

Barbara Sitarska

Człowiek współczesny - humanista przełomu XX i XXI wieku : (część I)

Kultura i Wychowanie 1, 64-86

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Człowiek współczesny – Humanista przełomu XX i XXI wieku (Część I)

Barbara Sitarska

Siedlce, Polska

barbara.sitarska@wp.pl

słowa kluczowe: humanizm, samowychowanie, filozofia wychowania

Człowiek jest nieustannym stawianiem się.

Bez ustanku rozwija się.

*Nakazy etyczne wyznaczają dla niego szlaki
tego rozwoju.*

*Postępując wedle nich, człowiek odzyska samego siebie
i wzbogaci się o wewnętrzną prawdę.*

Józef Tischner

1. Wprowadzenie

Człowiek, jego praca nad samym sobą w ramach samowychowania, autoedukacji, dążenie do pełni człowieczeństwa, sens i jakość życia to problemy podejmowane na gruncie wielu dziedzin wiedzy: pedagogiki, psychologii, socjologii, prakseologii, antropologii i filozofii, w tym etyki, aksjologii, ontologii, epistemologii, a także historii filozofii.

„Kiedy mówimy filozofia czy pedagogika mamy na myśli coś bardziej ogólnego, uniwersalnego, niż jakaś konkretna koncepcja filozoficzna lub pedagogiczna. W minionej rzeczywistości [...] taki sposób wyrażania swojej postawy wobec owych

nalnych, brak wielkich (monolitycznych) systemów filozoficznych i naukowych – wszystko to uniemożliwia mówienie o filozofii w ogóle i pedagogice w ogóle. [...] Druga kwestia to problem „wzajemności” w relacjach między tymi dyscyplinami. Zdecydowanie intensywniej czerpała i czerpie pedagogika z filozofii niż odwrotnie. Ma to oczywiście uzasadnienie w genetycznym rozwoju pedagogiki jako nauki”¹.

Rola nauki we współczesnym świecie jest ogromna. Na co dzień tego nie odczuwamy, ponieważ nauka tak głęboko przeniknęła wszystkie dziedziny życia, że nie wyobrażamy sobie, by mogło być inaczej. Nie wolno również zapominać o niezmiernie doniosłym, teoretycznym znaczeniu nauki. Istnieje w człowieku pewien dynamizm, który zmusza go do stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, choćby nie zawsze miały one bezpośrednie znaczenie praktyczne. Można mówić o pewnego rodzaju ludzkim instynkcie ciekawości świata. Instynkt ten jest niewątpliwie potężnym motorem, napędzającym rozwój nauki².

Człowiek współczesny nie może nie znać pedagogiki i filozofii, bo dyscypliny te pomagają człowiekowi zrozumieć własną tożsamość. Pomagają znaleźć odpowiedzi na pytania typu: Kim jestem? Gdzie jestem? Jaką krocę drogą i jaki jest sens moich działań? Co jest dla mnie najwyższą wartością? Jaką drogę obrać w dążeniu do pełni

Barbara Sitarska, prof. dr hab.,
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach, Instytut Pedagogiki

¹ S. Sztobryn, Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje, www.sztobryn.eu.

² M. Heller, Filozofia nauki. Wprowadzenie, Wyd. PETRUS, Kraków 2009, s. 11.

człowieczeństwa? Jak żyć? Pedagogika daje wiedzę o życiu, o podstawowych procesach takich, jak: edukacja/autoedukacja, wychowanie/samowychowanie, kształcenie/samokształcenie; pomaga przygotować jednostkę do pełnienia różnorodnych ról w społeczeństwie (w integracji z psychologią i socjologią). Nie jest jednak łatwo – szczególnie pedagogice – dać jednoznaczną odpowiedź na te i inne pytania. Pedagogika – jako jedna z dyscyplin nauk humanistycznych zajmująca się człowiekiem, o korzeniach sięgających antyku – przeżywała i wciąż przeżywa trudny okres. Jest to dostrzegalne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Problemy te – najogólniej ujmując – mają wymiar globalny, cywilizacyjny, dotyczą wielu społeczeństw. Związane są one również z kondycją pedagogiki na tle innych nauk oraz na tle przemian dokonujących się od wielu lat w Polsce. Pedagodzy często zadają sobie pytania o jej miejsce, cele i społeczne funkcje oraz sposoby jej uprawiania. Oprócz problemów dawnych i aktualnych wciąż pojawiają się nowe i bardzo trudne. Autorka tegoż artykułu wcześniej podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: **Dokąd zmierzasz pedagogiko w okresie zagrożeń we współczesnym świecie?** Pytanie to okazało się pytaniem retorycznym. „Zważywszy na skomplikowane zjawiska i procesy, zagrożenia i problemy – trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie [...], bo nawet to, co jest szansą na rozwój dla jednostek i społeczeństwa – jest równocześnie dla nich zagrożeniem. Granice te są bardzo płynne i przez to trudne do ustalenia. Wszystko, z czymkolwiek się stykamy, może być dla nas szansą, jednocześnie będąc zagrożeniem. W związku z tym nie znalazłam jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie, bo takiej

odpowiedzi po prostu nie ma. Warto było jednak taką próbę podjąć”³.

Filozofia pomaga zrozumieć otaczającą rzeczywistość w dążeniu do mądrości. Studiując filozofię można znaleźć pewne wskazania, sprzyjające pracy nad sobą, aktywności względem własnego rozwoju w ramach procesu samowychowania, który to proces ma charakter nieustający. Należą do nich niewątpliwie wskazania: żyć w zgodzie z wyznawanymi wartościami, kierować się nakazami etycznymi, umieć przeżywać podejmowane działania w ramach zadań życiowych; wchodzić w relacje z drugim człowiekiem i umieć przeżywać każde SPOTKANIE, nauczyć się empatii w stosunku do innych ludzi, aby lepiej ich zrozumieć i pomóc im i aby móc lepiej zrozumieć siebie; głęboko uświadamiać sobie własne istnienie, dążąc w ten sposób do człowieczeństwa, do humanizmu. „Cechą humanizmu jest skoncentrowanie wysiłków poznawczych na naturze człowieka, a nie na zjawiskach świata przyrodniczego. [...] Zadaję sobie bowiem pytanie, na co mi się przyda znajomość natury dzikich zwierząt, ptaków, ryb i węzów, skoro nie znam, nie staram się poznać natury człowieka, nie wiem dlaczego przyszliśmy na świat, skąd przybywamy, dokąd zdążamy?” (Petrarka)⁴.

Tworzenie obrazu nowego człowieka – etosowego humanisty, domaga się uruchomienia majeutycznej funkcji filozofii, uświadomienia „dla siebie” form kultury we wszystkich epokowych, społecznych i etnicznych odmianach. Właśnie filozofia odkrywa potrzebę ich ciągłego odnawia-

3 B. Sitarska, Dokąd zmierzasz pedagogiko w okresie zagrożeń we współczesnym świecie? [w:] J. Kunikowski (red.), Bezpieczeństwo i obronność w świecie współczesnych wyzwań i potrzeb. UJĘCIE NAUKOWE, PEDAGOGICZNE I EDUKACYJNE, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, s. 81-82.

4 G. Vesey i P. Foulkes, COLLINS, Słownik encyklopedyczny Filozofia, Wyd. RTW, 1997, s. 135.

nia w momentach przechodzenia od jednej formy do innej, nieustannie nadając im nowy sens i tym samym pogłębiając hierarchię przechodzenia od najogólniejszych podstaw ludzkiego bycia i kreatywnej teleologiczności – do różnych sposobów i środków realizacji tych podstaw⁵.

Na filozofię edukacji trzeba spojrzeć dziś jako na swoistą terapię człowieka, wzbudzanie człowieka w człowieku⁶, próbę utrzymania całości jego obrazu. Takie filozofowanie byłoby bardzo pożytecznym powrotem do „domu”, do naszych korzeni europejskich⁷.

2. Samowychowanie w myśli filozoficznej w ujęciu historycznym

Zagadnienie samowychowania ma dość długą tradycję w kulturze intelektualnej Europy. Pojawiło się już w Starożytności i było podejmowane przez myślicieli, twórców i przedstawicieli szkół filozoficznych⁸. **Sokrates** (469-399 p.n.e.) zachęcał do pracy nad sobą, bo według niego człowiek jest projektodawcą własnego życia. Opierając się na posiadanej wiedzy, wyznacza sobie cele życiowe i konstruuje metody ich osiągnięcia, które zawsze powinny być zgodne z interesem jego duszy, bo dobro własnej duszy jest sprawą najpoważniejszą, ważniejszą niż zdrowie i powodzenie, ważniejszą

niż życie i sprawy publiczne⁹. Sokrates zapisał się w historii filozofii jako twórca filozofii wartości, dając początek bogatej tradycji filozoficznej, ale także jako założyciel swego rodzaju religii wartości¹⁰.

Uczeń Sokratesa, **Platon** (427-347 p.n.e.), stworzył teorię czterech cnót, która przez wieki wyznaczała pewien kanon. Są to: mądrość, jako cnota rozumnej części duszy; męstwo, jako cnota impulsywnej części duszy; panowanie nad sobą, jako cnota pożądlivej części i sprawiedliwość – cnota łącząca wszystkie części duszy i utrzymująca wśród nich ład. Uważał, że wiedza, cnota i czysta radość czynią życie ludzkie i doskonałe. Uważał, że źródło celów samorozwoju człowieka leży w świecie idei. Dlatego każdy człowiek w odmienny sposób dąży do osiągnięcia swojego celu ze świata idei i każdy właściwą sobie drogą dąży do jego realizacji¹¹.

Stoicy (IV-III w. p.n.e.) wypracowali metodę samowychowania i osiągnięcia szczęścia przez akceptację systemu wartości godnych mędrca (człowieka rozumnego i szczęśliwego, niezależnego, nieulegającego afektom, posiadającego to, co prawdziwie cenne). Uważali, że cnota jest najwyższym, a nawet jedynym prawdziwym dobrem (trzeba umieć zapanować nad sobą w sensie wyrzeczenia się pokus i pragnień o celach niegodnych i zabiegać tylko o dobra wewnętrzne). Według nich, człowiek musi odnajdywać siebie w sobie samym,

5 W. Prokopiuk, O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje. Metodologiczne aspekty historycznych związków filozofii i pedagogiki [w:] S. Szobryn, B. Śliwerski (red.), Idee pedagogiki filozoficznej, Seria PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA, t. I, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 32.

6 Sięgnij do: Z. Łomny (red.), O człowieku w człowieku. Epokowa rola nauki, sztuki, techniki i kultury w urzeczywistnianiu tego wyzwania, Opole 2000.

7 W. Prokopiuk, O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje, dz. cyt., s. 32.

8 J. Rachańska, Aktywność samowychowawcza człowieka w ujęciu wybranych koncepcji filozofii [w:] S. Szobryn, M. Miksza (red.), Tradycja i współczesność filozofii wychowania, „Pedagogika Filozoficzna”, t. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 279.

