

Waldemar Furmanek

Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy

Labor et Educatio 2, 9-30

2014

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.

STUDIA

Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski

**Człowiek jako obiekt badań humanistycznej
pedagogiki pracy**

**The Man as an Object of the Study of
Humanistic Pedagogy of Labour**

Wstęp

Trudno przekonywać tych, którzy są zdecydowani, że pedagogika jest nauką humanistyczną. Deklaracja taka – w odniesieniu do pedagogiki pracy – oznacza ważne konsekwencje dla badań realizowanych w ramach pedagogiki, to znaczy przy uwzględnieniu charakterystycznego dla niej względu badań. Jednocześnie oznacza to, że w pedagogice pracy, jako jednej z dyscyplin pedagogiki, założenia te powinny być konsekwentnie przestrzegane¹. Ujawniają się one już na poziomie opisu przedmiotu badań i wykorzystywanej do tego celu konwencji terminologicznej. Najwyraźniej jednak owocują w metodologicznej preparacji badań oraz analizie i interpretacji wyników badań. Warto w

¹ Zob. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.

tym miejscu zauważyć konieczność uwzględniania metafazajowania o poliparadygmatyczności badań w pedagogice współczesnej².

W prezentowanym opracowaniu pragnę zwrócić uwagę na niektóre kwestie związane z tym metafazajowaniem humanistycznej pedagogiki pracy. Dotyczy ono interpretacji podstawowej kategorii nauk pedagogicznych: człowieka. Jak ujmować można ów obiekt badań w naukach pedagogicznych?³

W swym szkicu sięgam po rozmaite dzieła. Warto jednak wyróżnić jedno z nich. W swojej książce *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)* Gogacz⁴ prowadzi dyskusję z tezami Stępnia zawartymi w dziele: *O człowieku dziś*⁵. Dotyczą one poszukiwania odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek? Jak go modelować?

*Cóż jest człowiek, że pamiętasz o nim,
Syn człowieczy, że go nawiedzasz?
Uczyłeś go niewiele mniejszym od niebieskich mocy,
Chwałą i blaskiem ukoronowałeś go.
Postawiłeś go władcą nad dziełami rąk Twoich,
Wszystko poddałeś pod stopy jego:
Owce i woły wszelkie,
Jak i zwierzęta polne,
Ptactwo niebieskie i ryby morskie,
I cokolwiek chodzi po ścieżkach morza...*

(Psalm 8)

Człowiek jest częścią przyrody

Człowiek stanowi nieodłączną część całej przyrody ożywionej, zajmuje jednocześnie specyficzne miejsce na Ziemi jako istota najwyższej zorganizowana i obdarzona właściwościami różniącymi ją od zwierząt, zdolna do twórczej

² Zob. W. Furmanek, *Poliparadygmatyczność dydaktyki techniki*, [w:] *Kształcenie nauczycieli techniki*, Opole 1993; W. Furmanek, *Antynaturalistyczny paradygmat badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, red. J. Sowa, D. Pstrąg, Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, Rzeszów 1999, s. 64–79; W. Furmanek, *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003, s. 135–146.

³ Zob. W. Furmanek, *Człowiek jako obiekt badań naukowych...*

⁴ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/czlowiek_i_jego_relacje.pdf [dostęp: 13.11.2014].

⁵ B. Bejze (red.), *O człowieku dziś (Aby poznać Boga i człowieka, cz. 2)*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1974.

pracy, do odkrywania praw przyrody, do przeobrażeń i wprowadzania zmian w środowisku, do różnorodnej działalności społecznej⁶. Człowiek oddziałuje na środowisko, przeobraża je i przekształca, przystosowując do swoich potrzeb. Nie zawsze robi to trafnie, celowo i dalekowzrocznie, wskutek czego narusza równowagę w przyrodzie, doprowadza do powstania zakłóceń i zjawisk ujemnych.

Człowiek, pozostając częścią przyrody, jest zarazem jednostką w społeczności, kimś decydującym o swym losie, posiadającym duszę, rozum, mądrość, sumienie. Przerasta świat rzeczy, rozwija naukę, jest skierowany do Boga⁷. Ten akcent, pojawiający się w poglądach Granata, że „człowiek jest częścią przyrody” występuje także w powtórzonych za Ingardenem⁸ ujęciach Śłagi⁹.

Według Ingardena człowiek jest istotą zbudowaną z warstwy „przyrody i specyficznie ludzkiego świata”. Znajduje się na granicach dwu dziedzin bytu: „jedna zdaje się stanowić człowieczeństwo, a druga... pochodzi z jego zwierzęcości i warunkuje tamtą. Żyje w świecie odmiennym od Natury... na podłożu Przyrody i w jej obrębie, lecz dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice”¹⁰.

