcie chrztu, albo jeżeli jedno z nich nie należy do Kościoła łacińskiego, jeśli za obopólną zgodą postanawiają, że ich potomstwo zostanie w nim ochrzczone. Jeżeli nie ma porozumienia, przyłącza się do Kościoła obrządku, do którego należy ojciec*, jak wspomniano wcześniej.

---

W CIC (1917) ustalono, że miejscem pochodzenia dziecka jest miejsce zamieszkania ojca w chwili jego narodzin (o ile nie jest to dziecko nieślubne lub pośmiertne). Porównując to, co stwierdzono w starym i nowym CIC, można zauważyć, że modyfikacja przeprowadzona w KPK (1983) jest zgodna z ustaleniami zawartymi w kan. 104, wskazując, że co do zasady małżonkowie muszą mieć wspólne lub tymczasowe miejsce zamieszkania – zacierając w ten sposób różnicę między mężem a żoną. Zgodna jest z art. zasada, że władza nad dziećmi przypada zarówno ojcu, jak i matce, w związku z czym o miejscu pochodzenia decyduje wspólne miejsce zamieszkania obojga rodziców.

93 B. Ojetti, *Commentarium in Codicem Iuris Canonici*, t. 2, Roma 1928, 55.

Jeżeli jednak ochrzczony ukończył 14 lat, kan. 111 § 2 wskazuje, że *może swobodnie wybrać chrzest w Kościele łacińskim lub w innym autonomicznym Kościele rytualnym*. W tym wypadku należy on do Kościoła, który wybrał. Jako uzupełnienie tego przepisu, kan. 112 § 1, 3a przewiduje możliwość, aby od 14. roku życia dzieci tych, którzy po przyjęciu chrztu zostali przydzieleni do innego autonomicznego Kościoła rytualnego, mogły powrócić do Kościoła łacińskiego, czy to za pozwoleniem Stolicy Apostolskiej, czy z innego powodu jedno z rodziców przeszło do autonomicznego Kościoła rytualnego drugiego. To samo dotyczy dziecka z małżeństwa mieszanego, w którym strona katolicka zgodnie z prawem przeszłaby do innego Kościoła rytualnego.

Przepisy te stanowią nowość KPK z 1983 roku. Uważa się, że od 14. roku życia ma się już wystarczającą zdolność do samodzielnego decydowania w danej sprawie, co ponownie stanowi naruszenie ogólnej zasady 18. lat z tytułu ustanienia władzy rodzicielskiej.

## Odnosnie do minimalnego wieku do zawarcia małżeństwa

Małoletni, którzy osiągnęli wiek wymagany do zawarcia małżeństwa<sup>94</sup> przed osiągnięciem pełnoletności mogą to zrobić bez zgody rodziców lub opiekunów<sup>95</sup>. Jeżeli jednak rodzice nie są świadomi małżeństwa, które małoletnie dziecko pragnie zawrzeć lub w uzasadniony sposób

94 Kan. 1083 § 1: „Nie może zawrzeć ważnego małżeństwa mężczyzna przed ukończeniem szesnastego roku życia i kobieta przed ukończeniem czternastego roku”.

95 Ha señala do la Constitución Conciliar Gaudium et Spes: «Parentum vel tutorum est se iuni oribus, in fundanda familia, prudenti consilio, ab eis libenter audiendo, duces praebere, cavent testamen ne eosco action directa vel in directad matrimonium in eun dumaut ad electionem compartisau digant», n. 52; zob. suparte, la Carta de los derechos de la familia (del Pontificio Consejo para la Familia, Tipografía Políglota Vaticana 1983. En lo sucesivo: Carta de los derechos de la familia) ensu art. 2, a) establece: «Con el debi dores peto poreal papel tradicional que ejercen las familia senal gunas culturas guiando la decisión de sus hijos, debe ser evita dato dapresión que tienda a iompedir la elección de una persona concreta comocónyuge».



sprzeciwiają się temu, kan. 1071 § 1, 6 stanowi, jako środek ostrożności, że interweniuje ordynariusz miejsca, gdyż świadek kwalifikowany musi zwrócić się o pozwolenie na uczestnictwo w tym małżeństwie.