9 Zob. W. Tatarkiewicz, Historia filozofii, Warszawa 2002, s. 74; I. Krońska, Sokrates, Warszawa 1998, s. 92; J. Górniewicz, K. Rubacha, Samorealizacja i uzdolnienia twórcze młodzieży, Toruń 1993, s. 10.

10 Zob. T. Mazur, Kapryśni bogowie Sokratesa, Wyd. Marek Derewiecki, Kęty 2008, s. 318

11 Zob. W. Tatarkiewicz, Historia filozofii, dz. cyt., s. 98-99; J. Górniewicz (red.), Studia nad problematyką samorealizacji, Toruń 1991, s. 11.

w swojej refleksji, w działaniu i w emocjach. Nad tym wszystkim panuje rozum¹².

Najstarsze koncepcje formowania własnej osobowości sięgają swoim rodowodem nie tylko do oświecenia starożytnego czy okresu hellenistycznego, ale również do początków chrześcijaństwa. Według nich, aktywność samowychowawcza polega głównie na ćwiczeniu się w cnotach moralnych i teologicznych. Samowychowanie w tym rozumieniu to permanentna formacja własnego charakteru moralnego. Przedmiotem ciągłego doskonalenia są rozum i wola.

W okresie Średniowiecza samowychowanie polegało na doskonaleniu siebie w ten sposób, aby jak najbardziej zbliżyć się do Boga i osiągnąć szczęście wieczne po śmierci. Potrzebę i ważność pracy nad sobą postulowali w swoich dziełach św. Augustyn (IV-V w. n.e.) i św. Tomasz z Akwinu (XIII w. n.e.). W etyce **św. Augustyna** widoczna jest tendencja do ujmowania powinności ludzkich jako dążenia do dobra, a także do ciągłego poznawania i szukania Boga przede wszystkim przez samopoznanie. Poznanie Boga jest więc poznawaniem siebie. Według tego myśliciela w samowychowaniu powstają dwie podstawowe tendencje: wybór dokonywany przez wolę oraz introspekcyjne poznawanie siebie¹³.

Św. Tomasz z Akwinu cenił każde dobro i każdemu chciał wyznaczyć należne mu miejsce. Uważał, że w celu trafnego wyboru dóbr rozum musi poprzedzać wolę i kierować nią. Ostateczny cel życia widział w szczęściu, które pojmował jako poznanie Boga. Poznanie – według niego – jest

najwyższą funkcją człowieka, a Bóg najdoskonalszym przedmiotem poznania. Człowiek, aby doskonalić siebie, powinien kierować się w swoim postępowaniu etyką umiaru i rozumu, powinien dążyć do poznania istoty Boga¹⁴.

W czasach nowożytnych samowychowanie było przedmiotem zainteresowania wybitnych filozofów. Według **Blaise Pascala** (1623-1662; francuski filozof, matematyk, fizyk i pisarz) człowiek jest istotą zawieszoną między dwiema otchłaniami: Nieskończonością i Nicością. Jego sytuacja jest dramatyczna na tle zastanego świata. Jest bowiem tylko trzciną najwęższą w przyrodzie, ale myślącą i szlachetną. Nie może osiągnąć szczęścia własnymi siłami. „Szczęście nie jest poza nami, ani w nas: jest w Bogu – i poza nami, i w nas”¹⁵. Pascal zachęca do tego, aby szukać Boga. Zaznacza, że ta nieskończona Istota dotykalna jest dla serca, a nie dla rozumu. Serce bowiem ma swoje racje, których rozum nie zna. Zatem drogą rozwoju dla człowieka zagubionego wśród nieskończoności jest droga do Boga. Do poglądów Pascala nawiązuje wielu filozofów, w tym głównie egzystencjalistów, którzy podejmują problematykę osiągania przez człowieka pełni życia, analizują go w kontekście złożonych problemów egzystencjalnych. „Świadome przeżywanie i rozumienie własnego istnienia decyduje o tym, kim się jest”. Oto myśl przewodnia jego filozofii: „Człowiek jest tylko trzciną, najwęższą w przyrodzie, ale trzciną myślącą”¹⁶.

Człowiek to istota dająca się wychowywać, gdyż bez wychowania/samowychowania nie moż-

12 Tamże, s. 132; 12; zob. również J. Rachwańska, Aktywność samowychowawcza człowieka..., s. 280.

13 Tamże, s. 281.

14 W. Tatarkiewicz, Historia filozofii, dz. cyt., s. 279-280.

15 B. Pascal, Myśli, Warszawa 2002, s. 119.

16 Tamże.

na stać się człowiekiem. Myśl, że człowiek staje się człowiekiem tylko dzięki wychowaniu¹⁷ jest naczelną myślą wszystkich dzieł **Jana Amosa Komeńskiego** (1592-1670), czeskiego pedagoga, duchownego ewangelickiego, uważanego za reformatora i myśliciela epoki zwanej nowożytnością. Jego postać – obok innych sławnych postaci tego okresu – zaważyła na biegu historii, rozwoju kultury, nauki, cywilizacji, od czasów najdawniejszych po współczesność. Można użyć stwierdzenia, że myśliciel ten zdobywał i zmieniał świat, zapisując się trwale w jego historii, oddziałując na myśl filozoficzną, życie społeczne i religijne, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Jest wielkim człowiekiem, miał skomplikowany i momentami imponujący życiorys; uczestniczył w wielkich wydarzeniach różnych krajów, stworzył doniosłe i nieśmiertelne dzieła¹⁸. Z naprawą wychowania wiązał swe nadzieje na naprawę świata, z tego stanowiska określał więc zadania i cele wychowawcze „jako wspólne dobro ludów”¹⁹.

Punktem wyjścia do rozważań o podstawach filozoficznych wychowania i kształcenia w twórczości Komeńskiego może być jego głęboka wiara w siły poznawcze człowieka. Myślą tą przepojone są wszystkie jego dzieła. Zakładał pełną poznawalność świata przez ludzi (dzieci, młodzież, dorosłych), bo tylko wtedy możliwa jest wszechstronność wiedzy o świecie.

17 Zob. W. Brezinka, Jan Amos Komenký, učitel moudrosti, reformátor školství a klasik pedagogiky /Johann Amos Comenius: Weisheitslehrer, Schulreformer und Klassiker der Pädagogik, [w:] P. Zemek, J. Benes, B. Motel (red.), Studien zu Comenius und zur Comeniusrezeption in Deutschland, seria STUDIA COMENIANA ET HISTORICA, Muzeum Jana Amosa Komeńskiego Uherský Brod, 2008, s. 424-431.

18 Wielkie biografie, Encyklopedia PWN, t. I, Przywódcy, reformatorzy, myśliciele, Wyd. Naukowe PWN, s. 366.

19 J.A. Komeński, Wielka dydaktyka, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, rozdz. XXIII, § 19.

Komeński pytał: Jak człowiek poznaje świat? Dzięki czemu poznaje go coraz lepiej? To były jego główne pytania, na które dawał praktyczne odpowiedzi w swych podręcznikach. Sformułowania teoretyczne próbował dać w późniejszym okresie życia. W *Wyjściu z labiryntu* Komeński stwierdza, że są trzy przedmioty naszej wiedzy, trzy czynniki naszej mądrości: Bóg, świat i człowiek. „Właściwie wszystko jest Bogiem, przeto przedmiot naszej wiedzy jest jeden; ponieważ jednak Bóg nie może być poznany bezpośrednio, przeto drogi naszego poznania muszą być określone inaczej. Są to drogi poznawania świata, drogi poznawania człowieka i drogi poznawania Pisma Świętego, jako objawienia boskiego”²⁰.

Myśliciel miał ogromną wiarę w nieograniczony rozwój poznania i umiejętności ludzkich. Cała jego działalność przeniknięta jest wiarą w coraz pełniejszy rozwój człowieka, który nie dokonuje się automatycznie, wymaga celowej i konsekwentnej pracy rozumnego usuwania przeszkód i ograniczeń stosowania właściwych środków. Uczony z równą siłą akcentuje dwie zasadnicze tezy: tezę o wrodzonych kwalifikacjach ludzi i tezę o konieczności ich kształcenia. Pierwsza z tych tez jest podstawą argumentacji, ukazującej wspaniałe możliwości każdego człowieka jako człowieka, druga jest podstawą argumentacji ukazującej konieczność kształcenia wszystkich ludzi. Każdy z ludzi ma to samo wyposażenie w zmysły, rozum i wolę; w każdym żyje pragnienie poznania i pragnienie pracy. Komeński przywiązywał dużą wagę do kształcenia wrodzonych uzdolnień²¹.

20 Zob. B. Sitarska, Dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas? [w:] B. Sitarska, R. Mních (red.), Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, t. III, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, s. 154.

21 Tamże.

Problem wszechstronnej poznawalności świata był centralnym zagadnieniem filozofii Komeńskiego. Rozwiązany był on w zasadzie w duchu optymistycznej wiary w siły poznawcze ludzi, zawierał w sobie liczne trudności, wynikające z wielorakich tradycyjnych obciążeń. Prawidłowe jego rozwiązanie wymagało bowiem przewyciężenia scholastycznych koncepcji dotyczących świata i jego stwórcy oraz roli człowieka jako dzieła boskiego i jako pana na ziemi²².

Komeńskiego zajmowało odkrywanie natury człowieka, w tym dziecka. Od czasów Św. Augustyna (354-431 n.e.) przez wiele wieków nie zajmowano się naturą dziecka, aż do czasów Jana Amosa Komeńskiego, który ujawnił i udokumentował swoje zainteresowania (nie był jedyny i osamotniony w swoich badaniach w kulturze baroku (równoległe z nim istotę człowieczeństwa zgłębiał B. Pascal). Uczony zdawał sobie sprawę z wyposażenia dziecka w zmysły i intelekt, ale uznawał konieczność rozwijania ich i pielęgnowania w celu właściwego rozwoju najmłodszych i zapobiegania wszelkim niedorozwojom czy dewiacjom. Pragnął, aby dziecko czerpało wiedzę nie tyle z książek i słów, „ile z nieba, ziemi, z dębów i buków”, aby dochodziło do wiedzy przez poznanie samych rzeczy, a nie cudzych spostrzeżeń i świadectw o rzeczach. Zadanie nauczyciela polegałoby zatem na gromadzeniu odpowiedniego materiału empirycznego, budzącego zainteresowanie, co pomagałoby poznawać, określać, klasyfikować i zapamiętywać. Podkreślał kształcenie i usprawnianie trzech dziedzin: intelektu – ręki – mowy. Był to jego słynny trójkąt dydaktyczny, równoboczny, bo dający równe szanse sprawnościom, mowie

i intelektowi. Celem poznawania uczynił: boga – naturę – i sferę działań²³. Według Komeńskiego szkoła powinna być „kuźnią człowieczeństwa”, w której młodzi i niewykształceni ludzie stają się świadomi siebie i świata, usuwają mrok niewiedzy i stają się ludźmi.