Człowiek jest osobą

Pojęcie człowiek – jak na obecny stan refleksji filozoficznej – nie jest tak oczywiste. Jest to nazwa gatunku, możemy mówić o człowieku w ogóle; w tym w szczególności, pewnego gatunku biologicznego (*homo sapiens*). Możemy tę nazwę odnieść do wybranego indywiduum, choćby w takim znaczeniu jak słynne powiedzenie Piłata: *Oto Człowiek – Ecce homo*. Człowiek jest osobą, wartością najwyższą.

W niniejszym opracowaniu zakładam, że człowiek jest osobą. Co to oznacza? Definicja osoby pochodzi od myśliciela rzymskiego Boecjusza (480–524),

⁶ W tym kontekście omawiamy istotne właściwości człowieka w opracowaniu *Człowiek obiektem badań naukowych*, Rzeszów 2014.

⁷ Zob. W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1961; *U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1976; pośmiertnie wydano: *Wybór pism ks. Wincentego Granata*, Warszawa 1984, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985.

⁸ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

⁹ Sz. W. Ślaga, *Życie – ewolucja*, [w:] *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki*, red. M. Heller, M. Lubański, Sz. W. Ślaga, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1992.

¹⁰ Tamże.

który w traktacie *O osobie Chrystusa i jej dwóch naturach*, określił OSOBE jako: niepodzielną substancję natury rozumnej (*persona est individual substantia naturae rationalis*).

Godne podkreślenia jest to, że w tej tzw. klasycznej definicji osoby zawarte są w pewnym sensie dwie koncepcje teoretyczne dotyczące człowieka:

- ontologiczna, gdyż definicja ta mówi o osobie jako *substantia*;
- psychologiczna, gdyż w definicji tej wskazuje się na przymiot racjonalności, rozumności – jako wyróżniający osobę.

Ciągle aktualne pytanie o to, *kim jest człowiek*, ma znaczenie nie tylko dla rozmaitych nurtów filozofii, ale przede wszystkim dla nauk o wychowaniu człowieka. W odpowiedzi na to pytanie nie jest wystarczającym samo zestawienie faktów obserwowalnych takich jak: biologiczna forma, niedostosowanie do środowiska, różnorodność zachowań, wytwarzanie i doskonalenie narzędzi, ich uspołecznianie, wykorzystywanie w ich doskonaleniu rozumu i języka, kontemplatywność, refleksja nad sensem życia i pamięcią (budowanie cmentarzy). Uzupełnianie zaś katalogu cech zewnętrznych listą cech wewnętrznych, dotyczących życia psychicznego człowieka, nie jest łatwe.

Zauważmy, że najważniejszym zjawiskiem jest w tym przypadku doświadczenie siebie jako osoby, jako faktu bycia człowiekiem. Zjawiska związane z określeniem własnej tożsamości są decydującymi we wszystkich próbach określenia istoty człowieka. Szczególną formą tych prób są ludzkie czyny – jak zauważył to Karol Wojtyła, który dokonał swoiście nowego *odkrycia człowieka*¹¹.

Jak pisze Styczeń, „to nowe odkrycie człowieka opiera się na oddaniu głosu najpierw doświadczeniu człowieka jako podmiotu z/w którym się coś dzieje (...) i zarazem podmiotu, który jest sprawcą swoich czynów (dzieł). A następnie na oddaniu głosu takiej refleksji nad nim, czyli takiej filozofii człowieka, która wyjaśniając ostatecznie fakt człowieka respektuje „do końca” i dane doświadczenie człowieka i wymagania logiki ostatecznego wyjaśniania tych danych...”¹². Łączne traktowanie systemów cech (zewnętrznych i wewnętrznych) człowieka staje się koniecznością we wszelkich próbach wyjaśniania istoty człowieka.

Przedmiotem badań wszystkich dyscyplin pedagogicznych jest epistemologiczna i aksjologiczna problematyka człowieka.

¹¹ Zob. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 107.

¹² T. Styczeń, *Człowiek w ujęciu Jana Pawła II podstawową dyrektywą programowania pracy Instytutu Jana Pawła II*, „Przeгляд Uniwersytecki”, 2 grudnia 1983.

Z epistemologicznego punktu widzenia, ważny jest nie tylko opis przedmiotu badań, ale także treści, procesy, sposoby, granice oraz kryteria ludzkiego poznania tegoż przedmiotu. Dodajmy wreszcie i to, że ważne są dla – całej procedury badań – źródła wiedzy o przedmiocie badań.

Pierwszym i najważniejszym źródłem wiedzy o człowieku jest jego własne, bezpośrednie doświadczenie (samoświadomość) i jego aktywność znajdująca swoje odniesienia w kulturze. W tym kontekście najwyraźniej widać, że nie da się człowieka zredukować do mechanizmu, układu czy jakiegokolwiek przedmiotu.