Jest to wyraz ostrożności, gdyż jeżeli małoletni nie poinformuje rodziców o przyszłym małżeństwie lub napotkają uzasadniony sprzeciw z ich strony, prawdopodobnie jest to decyzja niedojrzała. Dzięki interwencji ordynariusza, który dokona oceny okoliczności, ułatwi się małoletniemu ponowne rozważenie lub uwzględnienie rady rodziców<sup>96</sup>.

### **Wiek dopuszczenia do nowicjatu w instytucie zakonnym**

Kan. 643 stanowi, że aby być ważnie przyjętym do instytutu zakonnego, kandydat musi mieć ukończone 17 lat. Dlatego też od tego wieku małoletni może swobodnie decydować o wstąpieniu do nowicjatu, niezależnie od woli rodziców, oczywiście pod warunkiem, że zostało to dopuszczone przez odpowiednich przełożonych<sup>97</sup>.

Zarówno sytuacja, którą teraz rozważam, jak i ta rozpatrywana w poprzednim punkcie, dotycząca minimalnego wieku zawarcia małżeństwa, są konsekwencją podstawowego prawa każdego wiernego do niepodlegania jakimkolwiek przymusowi w wyborze stanu życia, jak wyraźnie stwierdzono w kan. 219.

### **Odnosnie zdolności procesowej w sprawach duchowych**

Kanon 1478 § 3 rozważa przypadek modyfikacji zdolności procesowej przez jej rozszerzenie, gdyż po stwierdzeniu w § 1, że małoletni mogą stawić się przed sądem jedynie przez rodziców, opiekunów lub

96 W tym względzie J.M. Gonzalez del Valle wskazuje, że *tradycyjnie Kościół bronił zarówno wolności dzieci do niezawierania małżeństwa – z powodu lęku pełnego czci – jak i do zawierania go wbrew woli rodziców... Nie wspominając już o tym, że Kościół zachęca także nieletnie dzieci, aby brały pod uwagę.*

97 Zob. kan. 641-642. Natomiast kan. 643 § 1, 4a chroni swobodę wstąpienia do nowicjatu, ustalając, że ulega ona nieważności, jeżeli ktokolwiek przystępując do instytutu uczyni to *na skutek przemocy, poważnej obawy lub podstęp.*

kuratorów, w § 3 stwierdza: *Jednakże w sprawach duchowych i w sprawach z nimi związanych małoletni, którzy osiągnęli używanie rozumu, mogą pozywać i odpowiadać za siebie bez zgody rodziców i opiekuna, jeżeli ukończyli czternaście lat.* Jeżeli nie, muszą to zrobić za pośrednictwem kuratora wyznaczonego przez sędziego. Rozszerzenie zdolności procesowej w sprawach duchowych przejawia pełną swobodę, jaką każdy wierny ma w tej dziedzinie, a co za tym idzie – prawo do własnej duchowości.

Pięć wymienionych przypadków to tylko niektóre, w których prawo kanoniczne stanowi, że małoletni jest zwolniony spod władzy rodziców. Jednakże poza tym, co potwierdza prawo stanowione, małoletni może być zwolniony spod władzy rodzicielskiej także na mocy prawa Bożego. Nie wchodząc w kazuistykę, wystarczy wskazać, że zwolnienie na mocy prawa Bożego oznacza, że małoletni nie będzie zobowiązany do posłuszeństwa rodzicom w tym, co sprzeciwia się prawu Bożemu. W związku z tym św. Pius V zauważył: *trzeba przedkładać wolę Bożą nad arbitralność jakiegokolwiek stworzenia, włączając w to ojca i matkę, zgodnie z Bożym Słowem: «trzeba być posłusznym Bogu przed ludźmi (Dz 5,29)<sup>98</sup>.*