J. A. Komeński swój program doskonalenia ludzi i świata postrzegał w wielokierunkowych działaniach, zorientowanych na uniwersalną konstrukcję edukacji „bez granic”, do ostatniej chwili życia każdego człowieka. Tworząc koncepcję wychowania do starości był prekursorem geragogiki (pedagogiki starzenia się i starości)²⁴. Fundamentalną sprawą tej wizji przemienionego świata miał być człowiek etyczny, uformowany dzięki pansofii – wszechwiedzy, dostępnej dla wszystkich ludzi jako równych z boskiego naznaczenia. Komeński był człowiekiem na wskroś i do końca religijnym. W swych dziełach i działalności duchowego przywódcy arian czeskich, opowiadał się jednoznacznie za religijną edukacją, służył wiernie swojej własnej grupie wyznaniowej, głosił ponadwartość życia wiecznego. Ale na tych doktrynalnych zasadach nie poprzestawał. Całą swoją filozofią i aksjologią pedagogiczną zwracał się ku życiu ziemskiemu, ku potrzebie ludzkiego wzrostu człowieka, ku niezbędności naprawy niesprawiedliwego, pełnego wojen i krzywd, ucisku i przemocy świata. Jego demokratyzm i humanizm utożsamiają się w pełni z uniwersalizmem. Wiele elementarnych kategorii, mających stanowić treść życia ludzkiego po nowemu wzbogaconego, Komeński rozszerzył do wymiaru „wszechogar-

23 A. Książek-Szczepanikowa, *Życie w odbiorze... Czytelnicze wyzwanie z pozycji edukacji*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009, s. 75,76.

24 A. Zych, Comenius, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 535.

22 J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wstęp, Zakład im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej Akademii Nauk, s. XXXVII.

niającego”. Dotyczy to zarówno praw ludzkich, jak i nowych dziedzin wielostronnego poznania i aktywności człowieka, związanych z jego pełną filozoficzno-dydaktyczną triadą: *mens, lingua, manus* – umysł, język, ręka.

Na obszarach swej wielorakiej działalności Komeński starał się objąć pełnego człowieka i wszystkie jego doczesne pola aktywności. Zajmował go także człowiek, który ustawicznie jest w „szkole życia”, a któremu zaleca nieustanne uczenie się „bez granic”²⁵. Uczyć się ustawicznie, tzn. uczynić główny użytek ze swojego życia.

Zakres prawdziwej mądrości i wszechwiedzy jest określony przez Komeńskiego za pomocą trzech wyrazów łacińskich: *omnes, omnia, omnino* – wszyscy, wszystko, doskonale. Komeński pragnął wykształcić ludzi encyklopedycznie, ale równocześnie doceniał zasadnicze znaczenie praktycznej użyteczności wiedzy i potrzebę ustawicznej konfrontacji teorii z praktyką.

Przedstawione tutaj idee i postulaty edukacyjne Komeńskiego określają całkowicie nową i radykalnie odmienioną, w stosunku do epoki, jego filozofię wychowania i kształcenia. Akceptuje ona **prawo każdej jednostki ludzkiej do rozwoju poprzez kreację edukacyjną. Humanistyczna wartość tego wyjątkowego i uniwersalnego postulatu polega na szczególnej misji człowieka mądrego i etycznego w nowym świecie.** A wiedza i wychowanie uczynią świat lepszym i pełnym ludzkiego szczęścia. Komeński wszystkich przekonywał, że człowieka formuje jego własna

25 Por. J.A. Komeński, *Pampaedia*, Ossolineum 1973; Raport Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic*; Zob. również B. Sitarska, *Johan Amos Comenius als Vorkämpfer der Idee der lebenslangen Bildung*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich, M. Richter (red.), *W. Korthaase – badacz J. A. Komeńskiego*, STUDIA COMENIANA SEDLSENSIA, t. II, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s.271-280.

praca nad sobą. Jedynym i najlepszym twórcą do ukształtowania człowieka prawdziwego, autentycznie ludzkiego jest wiedza. Ta wszechogarniająca wiedza, pełna i doskonała powinna trafić do człowieka za sprawą szkoły. Dlatego szkoła powinna stać się dobrem powszechnym dla całej wspólnoty ludzkiej²⁶.

Antropologia Komeńskiego przyjmowała troistą koncepcję: człowiek jest istotą rozumną, komunikującą się i działającą. Badacz stał na stanowisku, że człowiek jest czystą, niezapisaną kartą, a więc życie jest procesem nieustannego uczenia się w ciągu całego życia. Z tego względu możemy dziś Komeńskiego uważać za prekursora kształcenia permanentnego i andragogiki. „Drugim głównym jego pansoficznym założeniem była teza, że człowiek winien poznać całość natury po to, aby ukształtować własne człowieczeństwo. Konsekwencją wyciągniętą z tej przesłanki była absolutnie nowatorska teza, iż kształcić winni się wszyscy i we wszystkim. Edukacja więc miała być demokratyczna, całościowa i encyklopedyczna. Te trzy hasła mogą być uznane za zasadniczą koncepcję teleologiczną Komeńskiego. [...] Jego encyklopedyzm nie może być traktowany jako wiedza sumaryczna, rozproszona, lecz jako wewnętrznie zintegrowana, tworząca strukturę”²⁷. Komeński skonstruował filozofię życia, której istotą było uczenie się, jak żyć po ludzku. Ostateczną więc ideą teleologiczną była idea człowieczeństwa prezentowana w perspektywie moralnej. Komeński jest

26 Z. Łomny, *Humanizm i uniwersalizm – współczesne klucze do dziedzictwa Komeńskiego* [w:] Z. Jasińskiego i F.A. Marka (red.), *Jan Amos Komeński prekursor uniwersalizmu, WSP im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole–Ołomuniec 1992*, s. 19.

27 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 59-60.

postać niepowtarzalną, a bogactwo jego idei i ich współczesna nośność jest przyczyną współczesnych badań nad jego pedagogiką w skali światowej²⁸.

Rozważając samowychowanie w myśli filozoficznej w ujęciu historycznym nie można pominąć **Jana Jakuba Rousseau** (1712-1778), francuskiego pisarza, filozofa i teoretyka wychowania, autora *Nowej Heloizy*, filozoficznej powieści w listach, będącej pochwałą idealnej miłości („miłość czyni kochanków lepszymi, piękno przyrody daje im ukojenie”), obrazem szczęścia rodzinnego na wsi, odległego od ówczesnej rzeczywistości, *Umowy społecznej*, dzieła z zakresu filozofii politycznej: koncepcja umowy społecznej występowała w doktrynach prawa natury, w myśl której społeczeństwo oraz państwo powstały w wyniku umowy jednostek, które poprzednio żyły „w stanie natury”. Szczytowy okres twórczości Rousseau przypada na 1762 rok, kiedy to ukazał się *Emil, czyli o wychowaniu* (wydanie polskie t. 1-2 1930-33). W powieści tej Rousseau przedstawił koncepcje religijne, będące specyficzną odmianą deizmu (wspierająca się na głosie sumienia wiara, manifestująca się w indywidualnym stosunku do Boga i poczuciu przynależności do przyrody). Głosił religię naturalną, zgodnie z którą Bóg ukazuje się w świecie jako uporządkowanym systemie bytów i we wnętrzu człowieka („Dostrzegam Boga wszędzie w jego dziełach. Czuję go w sobie”). Religia naturalna jest religią serca. Nie opiera się na żadnym zewnętrznym objawieniu. Gdyby wszyscy słuchali mowy Boga w sercu, istniałaby – według Rousseau – tylko jedna religia²⁹.

28 Zob. tamże, s. 60.

29 Wielkie biografie, przywódcy, reformatorzy, myśliciele, Encyklopedia PWN, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s.425-426.

W przeciwieństwie do siebie współczesnych Rousseau żądał takiej edukacji, która rozwinie w każdej jednostce jej człowieczeństwo. Dążeniu do „pozytywnego” wychowywania, czyli urabiania według z góry przyjętego modelu, przeciwstawił koncepcję paradoksalnie nazwaną wychowaniem negatywnym. Jego istotą miało być powstrzymanie się od wszelkiego zewnętrznego modelowania wychowanka i pozostawienie go samemu sobie – swobodnemu rozwojowi dobra ludzkiej natury. Cywilizowanie, urabianie ogranicza spontaniczny rozwój, szkodzi jednostce i społeczeństwu³⁰.

Wśród oryginalnych jego idei należy wymienić szczególnie te, które zapłodniły dwudziestowieczną refleksję pedagogiczną – uświadomienie sobie, że dzieciństwo nie jest przygotowaniem do dorosłości, a dziecko miniaturą dorosłego, że wychowanie w nowym sensie jest podążaniem za naturalnym rozwojem, że zadania stojące przed wychowankiem winny być na miarę naturalnych możliwości dziecka. W związku z tym Rousseau jawi się jako postać kluczowa dla nowoczesnej myśli pedagogicznej. Drugą doniosłą tezą tego myśliciela było uznanie pierwotności wolności, była ona podmiotowi dana. Jedyne przymus, jakiemu miał się podporządkować Emil, to przymus natury. Problem swobody i przymusu w świecie społecznym Rousseau rozwiązał alternatywnie: wolność wykluczała przymus, przymus relegował wolność. Trzecią ważną ideą jego pedagogiki było przekonanie, że prawa jednostki są bardziej pierwotne aniżeli świat społeczny, czym przeciwstawił się tendencjom adaptacyjno-socjalizacyjnym, a wzmógł indywidualizm³¹.

30 S. Sztobryn, Historia wychowania, dz. cyt., s. 61-62

31 Tamże, s. 62.

Właściwą, najgłębszą zdolność człowieka i najpełniejszy wyraz jego człowieczeństwa Rousseau dostrzegał nie w rozumie, ale w uczuciu i wbrew powszechnym poglądom oświecenia głosił, że to nie rozum oświeca człowieka, a jego serce; tego, co słuszne i dobre, uczy sumienie (jako obrońca praw uczucia, był prekursorem romantyzmu). Teorią pedagogiczną zapoczątkował nowożytną reformę wychowania. J.H. Pestalozzi, współtwórca tej teorii, przyjął istotną część swej doktryny od Rousseau. Mottem jego twórczości jest: „człowiek jest z natury dobry” oraz „uczucie – najpełniejszy wyraz człowieczeństwa”³².

J.J. Rousseau był uznawany za „człowieka pełnego paradoksów” (M. Soëtar), „odkrywcę dziecka” (B. Nawroczyński), „malarza natury i historyka ludzkiego serca” (sam siebie tak nazywał), filozofa i wizjonera, kompozytora i nauczyciela muzyki, myśliciela politycznego (M. Rang). Myśliciel ten wywołał w XVIII stuleciu niezwykle żywą dyskusję na temat wychowania i nauczania. Jakie wartości wniósł do pedagogiki? Oto próba określenia filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych przesłanek, które tworzą merytoryczne tło tych wartości. Jeśli chodzi o filozofię, to dominowały kwestie dotyczące relacji między człowiekiem natury i człowiekiem społecznym, człowiekiem i obywatelem, osobowością i wspólnotą, naturą i historią, nauką i sztuką a moralnością, losem jednostki i wychowaniem. Z rozważań Rousseau na temat tych kwestii wynikało między innymi, że: „najgłębszą zdolnością” człowieka są uczucia, a nie rozum; **dobrze efekty zapewnia tylko wychowanie naturalne, którego głównym celem jest ukształtowanie człowieka, a nie urzędnika, żołnierza czy duchownego. W odniesieniu do nauczania**

i wychowania szczególną rolę odegrała koncepcja tzw. wychowania negatywnego, wykluczająca celowość posługiwania się w działalności dydaktyczno-wychowawczej tradycyjnymi metodami i środkami, a także postulująca, aby takie słowa, jak „słuchać”, „obowiązek”, i „posłuszeństwo” wykreślić raz na zawsze z pedagogicznego słownictwa³³.