Podmiotowe traktowanie człowieka zmusza do uwzględnienia tego, że jej istotą jest jedyność, niepowtarzalność – związana z wolnością woli – otwartość (jako nieustanne stawianie się, zmienność w czasie). Te – i inne powiązane z nimi systemowo – kategorie wyraźnie wskazują na swoistość tak rozumianego terenu badań¹³. Dodajmy, stawiają znak zapytania o granice i możliwości poznania scjentystycznego, fizykalnego.

Drugim ważnym źródłem wiedzy o człowieku jest antropologia, oparta na metodzie fenomenologicznej. Pedagogika powinna uwzględnić fakt, że świat jest zróżnicowany na rzeczywistość materialną i duchową. Szczególną cechą człowieka jest to, że jednoczy on w sobie zarówno pierwiastki materialne (a więc naturalistyczne, podlegające metodologii badań przyrodniczych) jak i duchowe, które są dla niego tylko charakterystyczne (niepodlegające metodologii badań przyrodniczych).

W istocie swojej jednak człowiek jest niepodzielną i nieredukowalną całością o cieleśno – psychiczno – duchowym charakterze (*obywatel dwóch światów – animal rationale*). Jako taki – jak powiedzieliśmy – nie jest osobnikiem, lecz osobą. Stąd także stosowane określenie pedagogika personalistyczna.

Człowiek jest osobą, czyli moralnym absolutem we wspólnocie moralnych absolutów¹⁴. Stąd w każdym miejscu i w każdym czasie, w każdej sytuacji, a więc zawsze, bez wyjątku: człowiek człowiekowi człowiekiem¹⁵. Człowiek

¹³ Zob. J. Lipiec, *Człowiek i wartości*, Wydawnictwo FALL, Rzeszów 1997.

¹⁴ Zob. T. Styczeń, *Osobowa godność podmiotu pracy źródłem jej sensu i wartości*, [w:] Jan Paweł II, *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Chmiel, S. Ryłko, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1983.

¹⁵ *Homo homini homo* lub – jak mawiali Rzymianie – *Homo hominim res sacra* (Seneka). „Człowiek człowiekowi świętością”! To samo wyraził Sofokles ustami Antygony „Urodziłam się, by współkochać, nie by współnienawidzić”. Zrozumienie tych założeń *antropologii adekwatnej* (Jan Paweł II) pozwala uchwycić istotne źródła wiedzy o człowieku, ale i trudności płynące ze specyfiki samego terenu badań.

jest osobą ciągle stającą się (*per-se – persona*), bytem który istniejąc sam siebie buduje¹⁶. To stawanie się wyraża się w procesie budowania własnego człowieczeństwa, własnej podmiotowości, ma potencjalnie nieograniczony charakter. Ten proces ujawnia i realizuje się w ciągłym ustosunkowywaniu się człowieka do sytuacji codziennego życia oraz zadań, jakie stają (i jakie sam on stawia) na jego (swojej) życiowej drodze.

Szczególnie ważnym dla rozwoju człowieka jest jego dążenie do samo-określenia, dzięki poznawczej otwartości wykracza on poza empiryczną rzeczywistość i kieruje się w stronę transcendentaliów, tj. wartości absolutnych. I wówczas „przeżywanie wartości transcendentalnych stanowi osobliwy, a przy tym uniwersalny rodzaj doświadczeń... Przeżycia te uzdalniają człowieka do wykraczania poza rozumowy, pragmatyczny lub hedonistyczny schemat istnienia, służący w sposób naturalny obronie własnego interesu. Owo przekraczanie siebie (autotranscendencja) zawsze wiąże się z wysiłkiem pokonywania ograniczeń czy wskrzeszania w sobie niezauważonych dotąd możliwości, zatem nieodmiennie prowadzi do osobowego rozwoju”¹⁷.

Samoświadomość to zdolność do przeżywania zdarzeń własnego życia, sposobu ustosunkowania się do nich, refleksja na swój temat, celu i sensu działania i istnienia. „Intencjonalne uprzedmiotowienie samego siebie, autorefleksja to – jak twierdzą antropologowie – nie mający żadnej analogii w świecie natury *casus*, właściwy tylko człowiekowi”¹⁸.

W tym miejscu wypada dopowiedzieć, iż wiara jest uznaniem istnienia świata nadprzyrodzonego, istnienia pełni rzeczywistości. Wtedy rzeczywistość widzialna ukazuje się jako fragment wielkiej całości. Dopiero wtedy wszystkie fakty rzeczywistości widzialnej znajdują swoje ostateczne uzasadnienie, ale także i wytłumaczenie.