## Zakończenie

Reasumując, można stwierdzić, że porządek kanoniczny odwołuje się do ogólnego kryterium pełnoletności, czyli ukończenia 18. roku życia, jako prawnego czynnika pewności ograniczającego czas trwania

<sup>98</sup> *Katechizm Rzymski*, Madryt 1956, III, IV, 6 (numery odnoszą się odpowiednio do księgi, rozdziału i numeru). W tym sensie św. Tomasz wskazuje: «Są dwa przypadki, które mogą zwolnić podmiot od posłuszeństwa przełożonym we wszystkim. Po pierwsze, na polecenie z wyższego rzędu... Po drugie, niższy nie ma obowiązku posłuszeństwa przełożonym, jeśli rozkażą mu coś poza granicami jego władzy... Człowiek nie ma obowiązku słuchać ludzi co do wewnętrznych aktów woli, lecz jedynie Boga. Musi jednak słuchać drugiego człowieka w sprawach zewnętrznych i cielesnych, z których wyłączone są jeszcze czyny szczególnie interesujące naturę ciała, w których także trzeba być posłusznym tylko Bogu, bo wszyscy ludzie są równi w swej naturze...»; *Summa Theologica*, I-II, q. 104 a. 5.

władzy rodzicielskiej rodziców. Jest to prawny czynnik pewności, środek techniczny, który jednak należy zharmonizować z pewnymi konkretnymi przypadkami, w których dobro duchowe podmiotu biernego lub uzasadnione korzystanie z praw wiernych mogłoby kolidować z zasadą ogólną.

W pozycji zajmowanej przez nieletnich nastąpiła istotna zmiana. Z bycia zwykłymi „pacjentami” swoich praw, ponieważ korzystali z nich rodzice lub przedstawiciele prawni, zaczęto ich uważać za posiadaczy praw. Nie mówimy już tyle o prawach dziecka, które to pojęcie można ująć w ramach relacji rodzic-dziecko, ile o prawach dziecka lub małoletniego, jako o szerszym pojęciu, odległym od więzów krwi. W tym sensie szczególnie istotne jest uznanie prawa małoletniego do wolności religijnej. Jako prawo bardzo osobiste, posiadające szeroki zakres przejawów, będzie mógł z niego korzystać małoletni, który jest dostatecznie dojrzały, a rodzice ograniczą się do współdziałania z nim w celu zapewnienia jego praktycznej skuteczności. Krótko mówiąc, jesteśmy na początku procesu uznania nieletnich za podmioty praw. Ta nowa droga prowadzi do większej równości dzieci i dorosłych, co z czasem potwierdza jej prawdziwe znaczenie.

Ujawniony korpus normatywny i doktrynalny oraz wydobyte z niego inspirujące zasady pozwalają stwierdzić istnienie prawa rodzinnego w porządku kanonicznym. Zasadniczy rdzeń tego obszaru kanonicznego prawa rodzinnego ma charakter prywatny, gdyż istnieją obszary autonomii i wolności, które są charakterystyczne dla prawa prywatnego. W konsekwencji istotne wydaje się w tym zakresie żądanie skutecznego zagwarantowania i ochrony obszarów autonomii w porządku rodzinnym.

Władza rodzicielska w systemie kanonicznym nie jest utożsamiana z cywilną władzą rodzicielską. W porządku kanonicznym władzę rodzicielską należy postrzegać jako służbę i funkcję kościelną, skierowaną na ludzkie i chrześcijańskie dobro dzieci. Tylko z tej perspektywy ma sens i rację bytu w Kościele i jego porządku prawnym. Władza rodzicielska nie polega na absolutnej władzy rodziców nad dziećmi, lecz przeciwnie, jest ograniczona i zorientowana na cel, dla którego istnieje.



## Camino 2024