Jako psycholog Rousseau „odkrył dziecko” i opracował interesującą strukturę systemu szkolnego, dzieląc go na stopnie (wczesne dzieciństwo, chłopięctwo, wiek młodzieńczy) zgodnie z psychofizycznymi właściwościami rozwojowymi dzieci i młodzieży w każdym z tych stopni. W skonstruowanym przez siebie programie nauczania, zalecał, aby do 15. roku życia uczyć wychowanków tylko rzeczy użytecznych, przyciągających ich uwagę i rozwijających zainteresowania, a dopiero po tym okresie uczyć moralności³⁴. Między 12. a 15. rokiem życia zasadą kształcenia miało być przejście od doznań zmysłowych do idei i pojęć. „Emil na tym etapie edukacji miał samodzielnie uzyskać wiedzę opartą na wcześniej zdobyтым i sprawdzonym w życiu doświadczeniu (bez wiedzy książkowej!). U podstaw tej koncepcji leżała teoria zainteresowań [...] określana mianem teorii przyjemności, ponieważ zainteresowania miały się pojawiać samorzutnie i być zgodne z przede wszystkim bieżącymi, naturalnymi popędami wychowanka”³⁵.

Jeśli chodzi o zagadnienia socjologiczne, to Rousseau postulował w swoim głównym dziele *Emilu, czyli o wychowaniu* (1762) izolowanie dziecka od społeczeństwa, a nawet od rodziny, czego

33 Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 1958, s. 212; T. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Lwów-Warszawa 1934, s. 16; C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s.77-78.

34 Tamże.

35 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 63.

32 *Wielkie biografie...*, dz. cyt., s. 426-427.

nie potwierdził w innym dziele: *W uwagach nad rządem polskim* (1771) – chciałby, aby wychowanie kultywowało rodzime tradycje i obyczaje (sprzeczności w poglądach). Jakie idee zostawił Rousseau po sobie, które żyją wśród nas do dzisiaj? Oto niektóre z nich: punktem wyjścia każdego nauczania powinno być nawiązywanie do zainteresowań i potrzeb poznawczych dzieci i młodzieży; doświadczenie, pogładowość i samodzielność – oto słowa-klucze, w nauczaniu i wychowaniu/samowychowaniu. Celem jest wdrożenie dzieci i młodzieży do efektywnego myślenia i działania; wychowanków trzeba od najmłodszych lat wdrażać do ustawicznego uczenia się, pracy nad sobą, ale nie wolno tego czynić za pomocą środków represyjnych, w drodze przymusu³⁶. Rousseau zazwyczaj jest uznawany za reprezentanta indywidualizmu pedagogicznego, ale niektórzy autorzy (na podstawie innych jego prac) widzieli w nim zwolennika wychowania społecznego, obywatelskiego, narodowego.

Pod wpływem idei Rousseau zaczęto zwracać uwagę nie tylko na wychowanie intelektualne, lecz także emocjonalne, co stwarza nadzieję na **harmonijny rozwój wychowanków we wszystkich dziedzinach ich osobowości zarówno w procesie wychowania, jak i samowychowania**. Pedagogika Jana Jakuba Rousseau jest wciąż aktualna, bo przeciwstawiał się utartym poglądom i postawom, doceniał naturę i uczynił dziecko podmiotem wychowania, powiązał kategorię wolności z procesem edukacji, zainspirował nowoczesne kierunki wychowania: pedagogikę serca, racjonalizm pedagogiczny, pedagogikę praktycznie zorientowaną, a także diagnozę kultury³⁷. Jego

36 C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, dz. cyt., s. 79-80.

37 Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 63.

poglądy były oryginalne, ale czasem wewnętrznie sprzeczne i paradoksalne, ale może właśnie dlatego zarówno wielcy praktycy, jak i teoretycy wychowania na nowo czytają jego dzieła i znajdują w nich inspirację dla własnych przemyśleń.

Humanizm Rousseau, chociaż głosił hasło zainteresowania się człowiekiem i tym co ludzkie, nie wypracował tematyckiej i metodologicznej propozycji filozoficznej³⁸.

Rozważając samowychowanie w myśli filozoficznej pojmowane jako droga do człowieczeństwa, nie sposób również pominąć **Martina Bubera** (1878-1965) i współczesnej filozofii dialogu, zwanej również filozofią spotkania, która podkreśla **spotkanie z drugim człowiekiem, jako formę stawania się osobą. Samookreślenie w procesie kształtowania swego człowieczeństwa odbywa się zawsze w relacji do Ty**. Spotkanie z Ty pozwala odkryć sens relacji etycznej z drugim człowiekiem, sens odpowiedzialności za niego, przezwyciężenia poczucia samotności bycia³⁹.

Podstawowy problem filozofii i teologii Bubera dotyczy więc relacji międzyosobowej (człowieka z człowiekiem i człowieka z Bogiem). Byt ma według niego charakter relacyjny i nie ma żadnej rzeczywistości poza tą relacją. Myśliciel odróżnia dwa podstawowe sposoby „bycia w relacji”: doświadczenie (relację monologiczną) i spotkanie (relację dialogiczną). Doświadczenie jest oparte na relacji „ja – to” i dotyczy rzeczy, natomiast spotkanie na relacji „ja – ty” i odnosi się do osób.

38 M. Nowak. *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wyd. Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010, s. 42.

39 Zob. E. Levinas, *Etyka i nieskończony*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991.

Doświadczenie zachodzi w przestrzeni i czasie oraz w relacji przyczynowości. Spotkanie jest bezpośrednie, wolne i nieprzewidywalne⁴⁰. „Na początku jest relacja”, dlatego też „kto pozostaje w relacji, ten uczestniczy w rzeczywistości, to znaczy w bycie”⁴¹ – oto myśli, wytyczające fundamenty Buberowskiej dialektyki. Według tego myśliciela, człowieka nie da się pojąć inaczej, jak tylko przez pryzmat dialogicznej rzeczywistości Ja i Ty⁴², ponieważ „człowiek właśnie przez to, że wchodzi w relację istotową objawia się jako człowiek; co więcej dopiero z nią i przez nią dochodzi do przynależnego mu znaczącego uczestnictwa w byciu, a więc, że powiedzenie ty przez ja leży u źródła wszelkiego jednostkowego stawania się człowiekiem”⁴³. Ja dialogiczne ma sens tylko wtedy, gdy może stanąć naprzeciw niemu Ty. W inności tej człowiek musi przekraczać granicę swej własnej egzystencji, by mogło wydarzyć się spotkanie, by mogła zaistnieć relacja Ja i Ty⁴⁴.

Człowiek dokonuje swego wyboru w stosunku do innego człowieka, kwestią wyboru jest zatem to, co mówię, jak mówię i czy w ogóle zwracam się do drugiego człowieka w mowie. Według Bubera dzięki wejściu w relację, człowiek objawia się jako człowiek, jednak to, czy wejdzie w tę relację, jest jego wolnym wyborem, człowiek ma bowiem moc dystansować się, pozostając samoistotą, może też

wejść w relację, stając się bytem osobowym. Ty spotyka Ja, ale to Ja wchodzi w relację z Ty. „Relacja jest zatem byciem wybranym i wybierającym. Od wyboru człowieka zależy, jaką postawę przybierze: monologiczną (doświadczenie) czy dialogiczną (spotkanie). Człowiek zagadywany zawsze daje jakąś odpowiedź, ale nie zawsze wybiera dialogiczną postawę, a wybór zwrócenia się do drugiego człowieka jako Ty jest wypowiedzeniem swojego »tak« dla niego jako bytu osobowego”⁴⁵. W ten sposób człowiek dokonuje wyboru sposobu postrzegania otaczającej rzeczywistości i sposobu komunikowania. Tylko osoba może realizować wolność wyboru, ponieważ tylko ten, kto wie o obecności Ty, może podjąć taką decyzję.

„Być gotowym do dokonania wyboru to znaczy być w trwałej dyspozycji wyboru, a to zakłada [...] posiadanie samej wolności wyboru. Konkretny wybór implikuje już do pewnego stopnia ugruntowanie w jakichś wartościach, efektem których jest postać tego właśnie wyboru, ale w tej samej mierze też wartości te kreuje. Faktyczny wybór jako wyraz samostanowienia jest bezpośrednim doświadczaniem przez człowieka swej odpowiedzialności »za« i »wobec«”⁴⁶.

Mówiąc o „spotkaniu” w ujęciu Bubera mamy na myśli „wyjście naprzeciw drugiemu, połączone z wyraźnym zauważeniem niepowtarzalnego kształtu tego kogoś drugiego, z odczuciem jego istoty, z oceną jego wartości. [...] Mogę zostać niespodziewanie »ugodzony« jego osobowością. Spotkanie staje się pełne, jeśli ten drugi również mnie spotyka [...]. Wtedy wzajemnie docieramy

40 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 619.

41 M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, s. 4.

42 Zob. M. Buber, *Ja i Ty*, Wybór pism filozoficznych, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.

43 Zob. A. Żak, *Martin Buber o możliwości objawienia*, „*Analecta Cracoviensia*” 1991, nr XXIII, s. 120.

44 J. Gara, *Martina Bubera filozofia „fundamentalnych słów” i fundamentalna filozofia wychowania* [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 69.

45 J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 178.

46 Tamże, s. 211.

do siebie, zaczynamy się wzajemnie określać⁴⁷. Buberowskie kategorie Ja i Ty, odsłaniają przed nami horyzonty „fundamentalnego faktu ludzkiej egzystencji”, tzn. faktu określanego biegunami „człowieka z człowiekiem”.

W pedagogice myśliciel podkreślał **znaczenie dialogu między wychowawcą jako osobowym autorytetem a wychowankiem, realizującym wartości w sposób wolny**. Natomiast wolność określał nie jako przeciwieństwo przymusu, lecz drogę do więzi⁴⁸. Wychowawca powinien być dyscyplinowany przyznaniem priorytetu logice bycia „dla” przed logiką bycia „kimś”. „Logika bycia »kimś« wyraża się w profesjonalizmie i proceduralnej poprawności, natomiast logika bycia »dla« w autentyzmie i szczerości swych odniesień do innych, czyli byciu dobrym dla innych i ku nim zwróconych. Logika bycia »dla« to logika bezwarunkowej afirmacji osobowego istnienia drugiego człowieka, to wybór orientacji, która aktualizuje się we wciąż ponawianym darze miłości, poświęcenia i dobroci. Wychowanek zaś powinien być dla wychowawcy kimś, kto posiada swą samodzielną i w pełni autonomiczną strukturę bytu, dlatego należy go traktować jako niepowtarzalną w swej wyjątkowości osobę, podmiot »szczególnego bytu-zadania«. A zatem wychowawca powinien starać się odnaleźć w swym podopiecznym potencjalności godne pielęgnowania, a także przyczynić się do ich rozbudzenia i rozwinięcia⁴⁹, co stanowi podstawę samowychowania, czyli dalszej nieustającej pracy nad sobą w sensie rozwijania wszystkich dziedzin osobowości, uczenia się rozumianego

47 R. Guardini, Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, Łaska, Los, tłum. Z. Włodkowska i inni, Kraków 1969, s. 249-250.