Dopiero wtedy odnajdujemy odpowiedź na pytania o sens świata, o sens ludzkości, o osobowy sens życia, o sensowność jakiegokolwiek w nim działania i pracy, o sens cierpienia i śmierci. Dopiero wtedy możemy w pełni zrozu-

¹⁶ Zob. J. Tischner, *Polska jest ojczyzną*, Éditions du Dialogue, Paryż 1985.

¹⁷ Zob. V.E. Frankl, *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978, M.A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, XXXIII/1, 1990.

¹⁸ M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Wrocław 1995, s. 23. Dzięki przeżyciom transcendentalnym człowiek jest nie tylko istotą poznającą i działającą (*homo cogitans, homo faber*), ale także istotą etyczną i religijną (*homo religio sus*).

mieć grozę zła i wielkość dobra. Możemy poprawnie wartościować sytuacje i podejmować nasze decyzje dotyczące postępowania¹⁹.

Człowiek jest bytem ciągle stającym się

I znowu wątpliwości: *jak to ciągle stającym się, to przecież po narodzeniu żyje, jest, a nie staje się?* Stawać się człowiekiem to nie to samo, co rozwijać się, rozwój człowieka (np. rozwój jego cielesności) nie oznacza stawania się człowiekiem²⁰. Zapytajmy, za Stróżewskim, co naprawdę głosi postulat: *by człowiekiem się stać?*

I jak na to pytanie odpowiada Stróżewski? „Czyż nie słyszymy na każdym kroku, że człowiek jest najwyższą na ziemi wartością – a przecież to co najwyższe stawać się już nie może! I czyż nie mówimy, że wartość człowieka polega przede wszystkim na jego autentyczności, ta zaś oznacza bycie takim, jakim się jest naprawdę, bez udawania, że jest się innym i bez potrzeby bycia innym, gdy tymczasem właśnie owo dążenie do bycia innym leży u podstaw stawania się i rozwoju?”²¹.

Człowiek, który się staje musi w sobie zawierać dynamizm warunkujący sam proces stawania się oraz musi mieć wytyczony cel – ideały, dążenia, antycypowane stany, ku którym owo stawanie się ma być ukierunkowane, ma dążyć, ma zmierzać. Trzecim warunkiem jest dobór sposobów realizacji owego procesu stawania się, dochodzenia do celu. Stawać się człowiekiem to dążyć do pełni swojego człowieczeństwa.

I dalej stajemy przed trudnością. Co oznacza określenie *pełnia człowieczeństwa*?

Dla chrześcijan sprawa wydaje się oczywistą. Wystarczy przywołać przykłady: św. Franciszka, Matki Teresy z Kalkuty, św. Jana Pawła II, ale także Sokratesa, Gandhiego i wielu innych.

¹⁹ Problem ten omawia dokładniej encyklika Jana Pawła II *Fides et ratio*, wydana 14 października 1998 r., poświęcona jest relacji między wiarą i rozumem. „Wiara i rozum – czytamy w pierwszych słowach dokumentu – są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”.

²⁰ Zob. K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, rozdział *Bycie i stawanie się człowieka – propozycja nooteoretyczna*, s. 26 i n.

²¹ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. DCCCXXV Prace Pedagogiczne” nr 6, 1987, s. 103.

Człowiek jest autonomicznym bytem przychodzącym na świat niemal w żaden sposób nieprzystosowany do wymagań tego świata. Jak zauważał to Stróżewski, człowiek jest bytem niedoskonałym i niedokończonym²².

Etyczny charakter wizji człowieka. Pierwsze przybliżenie treści pojęcia *człowieczeństwo*

Jak określić i zdefiniować człowieczeństwo? To zadanie filozofii. Jak je realizować – jak je budować w człowieku? To zadanie pedagogiki.

Refleksje tutaj prowadzone nie mogą pominąć etycznych wymiarów wizji człowieka. Być może, iż właśnie z tego punktu widzenia znaleźć będzie można płaszczyznę porozumienia prowadzącą do jednolitej wykładni istoty człowieka, a przez to szansę na skonstruowania modelu człowieka możliwego do przyjęcia przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Jednocześnie warto dodać, że z tego założenia wyrasta pedagogika aksjologiczna.

Trudne pojęcie *człowieczeństwo* należy do kategorii aksjologii. Na ogół rozumie się, że w treści tego pojęcia skupiony jest ogół tych wszystkich właściwości człowieka, które są charakterystyczne dla gatunku ludzkiego²³. W aksjologicznym ujęciu system tych właściwości stanowi katalog wartości i antywartości. A to oznacza, że w tym zakresie nie możemy człowieka nauczyć niczego. Możemy mu tylko pomóc odnaleźć to w sobie. Przykładowo możemy go wspomagać w znajdowaniu (odkrywaniu) sensu życia.