48 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 619.

49 J. Gara, Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu, dz. cyt., s. 247.

jako przedsięwzięcie na całe życie i działania podejmowanego w sytuacjach nowych i trudnych oraz refleksji rodzącej się po uczestnictwie w tych sytuacjach. W wyborze tej trudnej drogi pomogą człowiekowi wyznawane przez niego systemy wartości, kształtowane w procesie wychowania przez rodziców, wychowawców, „mistrzów”.

Wychowanie bowiem opiera się na wspólnotowej więzi (dialogu) i polega na „wspólnej wędrówce” ucznia i mistrza. Mistrz obdarzony jest autorytetem osobowym, przy czym nie domaga się uznania tego autorytetu, lecz posiada go w oczach ucznia ze względu na swą osobową charyzmatyczność, predyspozycje duchowe i kompetencje intelektualne, budzi respekt nie jako „funkcjonariusz”, ale jako człowiek, jako osoba. Wreszcie wychowanie to kształtowanie charakteru, a do tego potrzebny jest „człowiek prawdziwie żywy i zdolny do nawiązania bezpośredniej łączności z innymi ludźmi”⁵⁰.

Wciąż obecny w rozważaniach o życiu, o postawach względem innych ludzi, co ma duże znaczenie w procesie samowychowania jest **Erich Fromm** (1900-1980; psycholog i filozof, współtwórca psychoanalizy społecznej). Stworzył koncepcję człowieka jako istoty z natury dobrej. W psychologicznej warstwie poglądów u podstaw swojego obrazu człowieka widział sytuację bolesnego rozdarcia, konfliktu między jednostką a rzeczywistością. Rozdarcie to jest związane z rozwojem samoświadomości. Na sytuację tę człowiek może odpowiedzieć dwojako: albo poprzez ucieczkę do form ludzkich, albo poprzez rozwój prowadzący do harmonii z przyrodą oraz do harmonii społecznej. Powinien wybrać postawę drugą,

50 Por. tamże.

opierającą się na miłości do innych i produktywnej pracy. W ramach tej orientacji życiowej jednostka akceptuje indywidualność zarówno własną, jak i innych (**postawa BYĆ**). Ucieczka, regres są związane z traktowaniem zarówno samego siebie, jak i innych jako narzędzi, środków do celu (**postawa MIEĆ**)⁵¹.

Praca człowieka nad samym sobą, dążenie do pełni człowieczeństwa, sens i jakość życia to rozważania filozoficzne **Jana Pawła II** (1920-2005; papież, teolog i filozof). Myśl filozoficzna tego myśliciela to przede wszystkim filozofia człowieka. Jego stanowisko to personalizm perfekcjonistyczny (uznający za istotne doskonalenie się osoby). Za punkt wyjścia obrał bezpośrednie doświadczenie człowieka i w tym sensie jest to podejście fenomenologiczne; jednak za podstawową daną owego doświadczenia uznawał wolny czyn osoby, a więc odpowiedzialny i podlegający ocenie moralnej. Zgodnie z realizmem tego podejścia, intencjonalnością jest obdarzone to, co Jan Paweł II nazywał „wiedzą”, tj. czynne realne procesy poznawcze, świadomość zaś otrzymuje swe treści od aktów wiedzy i jedynie odzwierciedla rzeczywistość. Głównym tematem rozważań filozoficznych Jana Pawła II był zatem człowiek jako istota działająca i rozwijająca się moralnie. Jedynym źródłem bezpośredniego doświadczenia moralnego jest u niego zjawisko sumienia.

Osoba ludzka integruje się i spełnia w działaniu moralnym, realizując w ten sposób własny, niepowtarzalny kształt swej osobowości i rozszerzając swą wolność – lub rozpada się i niszczy, gdy tego nie czyni. Moralność jest zatem „najściślejszą egzystencjalną rzeczywistością, związaną z osobą jako

właściwym swoim podmiotem. Człowiek przez swoje czyny staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym”. Dobro i zło moralne są ściśle wtopione w najgłębszą rzeczywistość osoby. Ma ona działać zgodnie z obiektywną prawdą o niej samej oraz o dobru i złu. Poznanie prawdy o dobru zawdzięczamy przede wszystkim sumieniu.

Związane z rozwojem człowieka dobro i moralność są rzeczywistością aksjologiczno-normatywną (dynamika zakłada normę wyznaczającą kierunek rozwoju). **Spełnienie się osoby zależy od jej stosunku do innych i realizuje się najpełniej w działaniu wraz z innymi – uczestnictwie, pozwalającym na udział w konkretnym byciu innych.** Społeczeństwo czy grupa ludzi, spełniająca się we współżyciu i współdziałaniu dla realizacji wspólnego dobra, które każdy z nich uznaje za swoje jest wspólnotą. Samorealizacja członków wspólnoty w tym dążeniu jest podstawowym warunkiem autentycznej wspólnoty. **Człowiek wyraża się w kulturze, tworzy ją i sam tworzy się przez nią, żyjąc prawdą, dobrem i pięknem.** Pełny sens kultury polega na przekształcaniu natury i ukazaniu transcendentnej perspektywy egzystencji w komunii z prawdą, dobrem i pięknem⁵².

Józef Tischner (1931-2000), filozof, teolog, eseista, ksiądz katolicki, znawca fenomenologii i hermeneutyki, autor rozpraw z filozofii współczesnej, etyki, aksjologii i filozofii człowieka, rozwinął ideę „myślenia według wartości”. Położył podwaliny pod etykę opartą nie na normach i przykazaniach, lecz wartościach. Za pierwotną daną tej etyki uznał doświadczenie obecności drugiego człowieka. W *Filozofii dramatu* odkrył ideę dramatycznego konfliktu między wartościami.

51 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 698.

52 Tamże, s. 745, 747, 748.

Dramat według Tischnera rozgrywa się między osobami ludzkimi, a także między człowiekiem a Bogiem w horyzoncie dobra i zła, na scenie, którą jest świat. Ma on swój specyficzny czas biegnący między pytaniem i odpowiedzią oraz przestrzeń, którą jest przestrzeń spotkania⁵³. Podkreślał, że człowiek jest nieustannym stawaniem się. Bez ustanku rozwija się.

Każdy człowiek w swoim życiu, w swoich działaniach, w każdej sytuacji w rezultacie dąży do trudno osiągalnego szczęścia. Ze szczęściem bardzo często kojarzone jest samowychowanie. To właśnie **Władysław Tatarkiewicz** był twórcą koncepcji szczęścia. Swoją koncepcję przedstawił m.in. w pracy *O szczęściu*. Zadowolenie z życia jako całości wiąże się ściśle zarówno z pomysłowością, jak i przeżywaniem radości oraz posiadaniem cennych dóbr. Szczęście tak rozumiane sprowadza się nie tylko do emocji i uczuć, lecz również zawiera składnik intelektualny – racjonalną, dodatnią ocenę całości wydarzeń, w jakich dana osoba uczestniczyła lub które przeżywała. Szczęście takie powinno mieć charakter trwały i uzasadniony. Trwałość owa polega nie tyle na nieprzerwanym strumieniu pozytywnych emocji, ile na skłonności do pozytywnego oceniania własnego życia⁵⁴.

„Szczęście ma być zadowoleniem z całego życia. Jest to wymaganie ogromne. Jednakże ciesząc się szczegółami życia możemy ogólnikowo przenosić zadowolenie na jego całość. Choć w centrum świadomości znajduje się jedynie fragment życia, zadowolenie z jego powodu rozszerza się na całość. Ciesząc się swym powodzeniem czy miłością, w pewnym

53 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 772-773.

54 Wielkie biografie, Odkrywczy, wynalazcy, uczeni, Encyklopedia PWN, t. 3, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 557.

sensie, pośrednio człowiek cieszy się życiem. [...] Człowiek nie jest zdolny cieszyć się nieustannie. [...] Nieprzerwany stan przyjemny jest czymś obcym psychice ludzkiej. »Trzeba mieć zawsze coś do pragnienia, by nie być nieszczęśliwym w swym szczęściu« (Baltazar Gracián). [...] Szczęściem jest tylko takie zadowolenie, które sięga do głębi. Aby go zaś doznać trzeba w ogóle mieć ów głębszy nurt życia. Przeżycia powierzchowne, nawet najprzyjemniejsze nie dają pełnego zadowolenia”⁵⁵.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż dla wielu myślicieli zagadnienia pedagogiczne stanowiły integralną część systemów filozoficznych. W swoich rozważaniach podjęłam próbę zaprezentowania idei filozoficznych w integracji z ideami pedagogicznymi wybranych myślicieli humanistów, którym nieobcy był człowiek i jego samodoskonalenie w procesie samokształcenia/autoedukacji w ciągu całego życia.

3. Samowychowanie drogą do człowieczeństwa

Samowychowanie w sensie pojęcia nie jest pojmowane przez pedagogów jednoznacznie. W myśli pedagogicznej istniały różnorodne, mniej lub bardziej spekulatywne koncepcje samowychowania, usiłujące nadać temu pojęciu jednoznaczny sens teoretyczny. Jednocześnie inicjowane są i przeprowadzane badania empiryczne, pomimo braku jasności co do tego, jak ma być formułowana, gromadzona i porządkowana wiedza o samowychowaniu. Rozwija się ona chaotycznie, wbrew jakimkolwiek prawidłowościom metodologicznym. Powstał dysonans między stanem wiedzy na ten temat a poglądami naukowców reprezentujących

55 W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 32-34.

nauki społeczne⁵⁶. Naukowcy pedagodzy zwracali uwagę na konieczność zapewnienia empirycznego charakteru pojęciu „samowychowanie”, prezentując swoje stanowiska metodologiczne w tym względzie. Należy tutaj przywołać takie nazwiska, jak: Heliodor Muszyński, Mieczysław Łobocki, Tadeusz Pilch, Bogusław Śliwerski. Dla tych uczonych jednym z podstawowych zadań pedagogiki jest kierujące się ogólnymi zasadami i kryteriami poprawności naukowej gromadzenie, porządkowanie i uogólnienie wychowawczych oraz ich społecznych uwarunkowań. Jeśli chodzi o zagadnienie samowychowania, to wciąż istnieje luka w stanie wiedzy na ten temat. Zapełnienie tej luki utrudnia probabilistyczny charakter pedagogiki jako nauki. Zmusza to niejako badaczy do ostrożnego formułowania prawidłowości na podstawie istniejących już teorii („Bezkrytyczne przyjęcie jakiejś teorii – i to nawet cieszącej się powszechnym uznaniem społecznym – jest w przypadku badań naukowych [...] aktem pewności siebie lub – co gorsza – wyrazem fałszywego hołdu czy usłużności okazywanej idei, która może na to nie zasługiwać”⁵⁷), a także nowych, kontynuowanych dociekań poznawczych w tym względzie.