W opisach treści pojęcia człowiek można odnaleźć dwie orientacje: a) tę skoncentrowaną na idealnej stronie człowieka (*Człowiek to brzmi dumnie; Ecce homo*). Stosujemy zwroty: zachowywać się jak człowiek, godnie, rozumnie, przyzwoicie; b) tę, która obejmuje ogół ludzkich zachowań od najbardziej wzniosłych do upadających. Wszelkie czyny człowieka znajdują usprawiedliwienie w maksymie: *Nic co ludzkie nie jest mi obce*.

Obok wymienionych orientacji można nierzadko spotkać próby deprecjowania pojęcia *człowieczeństwo*, lub kwestionujące jego sens. Uznaje się to pojęcie za nic nie mówiące, za iluzję semantyczną, niebezpieczną, opartą na

²² Zob. tamże.

²³ Zob. S. C. Michałowski, *Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej*, [w:] *Człowiek integralny: holistyczna wizja człowieczeństwa*, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa, 2009, s. 119–139.

niesprawdzalnych założeniach. W przedzałożeniach przyjmuje się, że ludzie są ze swej natury dobrzy, dążą do dobra, do realizacji swojej godności i rozwoju²⁴.

Przyjmuje się – za Gajdą – że „człowieczeństwo jest przywilejem jednostki zachowującej się rozumnie, wrażliwej moralnie, uspołecznionej, twórczej”²⁵; że człowieczeństwo uznane jest za wartość skupiającą w sobie cechy (pozytywne i negatywne) wyróżniające człowieka jako istotę gatunkową. W strukturze treści tej wartości odnajdujemy cechy związane z: a) życiem intelektualnym, b) życiem emocjonalnym, c) postawami moralnymi²⁶. W życiu człowieka wartości wpisane w te komponenty mogą być sprawnościami w realizacji napotykanym i podejmowanym zadań, bądź mogą być odniesieniem do wartości stanowiących idee, dla których warto się poświęcać i którym warto być wiernym.

Życie intelektualne jest podstawowym wyróżnikiem człowieczeństwa. Bówiem człowieka charakteryzuje nieporównywalna z żadną inną istotą inteligencja, wyrażająca się w operatywnym i twórczym myśleniu. Dzięki temu człowiek uzyskuje niepowtarzalnie wielkie sukcesy w działalności technicznej, naukowej; kształtuje swój światopogląd; samorealizuje siebie jako jednostka autonomiczna; zmienia jakość swojego życia.

„Niepowodzenia, doświadczenia niepożądane i trudne, przykre, także wzbogacają człowieka. Zdobywa on w ten sposób wiedzę o samym sobie, kształtuje wolę i charakter, uczy się zdobywać ludzkie zaufanie”²⁷.

Życie emocjonalne – to drugi komponent człowieczeństwa. W życiu człowieka emocje kontrolowane są przez jego rozumność. Uzewnętrzniają one odczucia i postawy człowieka wobec zjawisk emocjonalnie nieobojętnych. Człowiek zdolny jest do przeżywania uczuć w znacznie większym zakresie niż zwierzęta.

Moralność jako komponent człowieczeństwa najmocniej wyraża się w odpowiedzialności człowieka w rozmaitych sytuacjach jego aktywności, w zdolności do przeżywania swojej wolności i godności.

Z istotą człowieczeństwa wiąże się sens życia, jako ogólna koncepcja własnej egzystencji²⁸. Stanowi on swoisty reflektor działalności człowieka, ujawnia

²⁴ Zob. M. Gruszczyński, *W sprawie człowieczeństwa. Pomiedzy mitem a mistyfikacją*, [w:] *Człowieczeństwo, iluzja czy rzeczywistość*, red. S. Folaron, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1995.

²⁵ J. Gajda, *Człowieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 575.

²⁶ Zob. tamże, s. 575.

²⁷ Tamże. 576.

²⁸ Zob. tamże, s. 577–578.

się w dokonywanych wyborach, podejmowanych decyzjach, pozwala na refleksyjne postępowanie w sytuacjach trudnych. Odkrywanie sensu własnego życia jest zadaniem podmiotu podejmowanym w długich okresach dorosłego życia. Treściowo można przyjąć, iż sens życia jest wizją własnych osiągnięć i pełnionych ról. Jest więc uogólnionym i uświadamianym celem, który reguluje postępowanie ludzi w długich okresach czasu.

Człowiek jest twórcą kultury

Do powyższych stwierdzeń dodajmy te, które dotyczą aksjologicznej istoty człowieka. Człowiek jest wartością, one budują jego wielkość, dzięki nim człowiek poniekąd staje się bardziej człowiekiem.

„Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem” – stwierdzał Jan Paweł II. Kultura jest nośnikiem wartości. Najczęściej przyjmuje się, że tylko człowiek jest zdolny tworzyć kulturę. On żyje i buduje swoje człowieczeństwo dzięki kulturze. W tym sensie humanistyka dotyczy kultury, a przyrodoznawstwo natury. Kultura, jak pisze Krąpiec, jest „zintelektualizowaną formą natury”²⁹. Tak więc, tym, co odróżnia kulturę od natury jest to, że jest ona wynikiem lub działaniem psychiki ludzkiej. Natura bowiem istnieje niezależnie od ludzkiej woli i działań człowieka.

Inną cechą kultury jest konieczny i niezbędny w jej treści system wartości, który zawsze wiąże się z działaniem i wytworami ludzkimi. Humanistyka zawsze w swoich badaniach posługuje się wartościami i ocenami. Pedagogika wartości z tego faktu wyprowadza podstawowe twierdzenia.

Oddajmy raz jeszcze głos Janowi Pawłowi II: „Czym jest kultura? Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy i człowiek przez nią tworzy siebie. Tworzy siebie wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra – i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot”³⁰.

Wychowanie człowieka zawsze związane jest z budowaniem relacji łączących człowieka z innymi ludźmi i światem kultury. Wychowanie musi być ści-

²⁹ M. Krąpiec, *Postęp w krzywym zwierciadle ekologii*, „Człowiek w Kulturze” nr 2, Lublin 1993.

³⁰ Jan Paweł II, Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha, Gniezno, 3 czerwca 1979.

śle powiązane z procesem wprowadzania w świat kultury, czyli w świat wartości. Bo one stanowią jej treść.

Kultura jest przede wszystkim dobrem wspólnym narodu. Kultura polska jest dobrem, na którym opiera się życie duchowe Polaków. Ona wyodrębnia nas jako naród. Ona stanowi o nas przez cały ciąg dziejów. Stanowi bardziej niż siła materialna³¹. Prawdziwa kultura jest humanizacją, podczas gdy niekultura, czy kultury fałszywe, dehumanizują³².

Człowiek jest obywatelem dwóch światów

*Wszchemocny Panie, wiekuisty Boże,
Kto się Twym sprawom wydziwować może?
Kto rozumowi, którym niezmierny
Ten świat stworzony?*³³

Może ktoś jednak powiedzieć, że przecież psychologia, pedagogika czy socjologia ujmowana behawiorystycznie osiągnęły znaczące sukcesy. Tak. Oznacza to jednak tylko tyle, że ich teren badań jest szeroki i zachodzi na to, co swoiste dla natury jak i dla kultury. Człowiek to obywatel dwóch światów (*homo rationale*). Stąd nie jest bezzasadnym lokowanie np. psychologii na pograniczu nauk humanistycznych i przyrodniczych.

Ingarden sądzi, że człowieka stanowi „cienka warstwa na jego powierzchni” i że tą pełniejszą warstwą, która jest „jakby więcej realna niż pierwsza, obojętna na wszelką wartość i nieczuła na szczęście i niedolę człowieka”, jest właśnie zwierzęcość. Powoduje ona, że człowiek żyje „na podłożu Przyrody”. Ponadto, według Granata, rozum, wola, mądrość, sumienie, lecz są to czynniki współwystępujące z „częstką przyrody”.

W obydwu poglądach, Granata i Ingardena, człowieka w rzeczywistość współkomponuje przyroda lub zwierzęcość.

I słusznie zauważą to Gogacz: „Cała tajemnica podobieństwa własności fizycznych u człowieka, u zwierząt i u roślin, polega po prostu na znanym przyrodnikom przystosowaniu. Człowiek z powodu obecności zwierząt i roślin, a także z powodu znajdowania się wobec powietrza, słońca, ziemi,

³¹ Tamże.

³² Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem* – przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro, 1 lipca 1980.

³³ J. Kochanowski, *Psalm 8: Domine Dominus noster, guam admirabile*, <http://literat.ug.edu.pl/jkpsalm/009.htm> [dostęp: 22.11.2014].

wody, ognia, ciepła, zimna, z powodu koniecznych kontaktów z pierwiastkami i związkami chemicznymi do nich się przystosował. Podobnie musiały się przystosować zwierzęta i rośliny. Inaczej mówiąc, urealniona istnieniem zasada istotowej samoorganizacji danego bytu jednostkowego, nazywana formą, powoduje w bytach, zbudowanych istotowo z formy i materii, kształtowanie się własności fizycznych, których strukturę istotową wyznacza zespół bytów przystających relacją do danego bytu³⁴.