Samowychowanie łączy się najczęściej z samodoskonaleniem, z dążeniem do szczęścia i w rezultacie do osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Droga do tego celu prowadziła zazwyczaj przez dokonywanie wyborów etycznych i „rozumową akceptację określonych konstrukcji psychicznych i duchowych”. Niewiele jest jednak w literaturze przedmiotu badań nad istotą samowychowania. Istnieje potrzeba określe-

nia tego terminu. Były i są podejmowane takie próby: „Wychodzi się z założenia, że samowychowanie towarzyszy automatycznie każdemu procesowi wychowania, o ile traktuje się w nim wychowanek nie tylko jako »obiekt« zabiegów, ale i jako podmiot. Niektórzy zaś w ogóle mówią o »nieświadomym samowychowaniu«, a więc o spontanicznym kształtowaniu się osobowości jako ubocznym efekcie działań skierowanych przez jednostkę »bez myśli o własnym rozwoju« na świat zewnętrzny”⁵⁸. Jest to „**samorzutna praca człowieka nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości – stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów**”⁵⁹. Oto inne pedagogiczne ujęcie samowychowania: „jest to świadoma, samorzutna i planowa aktywność jednostki, której celem jest doskonalenie samej siebie pod względem intelektualnym, społeczno-moralnym i wolicjonalnym, a także samorealizacja oraz podnoszenie własnej wartości jako osoby autonomicznej, reprezentującej swój własny pogląd na świat”⁶⁰.

Samowychowanie jest więc terminem wieloznacznym, utożsamianym z aktywnością własną jednostki, pracą człowieka nad sobą, doskonaleniem samego siebie, autoformacją, kształtowaniem samego siebie, samourzeczywistnieniem czy samorealizacją. Wyróżnia się dwa przeciwstawne stanowiska teoretyczne, nadające odmienny sens pojęciu samowychowanie: sokratejskie i prometejskie.

58 M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Terra, Warszawa 1993, s. 7.

59 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 366 (podkreślenie B.S.).

60 Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 160.

„Samowychowanie jako aktywność sokratejska (>>ku sobie<<) to taka, której celem jest kształtowanie w sobie pożądaných, perfekcyjnych cech osobowości, takich, jak: siła woli, moc charakteru, doskonałość moralna czy też takich, które są walorami autotelicznymi. Troską osoby uprawiającej tak pojmowany »abstrakcyjny perfekcjonizm« jest ubieganie się o rzeczy trudne i rzadkie zarazem”⁶¹. Zwolennicy tego stanowiska łączą idee intensywnej pracy nad sobą z marzeniami o wewnętrznej potędze. Sądzą oni, że określone cechy charakteru można w sobie wytrenować tak, jak np. mięśnie rąk. Jest to najstarsza koncepcja urabiania własnej osobowości, sięgająca swoim rodowodem do kultury helleńskiej i początków chrześcijaństwa. W czasach nam współczesnych przyjęła ona pozornie inną postać. Nadal bowiem utrzymuje się w psychologii i pedagogice przekonanie, że człowiek może i powinien dążyć do osobistej doskonałości poprzez celowo podejmowane zabiegi interpersonalne, czyli skierowane na samego siebie. Człowiek podejmuje się określonych czynności treningowych, ukierunkowanych na wzbogacanie własnej osobowości ze względu na przyjęty przez siebie ideał czy wzór własnego „ja”. Sokratejski model samowychowania pojawia się u człowieka w momencie niezadowolenia z samego siebie na skutek postrzegania różnic między „ja idealnym” a „ja realnym”.

Wśród powyższych działań samowychowawczych można wyróżnić trzy ich odmiany: krytyczną aktywność samowychowawczą, ochronną aktywność samowychowawczą, afirmacyjną działalność samowychowawczą, polegającą na dążeniu człowieka do potwierdzenia i wzrostu własnej

wartości oraz tożsamości jako autonomicznej osoby; gwarancją skuteczności tak rozumianej pracy nad sobą jest akceptacja siebie samego, odkrywanie i umacnianie w sobie pozytywnych stron własnej osoby⁶².

Sokratejski model samowychowania budzi w naszych czasach szczególne zainteresowanie z punktu widzenia możliwości jego upowszechniania, ale także ze względu na wynikające z niego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju osobowości człowieka, jeżeli zostaną przekroczone pewne granice jego stosowania. Tak prowadzona przez człowieka praca nad sobą prowadzi do zwiększania skrajnych form egocentryzmu, ze względu na zmniejszającą się zdolność do empatii i do podejmowania działań bezinteresownych na rzecz innych osób.

Przeciwstawnym do sokratejskiego sposobem samowychowania jest „aktywność prometejska (>>od siebie<<) w świetle której samowychowanie pojmowane jest jako rodzaj spontanicznych działań człowieka, skierowanych na przekształcanie rzeczywistości pozapodmiotowej, na przekształcanie otaczającego go świata czy środowiska życia”. Kładzie się tutaj nacisk na stawianie się człowieka lepszym przez każdy dobry czyn, niezależnie od tego, na jaki obiekt jest on skierowany. „Jednostka tworzy samą siebie przede wszystkim dzięki pozornemu zapomnieniu o sobie i podejmowaniu działań transgresyjnych, które ukierunkowane są na osiągnięcie celów typu »poza«. W tak pojmowanym samowychowaniu nie występuje konflikt pomiędzy tym, co indywidualne, osobiste, a tym, co społeczne, gdyż właściwym jego przejawem jest miłość, twórczość i altruizm. Zmiana samego

61 A. Dyczkowski (red. serii), *Pedagogika*, Leksykon PWN, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 195.

62 Tamże, s. 196.

siebie jest nierozzerwalnie związana ze zmianą otoczenia dzięki skierowanej przez jednostkę aktywności ku ludziom, rzeczom czy symbolom. Samowychowanie jest tutaj szczególnym środkiem samorealizacji człowieka. Uczy się on bowiem w toku wielokierunkowych interakcji społecznych rozumieć innych i samego siebie, zachowując właściwe proporcje między poleganiem na sobie a realizowaniem oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego. [...] Każdy człowiek jest doskonały na swój sposób i zmienia się dopiero wtedy, gdy staje się naprawdę tym, kim jest w swej istocie, a nie wtedy, gdy stara się być tym, kim nie jest. Prometejski model samowychowania wymaga od człowieka by traktował siebie w sposób holistyczny, jako osobę niepodzielną. Ważną przesłanką teoriopoznawczą jest uznanie, że rozwój psychiczny, fizyczny, społeczny i moralny człowieka nie jest ukierunkowany na cel w postaci jego finalnej determinacji. Dzięki temu każda osoba jest faktycznym autorem i uczestnikiem »swojego« świata. Każda czynność człowieka, pełni funkcję osobotwórczą, tak świadoma i niezamierzona, jak i nie ukierunkowana na osiągnięcie pożądanych rezultatów. Istotą samowychowania nie jest podjęcie przez osobę jakiegoś działania, ale jego autonomiczne sprawstwo. **Każdy człowiek jest potencjalnie zdolny do samowychowania, gdyż źródła wzrostu jego człowieczeństwa znajdują się zasadniczo wewnątrz osoby, a wychowanie może mu tylko w tym dopomóc lub – przeciwnie – ograniczyć ów rozwój**⁶³.

63 Tamże (podkreślenie B.S.); zob. również: K. Wojtyła, W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce [w:] „Roczniki Filozoficzne Towarzystwa Naukowego KUL”, t. 5; J. Koziński, Psychologiczna teoria samowiedzy, Warszawa 1986; M. Dudzikowa, Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki, Warszawa 1993.

Proces wychowania to spotkanie osobowe, gdzie podmiotami relacji są wychowanek i wychowawca, ale także wychowanek w stosunku do samego siebie. Człowiek w stosunku do samego siebie może być przedmiotem oddziaływań i jednocześnie ich podmiotem⁶⁴. Według S. Kunowskiego środowisko osób drugich może dwojako oddziaływać na osobę wychowanka, albo w postaci *etosu* albo *agosu*⁶⁵. Etos to społeczna siła obyczajowości i moralności zbiorowej, urabiającej kształt *biosu* osoby za pomocą przymusu, nacisku, presji opinii publicznej i kontroli. Etos oddziałuje na wychowanka poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczej w środowisku społecznym, w grupie społecznej, koleżeńskiej, narodowej. Oddziaływanie to może mieć charakter pozytywny, może być wprowadzeniem w zastaną kulturę, obyczajowość, moralność danej społeczności, ale także może „zatrzymać” jednostkę na poziomie moralności charakterystycznej dla danej grupy społecznej, może kształtować postawy kompromisu, oportunistyczne, gdyż źródłem tych norm jest nie jest prawo moralne, lecz moralność danej grupy. Równie często jednostka nawet nie uświadamia sobie rzeczywistych i obiektywnych norm moralnych, utożsamiając je z normami kreowanymi przez daną społeczność, a tymi często kierują przesady, uprzedzenia rasowe, klasowe i polityczne. Tak ukształtowana moralność nie jest moralnością autoteliczną. Jest to raczej rodzaj przystosowania do wymogów danej grupy. Nie sprzyja to pracy nad sobą, nie ma szans na rozwój cech charakterystycznych dla humanisty, nie jest możliwa samorealizacja jednostki. Aby

64 E. Smółka, Filozofia kształtowania charakteru, Wyd. Maternus Media, Tychy 2005, s. 189.

65 S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Łódź 1981, s. 190.

uniknąć niebezpieczeństw niesionych przez siłę społecznego *etosu* wychowanek musi być umocniony przez działanie mądrych, odpowiedzialnych wychowawców (*agos* z gr. *ago* – prowadzę: wychowawcze oddziaływanie moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców, wyprowadzających wychowanka ze stanu natury i przeciętności do poziomu wyższej kultury). To właśnie wychowawcy mają wyprowadzać wychowanka ze stanu natury i przeciętności grupowego *etosu* do wyższej kultury. Mają za zadanie zbliżyć do ideału, doskonalić wychowanków w wielostronnym rozwoju poprzez „ukierunkowywanie i dozorowanie właściwego funkcjonowania ich wewnętrznych mechanizmów myślenia, oceniania, procesów decyzyjnych, aktywności i kontemplacji zgodnie z prawami logiki, obiektywną hierarchią wartości, wyboru dobra”⁶⁶.