Czy rozumność człowieka jest wystarczającym wyróżnikiem istoty ludzkiej spośród wszystkich bytów? Czy to wystarcza, czy można zadowolić się stwierdzeniem, iż człowiek to *homo sapiens, animals rationale*? W świetle obecnego doświadczenia wiemy, iż nie wystarczy powiedzieć, że człowieka wyróżnia racjonalność, czy rozumność, a jak wolą to inni inteligencja? Rozumność człowieka nie jest wystarczającym kryterium odróżniania wyróżniania człowieka spośród wszelkich bytów.

Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, iż mamy dziś nowy obraz semantyczny pojęcia inteligencja. Mówimy: *inteligentny materiał konstrukcyjny, inteligentna maszyna*, a nawet *inteligentne miasto*. Wykorzystanie tego szerszego rozumienia pojęcia inteligencja – najogólniej rozumiana jako zdolność do adaptowania swojego zachowania do warunków zewnętrznych – nie jest działaniem eliminującym wątpliwości.

Duchowość i indywidualność człowieka

W czym więc wyraża się specyfika przedmiotu badań nauk humanistycznych? Wydaje się, że jest nią duchowość człowieka. Wszak człowiek to nie osobnik, to nie tylko istota, ale osoba będąca całością cielesno-psychiczno-duchową. Życie duchowe człowieka odznacza się całościowością i swoistym uporządkowaniem (strukturalnością), czego nie przyznaje się na ogół materialnym obiektom rzeczywistości.

Pojęcie *życie duchowe* może być ujawniane poprzez jego wyniki (wytwory psychiki). Duchowość można też interpretować jako ogół spraw ludzkich, które wiążą się z myślami, uczuciami i dążeniami oraz wartościami, przez to przekraczając to, co materialne. Stąd w odniesieniu do tak rozumianego systemu przedmiotów badań konieczna jest interpretacja humanistyczna, czyli in-

³⁴ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*..., dz. cyt.

interpretacja prowadzona przez optykę woli, postaw i uczuć człowieka, którego dotyczą. Zjawiska takie trzeba nie tyle wyjaśniać, co zrozumieć.

W tym kontekście warto dodać, że specyficznym wymiarem obiektów badań humanistycznych jest ich znakowy, symboliczny, a czasem i mitologiczny charakter. Tutaj pojawiają się też trudności z określeniem granic poznania naukowego i pozanaukowego. W tym miejscu wpisujemy do badań humanistycznych całą problematykę wartości. I tutaj spostrzegamy trudności w jej badaniu.

Inną specyficzną cechą przedmiotu badań dyscyplin humanistycznych, jest indywidualność osoby, jej niepowtarzalność, jednorazowość. Obiekty badań przyrodoznawstwa mają *charakter mnogościowy*, czyli występują jako zbiory jednorodnych przedmiotów³⁵. Niepowtarzalność zjawisk dotyczących człowieka, jako osoby, „(...) ich olbrzymia różnorodność i złożoność pozwalają jedynie na bardzo upraszczające uogólnienia lub tworzenie fragmentarycznych reguł”³⁶. Przedmiot badań (w znaczeniu obiektu badań) nie zawsze jest łatwy do oddzielenia od podmiotu. Dlatego poznaniu humanistycznemu przypisuje się *charakter idiograficzny*, co oznaczałoby, że realizują one, co najwyżej, wymagania funkcji *deskryptywnej badań naukowych*. Nauki idiograficzne, to – zgodnie z podziałem nauk Windelbanda – nauki zajmujące się ustalaniem, opisem oraz wyjaśnianiem jednostkowych, niepowtarzalnych faktów i zdarzeń.

Badania systemu aksjologicznego człowieka

Procesy badania systemu aksjologicznego człowieka to procesy poznania humanistycznego. W swojej epistemologicznej postaci procesy poznania humanistycznego różnią się od procesów poznania charakterystycznego dla przyrodoznawstwa. Poznanie humanistyczne, poprzez interpretację wykorzystującą wartościowanie, wiedzie do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych.

Wartości w badaniach humanistycznych – występują w dwojakiej funkcji: jako przedmiot badań i jako podstawa do wartościowania tej sytuacji. Przewidywanie jest bardzo utrudnione, formułowanie reguł o charakterze uogólnionych stwierdzeń wręcz niemożliwe. Jak zauważa Kamiński, „(...) w naukach humanistycznych nie występuje jako typowe wyjaśniania czysto kauzalne czy

³⁵ Zob. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992, s. 296.

³⁶ Tamże, s. 297.

funkcjonalne, lecz strukturalno-topologiczne, strukturalno-genetyczne, teleologiczne, pragmatyczne itd.³⁷. Tym, co determinuje kulturę jako obiekt humanistyki – jak zauważyliśmy wcześniej – są wartości. Do nich odnosimy postępowanie człowieka. W badaniach humanistycznych wartości decydują o ich odrębności metodologicznej i epistemologicznej. Badanie systemów postępowania człowieka w zróżnicowanych sytuacjach ujawnia wartości preferowane przez człowieka, pozwala zrozumieć i poznać człowieka³⁸.