W procesie samowychowania dokonuje się aktualizacja własnego istnienia, „a to urzeczywistnia się nie poprzez zajmowanie się samym sobą, ale poprzez zajmowanie się światem. [...] Siły świata, których potrzebuje uczeń dla tworzenia samego siebie, wychowawca musi odkryć w świecie oraz wciągnąć je w siebie samego, dlatego też wychowywać znaczy działać żeby wybór świata wpłynął na osobę za pośrednictwem innej osoby”⁶⁷. Aby wychowanie/samowychowanie mogło zaistnieć, dokonać się efektywnie w zgodzie z ogólnie przyjętymi w danym społeczeństwie wartościami człowiek musi mieć „wielki charakter”. Nie jest to jednak ani system znaków, ani nawyków. Cechą charakterystyczną „wielkiego charakteru” jest działanie całą istotą. Innymi słowy, właściwe mu jest reagowanie na zgodne z niepowtarzalnością

każdej sytuacji, która rzuca mu wyzwanie jako aktywnej jednostce. „Wielki charakter to – według Bubera – ten, który przez swe czyny i postawę zaspokaja wymagania sytuacji ze szczególną gotowością, by odpowiedzieć całym swym życiem”⁶⁸.

Głęboki sens tego, co pedagogiczne domaga się, by wychowanek był dla wychowawcy kimś, kto posiada swą samodzielną i w pełni autonomiczną strukturę bytu, choć jeszcze nie odkrytą i rozproszoną. Wychowawca powinien więc starać się, by odnaleźć w wychowanku potencjalności godne pielęgnowania, a następnie przyczynić się do ich rozbudzenia i rozwinięcia. Rolą wychowawcy jest pomagać w rozwoju, wspierając aktualizację jednostkowych potencji i możliwości. „W ten sposób przedmiotem pedagogicznej troski staje się tu osobista jedność osoby dojrzewającej oraz to, by pragnienie tej jedności uchwycić i wzmocnić w wychowanku”⁶⁹ w procesie wychowania/samowychowania. Na całej planecie rodzą się bowiem ludzkie istoty już ukształtowane, a jednak jeszcze do „ukształtowania”. Wychowawca wie, że należy „jedynie otworzyć ową potencjalność drugiego, i to nie przez pouczenie, lecz przez spotkanie, przez egzystencjalną komunikację między będącym a mogącym się stać. Wychowujący nie może jednak narzucać swych słuszności, lecz jedynie »otwierać« w wychowanku to, co słuszne, ponieważ w każdym człowieku w sposób niepowtarzalny złożone jest odczucie tego, co pryncypialne, a zatem należy to jedynie uaktywnić i wyzwolić”⁷⁰. „Wolność (samo)urzeczywistniania z natury swej domaga się jednak odpowiedzialności, gdy »staje-

66 Tamże, s. 212.

67 M. Buber, Wychowanie, Wyd. „Znak”, 1968, nr 4, s. 444.

68 M. Buber, Kształcenie charakteru, Wyd. „Znak”, 1968, nr 7-8, s. 915.

69 M. Buber, Wychowanie, dz. cyt.

70 M. Buber, Między osobą a osobą [w:] tenże, Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych, dz. cyt., s. 148-149.

my się« coraz bardziej »wolni« odmawia się nam oparcia; nasza odpowiedzialność musi stawać się osobowa i samotna”⁷¹.

Każdy proces wychowania przekształca się w proces samowychowania. Właściwie procesów tych nie można nigdy oddzielić, a tym samym nie ma między nimi granic. Oddzielanie ich jest zawsze „zabiegiem” sztucznym. Można powiedzieć, że proces samowychowania jest wynikiem, efektem procesu wychowania, zawsze kierowanego przez wychowawcę; ma charakter intencjonalny, celowy. W pewnym jednak okresie życia – gdy człowiek jest bardziej dojrzały i odpowiedzialny za swoje życie i rozwój – procesem dominującym w sensie wpływania na jego rozwój, staje się proces samowychowania.

Niezwykle ważna w samowychowaniu jest motywacja człowieka i jej źródła. Zagadnienie to było podejmowane przez trzech teoretyków wychowania: Jacek Woroniecki, Mieczysław Gogacz i Karol Wojtyła (fundamentem były tutaj zasady tomistyczne, u K. Wojtyły podejście fenomenologiczne). Wymienieni myśliciele podejmowali swoje badania w różnych kontekstach społeczno- kulturowych, a tym samym wskazywali inne czynniki istotne dla procesu wychowania/samowychowania. W dwóch pierwszych koncepcjach tj. u J. Woronieckiego i M. Gogacza pojawia się przekonanie, że wychowanie dokonuje się przez kontakt z rzeczywistością, a nie przez przekaz idei, które mogą, ale nie muszą być zgodne z rzeczywistością. Jacek Woroniecki doceniał środowisko jako czynnik wychowawczy, ale niewielkie znaczenie – zdaniem Jarosława Horowskiego – przypisywał wychowawcy. Uczestnicząc w procesie wychowania społecznego, wychowawca może pobudzać do działań,

71 M. Buber, *Wychowanie*, dz. cyt., s. 451.

rozwijających rozum, wolę i pożądawcze władze zmysłowe. Kierując z daleka procesem dojrzewania, powinien jednak pozostawić wychowankom pewną swobodę ruchów, gdyż samodzielność ma duże znaczenie wychowawcze, pobudza do czynu, inicjatywy, przedsiębiorczości⁷².

Zdaniem Mieczysława Gogacza, dojrzewający człowiek do swego pełnego rozwoju potrzebuje osoby, która weszłaby z nim w relację stałą, wierną, cierpliwą, spokojną, mocną, spełniającą nadzieję (relację do dobra); potrzebuje osoby, z którą byłby w relacji istnienia, czyli relacji miłości, bezinteresownej i nieoczekującej niczego w zamian⁷³. Karol Wojtyła również wyraził przekonanie, że wychowanie jest związane z udoskonalaniem własnego człowieczeństwa. Dokonuje się ono w czynie. Myśliciel wskazał jeszcze inny – niż jego poprzednicy – aspekt sytuacji wychowawczej, stanowiący źródło motywacji w samowychowaniu. Opisuując czyn człowieka, Wojtyła wielką wagę przywiązywał do działania woli, na którą znaczący wpływ ma rozum i emocje. Te ostatnie pojawiają się, gdy człowiek czuje i przeżywa rzeczywistość, która pozostaje w zasięgu jego zmysłów⁷⁴. Z jego pism wynika, że uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego staje się szansą pełniejszego przeżycia siebie, sprawdzenia siebie w świetle innej osoby, a w konsekwencji także samostanowienia – samowychowania. Refleksja Karola Wojtyły nad osobą i jej czynem, prowadzi

72 Zob. J. Horowski, *Uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego – źródłem motywacji w samowychowaniu* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wyd. Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010, s. 283, 285.

73 M. Gogacz, *Filozoficzne rozważania o rozpacz i nadziei*, SPCH 19, 2/1983, s. 178.

74 K. Wojtyła, *Osoba i czyn* [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 272-274.

do wniosku, że „źródła motywacji do samowychowania należy poszukiwać w doświadczeniu i poznawaniu innych osób. Motywacja rodzi się w trakcie uczestnictwa w człowieczeństwie spotykanych na co dzień ludzi”⁷⁵.

Człowiek współczesny uczy się przez całe życie, niezależnie od wieku, wykształcenia, a także innych czynników. Dorośli uczą się, jeżeli motywują ich do tego potrzeby adaptacyjne, transformacyjne oraz reprodukcyjne (by potwierdzić i ugruntować zdobytą wiedzę). Dorośli uczą się, jeżeli znajdują się spodziewanie lub niespodziewanie w okolicznościach związanych z miłością, pracą, zabawą czy żałobą. Doświadczenia życiowe dotyczące tych sfer (pierwszej – seksualne, rodzicielskie, przyjacielskie, towarzyskie; drugiej – zawodowe, intelektualne; trzeciej – relaksujące, rozrywkowe, przygodowe; czwartej – śmierć innych, choroba własna i cudza, cierpienie, depresja, kłopoty itp.) wyobrażają „spotkania” życiowe: biologiczne, społeczne, psychologiczne, a także filozoficzno-religijne, które w wieku dorosłym mają swoją specyfikę i są podstawą wszelkich budujących zmian natury moralnej, politycznej, artystycznej i etycznej⁷⁶.

W takich okolicznościach, również nieświadomie, podmiot – jako istota żyjąca, dążąca do zadowolenia, radości, szczęścia, pogody ducha, do pokoju i władzy, pragnąca wznieść się powyżej już osiągniętego poziomu lub co najmniej zachować osiągniętą pozycję – uczy się poznawać, w tym także poznawać siebie, uczy się uczyć z doświadczenia ludzkiego i międzyludzkiego. Ludzie dorośli uczą się od siebie, podejmują często badania o tym dla siebie. Efektem tego jest psychodynamiczne

zjawisko ponownego przywiązania się do życia, kiedy to dorosły spostrzega, że w większości to on sam się wychował i może to czynić nadal, jeszcze bardziej świadomie, gdyż edukacja nie zna granic⁷⁷.

W kontekście wszystkich nauk, wysiłki poznawcze w obszarze antropologii zajmują szczególne miejsce pod tym względem, że człowiek stanowi tu zarazem przedmiot i podmiot stawianych pytań i poznania. Ludzie pytają o siebie samych; chcą wiedzieć, co to znaczy być człowiekiem. Już sam fakt istnienia badań antropologicznych dowodzi, że człowiek jest istotą, od której można spodziewać się stawiania pytań i zdobywania wiedzy. Jesteśmy tu blisko Kanta, jego sposobu pytania o istotę człowieka. W swych wykładach logiki⁷⁸ mówi on: „Dziedzina filozofii daje się rozparcelować na następujące pytania: 1) Co mogę wiedzieć?, 2) Co powinienem czynić?, 3) Na co wolno mi mieć nadzieję?, 4) Czym jest człowiek? Na pierwsze pytanie odpowiada metafizyka, na drugie – nauka o moralności, na trzecie – religia, na czwarte – antropologia. W gruncie rzeczy wszystko to można by jednak zaliczyć do antropologii, gdyż trzy pierwsze pytania odnoszą się do ostatniego”. Gdy się ma to już za sobą – a dokonuje się to najpierw w stawianiu pytań metafizycznych, etycznych i religijnych, a dopiero potem w antropologii – wtedy zna się najważniejszy element odpowiedzi na pytanie: „Czym jest człowiek?”.

Idea Kanta sprowadza się do tego, że przez byt człowieka rozumie on coś więcej, niż wyraża bezpośredni sens tego słowa, czyniąc z niego

77 Zob. B. Sitarska, *Uczenie się autobiograficzne jako rodzaj relacji między edukacją a dorosłym życiem* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 317-318.

78 I. Kant, *Logika. Podręcznik do wykładów, tłumaczenie, opracowanie i posłowie* A. Banaszkiewicz, Gdańsk 2005.

75 J. Horowski, *Uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego...*, dz. cyt., s. 280-291.

76 Tamże, s. 123.

logiczny nośnik egzystencjalnego – istotowego określenia. „Nadaje mu sens egzystencjalny, rozumie go w pełnym znaczeniu tego słowa (>być« w sensie »żyć«). »Byt« człowieka znaczy wtedy tyle, co sposób jego bytowania, przeżywania życia. A typowo ludzki sposób bytowania określają wewnątrznie dwie grupy czynników. Pierwsza składa się z poznania, działania i nadziei. Te trzy czynniki wzajemnie się warunkują. Patrząc jednak na nie jako na całość, za centralny musimy uznać drugi z nich. Poznaniu sens nadaje przeważnie umożliwienie i podnoszenie jakości działania. Także nadzieja nie jest zwykłym oczekiwaniem, lecz jest impulsem do działania. Zatem ludzki byt jest przede wszystkim »działaniem«. Po drugie, działanie ludzkie, razem z jego obydwojoma warunkami nie jest procesem bezpodmiotowym; jest ono zawsze moje, twoje itd. Ma jakiś podmiot, który znajduje się w jakiejś relacji do siebie, innymi słowy w autorelacji (tzn. zarazem: ma do siebie dystans, jest ze sobą związany i na siebie samego wskazuje). Ta złożona relacja została wyrażona w trzech pierwszych pytaniach, a mianowicie w grupie słów: »może«, »powinien«, »wolno mu«. Obszar, który wyznacza wzajemne powiązania możliwości, powinności i bycia uprawnionym nazywamy obszarem »samookreślenia«, a ideą centralną jest dla niego wolność”⁷⁹.

Wielka transformacja polska końca XX wieku i początków XXI wieku generalnie została ukierunkowana na rozwój idei demokratyzacji życia we wszystkich jego dziedzinach, a więc i pedagogiki jako nauki i wychowania jako ważnego fragmentu rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dotychczasowy przebieg zmian, w którym widoczny jest brak

odpowiedniego fundamentu wartości i etycznie określonych powinności, rodzi potrzebę zarysowania humanizacyjnej perspektywy przeobrażeń. Na gruncie pedagogicznym przybiera ona postać antropologicznie zorientowanego paradygmatu pedagogiki, który umożliwi nadanie bardziej ludzkiego (humanistycznego) sensu wszelkim relacjom pedagogicznym. Wychowanie/samowychowanie i szerzej edukacja będące jednym z procesów wspomaganiania, zaczyna pełnić wobec człowieka rolę służebną, pedagogika zaś w tej antropologicznej perspektywie jest rozumiana jako nauka o całościowym wspomaganianiu człowieka w jego kształtowaniu się jednostkowym (indywidualnym i społecznym), a zarazem głęboko ludzkim⁸⁰.

Obecne czasy określane są wieloma terminami: nowoczesność, nowoczesność refleksyjna, nad-nowoczesność, ponowoczesność i cechuje je przypadkowe i niespodziewane rozmazywanie granic i rozmywanie wzorców – wszelkich granic i wszystkich wzorców. „W takich okolicznościach »edukacja trzeciego stopnia« – nauka, jak przerwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznanne dotychczas wzorce, a jednocześnie uznać, że wszystkie wzorce można przyjąć wyłącznie w ograniczonym wymiarze czasu – nie tylko nie zakłóca procesu edukacji i nie odbiega od wyznaczonego celu, lecz nabiera wyjątkowej wartości adaptacyjnej i bardzo szybko staje się najważniejszym elementem niezbędnego wyposażenia. [...] Sukces życiowy (a zarazem racjonalność) ponowoczesnych ludzi w większym stopniu zależy

79 G. Haeffner, Wprowadzenie do antropologii filozoficznej, Seria Myśl filozoficzna, wyd. WAM, Kraków 2006, s. 20.

80 A.W. Janke, Pedagogiczny sens wspomaganiania człowieka w całościowym kształtowaniu się jako jednostka ludzka [w:] M. Plopa (red.), Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania, t. 1, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno- Ekonomicznej, Elbląg 2005, s. 95-96.

od szybkości, z jaką potrafią przezwyciężyć stare nawyki, niż od szybkości nabierania nowych”⁸¹.

Ktoś, kto przyjmuje, że sens wychowania/samowychowania/edukacji opiera się na niepo-wtarzalnym procesie przyswajania kultury, jest niewątpliwie humanistą. Proces wychowania można rozważać zarówno w procesie jednostkowym, jak i uniwersalnym: w sensie ludzkości – kultury. Wychowanie w takim ujęciu można nazwać wychowaniem do wartości. Sam proces wychowania/edukacji – w takim ujęciu – ma sam w sobie pewną wartość, bo wskazuje i stawia na wartości. Wszystko to wymaga ogromnej pracy nad wychowankiem, pracy nad sobą, a przede wszystkim odpowiednich postaw. Wymaga to nawet poświęcenia. Wychowanie do wartości stanowi zarazem siłę jednoczącą i wyzwalającą. Tutaj kryje się podwójne oblicze kultury. Podstawowym pojęciem w odniesieniu do postawy przyjmowanych wobec wartości jest pojęcie *sacrum* w kulturze, w myśleniu, w człowieku. Szkoła (jako instytucja kształtująca twórcze postawy do własnego rozwoju głównie w procesie samowychowania) i wychowanie miałyby być włączone w „służbę” owego *sacrum*⁸². Szczególnym wsparciem dla takiego rodzaju wychowania/edukacji jest wsparcie nie tylko ze strony pedagogiki, ale także filozofii, retoryki. M. Nowak jako konkretne strategie wychowania do wartości postuluje

strategię dysonansu (rozdzwięku), strategię stymulacji (pobudzania) i strategię świadectwa⁸³.

Humanizm staje się podstawą sensu szkoły, treścią jej nauczania i pracy oraz swoistą pedagogią szkoły. Zaszczepienie w społeczeństwie potrzeby edukacji przez całe życie, kształtowanie twórczych postaw do własnego rozwoju to priorytetowy cel współczesnej edukacji europejskiej. Idea edukacji ustawicznej wydaje się ideą ponadczasową, choć szczególnego znaczenia wydaje się nabierać w XXI wieku, kiedy to ciężar edukowania człowieka opiera się głównie na samokształceniu, samodoskonaleniu, autoedukacji. Pojawiła się już jednak w myśli filozoficznej świata starożytnego (Konfucjusz, Platon), średniowiecznego (Marycjusz), nowożytnego (J.A. Komeński). We współczesności zaakceptował ją m.in. T. Kotarbiński, E. Faure. Jej zasadność potwierdzili współcześni psychologowie. W. Szewczuk. Z. Pietrasiński, T. Tomaszewski i inni. U jej podstaw – zdaniem uczonych – leży koncepcja człowieka jako istoty plastycznej, mogącej uczyć się bez granic. Za ustawicznością edukacji przemawiają także nakazy religijne. Stałe pogłębianie znajomości prawd religijnych jest nakazem w wielu religiach i wyznaniach.

Wymóg ustawiczności edukacji/autoedukacji podyktowany jest przede wszystkim przez ciągłe zmiany życia, stały rozwój społeczny i cywilizacyjny, ciągły postęp, w wyniku którego pomnaża się wiedza ludzka i ubogaca doświadczenie. Wymóg tej edukacji wypływa z tego, że ludzie muszą ciągle poddawać rewizji swoją wiedzę, swoje poglądy i przekonania, uwspółcześniać je i dostosowywać do sytuacji kreowanej przez zmieniające się życie. Edukacja całożyciowa to współczesny model

81 Z. Bauman, Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 141.

82 Por. W. Brezinka, Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych, Wyd. WAM, Kraków 2005; M. Nowak, Normatywność tradycyjn i względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne [w:] M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), Przetwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

83 Zob. M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej, KUL, Lublin 1999.

edukacji, polegający na ciągłym odnawianiu i podnoszeniu wiedzy i kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwających w ciągu całego życia człowieka. Potrzeba takiej edukacji rodzi się w warunkach współczesnej ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, do której jednostka musi się adaptować i którą musi zrozumieć⁸⁴.

Edukacja/autoedukacja jest dla ludzi wartością, celem, sensem i zarazem stylem życia, gwarancją stabilności, bezpieczeństwa, ponieważ poszerza i wzbogaca możliwości samorealizacji w wielu dziedzinach i na różnych etapach życia. Ciągła edukacja daje każdemu człowiekowi poczucie samorealizacji i bezpieczeństwa. Potrzeba bezpieczeństwa ma szczególną rangę dla człowieka, gdyż należy ona do grupy potrzeb pierwotnych, podstawowych, zaspokojenie których warunkuje przede wszystkim zachowanie życia, a także zdrowia i rozwój jednostki. Edukacja ustawiczna/autoedukacja może być powinnością i zamiłowaniem lub wręcz wymogiem i drogą życiową⁸⁵.

Barbara Sitarska

Siedlce, Poland

barbara.sitarska@wp.pl

Keywords: humanism, self-education, philosophy of education

84 Zob. T. Aleksander, *Edukacja dorosłych* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie „ŻAK”, t. 1, Warszawa 2003, s. 907, 910.

85 Zob. B. Sitarska, *Edukacja permanentna sensem życia człowieka* [w:] „Szkice Podlaskie”, red. P. Matusak, *Siedleckie Towarzystwo Naukowe, IH Akademii Podlaskiej w Siedlcach*, Siedlce 1999, s. 119-129; B. Sitarska, *Aksjologiczne aspekty roli współczesnego nauczyciela w Polsce*, [w:] R. Brazis (red.), *Nauka a jakość życia*, UNIVERSITAS STUDIORUM VILNENSIS, Studium Vilnense, Wilno 2003, s. 88-91; B. Sitarska, *Autoedukacja nauczycieli jako cel i rezultat edukacji nauczycielskiej* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, WSP ZNP, Warszawa 2003, s. 193-199.

Modern human – Humanist of the turn of XXth and XXIst century (Part one)

Abstract

The author refers to self-education as a process which enables man to reach complete humanity by a continuous improvement. The discussed problems are of interdisciplinary nature and they are unusually often taken up nowadays, by educationists or philosophers and other scholars alike. Modern man asks himself the following questions: Which way should I take to reach complete humanity? How do I become a humanist? How is it possible to be a humanist in the present-day world, full of threats, antinomy and hazards and overloaded with modern media?

The first part of the paper presents self-education in the philosophical thought over the centuries. The author quotes the ideas of the following thinkers: Socrates, Plato, the Stoics, St Augustine, St Thomas Aquinas, B. Pascal, Jan Amos Komeński, Jean-Jacques Rousseau, Martin Buber, Erich Fromm, Karol Wojtyła, Józef Tischner, Władysław Tatarkiewicz. The author emphasizes the long tradition of self-education in Europe's intellectual culture.

The second part, entitled *Education as a Way to Humanity*, refers to scholars who have dealt with self-education. It explains the key expression, emphasizing its ambiguity, and describes the Socratean and Promethean self-education models in reference to human personality development.

The third part treats of the humanist of the turn of the 20th century. It concentrates on the modern world, full of threats arising from civilization and science development, the world full of antinomy and modern media, the world in which uncertainty is the only certain thing. The author makes references to education/self-education while assuming that the essence of these processes, for groups and individuals alike, is the unique system of culture acquisition. The author emphasizes the meaning of value in education/self-education as well as the character of these processes, which should always be taken into consideration as continuous and lasting whole life. The part mainly focuses on characteristics of the present-day humanist.

Barbara Sitarska, Professor, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Pedagogy Institute