Zrozumienie odrębności nauk przyrodniczych i humanistycznych jest koniecznym warunkiem wstępnym do podejmowania wysiłków zmierzających do określenia tożsamości psychologii i pedagogiki i rozwijanych w ich obrębie subdyscyplin. Ich ujednolicanie metodologiczne, czego wyrazem brak refleksji metametodologicznych, prowadzi do zubożenia problematyki i redukcjonowania przedmiotu badań każdej z tych nauk o człowieku³⁹.

Humanistyczny model poznania

Nie mniej istotnym, w powyższym kontekście, staje się założenie, że pedagogikę wartości należy konstruować na gruncie *humanistycznego modelu psychologii*, jako nauki respektującej tezę o osobowym charakterze człowieka oraz stawiającej sobie za cel opisanie i wyjaśnienie rozmaitych przejawów osobowego życia w postaci wewnętrznego, subiektywnego doświadczenia. Lektura prac psychologicznych utwierdza nas w przekonaniu, że psychologowie zawsze mają jakąś koncepcję człowieka. Nie zawsze jest ona wyraźnie uświadamiana, wyrażana w postaci metateoretycznych czy metodologicznych założeń. Wskazuje na nią najwyraźniej sposób ujmowania przedmiotu i względu badań.

Z tego powodu dla potrzeb pedagogiki wartości należy w świetle antropologii filozoficznej – oraz na podstawie indywidualnego doświadczenia fenomenologicznego – przyjąć, że niezaprzeczalnymi atrybutami osoby ludzkiej są:

- godność, jako poczucie własnej wartości; samoświadomość wartości;
- jedyność, zwana także indywidualizmem lub jednorazowość;

³⁷ Tamże, s. 299.

³⁸ Zob. W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 275.

³⁹ (...) *Humanistyka nie sięga tak daleko, aby wykluczała jakiegokolwiek stosowanie metod przyrodznawstwa. Różnicowanie nauk pociąga za sobą jednocześnie ich unifikację*, zob. S. Kamiński, *Nauka i metoda...*, dz. cyt., s. 299.

- przeżywanie świata i swojego w nim istnienia, zwłaszcza w odniesieniu do wartości (egzystowania);
- otwartość, podczas nieustającego procesu stawania się człowiekiem (dziejowość, zmienność w czasie, transgresja).

Zauważmy, że przyjmując powyższe atrybuty osoby ludzkiej można określić listę paradygmatów nauk pedagogicznych. Jednocześnie dokumentujemy w ten sposób założenie o poliparadygmatyczności badań pedagogicznych⁴⁰.

Wartości w pedagogice dopełniają charakterystykę pedagogiki pracy jako nauki humanistycznej

Wydawać by się mogło, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy *pedagogika jest nauką humanistyczną* jest stratą czasu. Wszak zdajemy sobie sprawę z oczywistego faktu, że przedmiotem zainteresowań wszystkich dyscyplin pedagogicznych jest człowiek. Często jednak stajemy bezradni wobec pytania: *kim jest człowiek? Co stanowi o jego istocie?* Są to pytania niezmiernie ważne dla pedagogiki, chociaż dla niej nie są to pytania swoiste⁴¹. Są to pytania stawiane, między innymi, przez antropologię. Dla wartości w pedagogice ważne są pytania dotyczące określenia aksjologicznej istoty człowieka. Dokładniej zaś pytania, na które poszukuje odpowiedzi filozofia człowieka: *Jak wyjaśnić istotę, określić i zdefiniować człowieczeństwo?*⁴².

Na tej podstawie pedagogika bowiem poszukuje rozwiązań problemów: *jak realizować człowieczeństwo? Jak budować człowieczeństwo w człowieku?*⁴³.

Bez jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania stajemy w teoretycznej i metodologicznej pustce. Wiedza o tym, *jaka jest epistemologiczna*

⁴⁰ Zob. W. Furmanek, *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 132–144.

⁴¹ Zob. W. Furmanek, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 23.

⁴² Analizując zagadnienia podstawowe dla pedagogiki B. Suchodolski w znanym powszechnie podręczniku akademickim *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976 omawia między innymi *swoistość gatunku homo sapiens*, a także zagadnienie *koncepcji człowieka a wychowanie*. Do tak rozumianych pytań powraca się zawsze, gdy dokonuje się swoistego „bilansu osiągnięć”, gdy zamierza się ocenić stan badań realizowanych i potrzeby nowych badań w naukach o wychowaniu. Uznać należy, że odpowiedzi na postawione pytania są ciągle dla nauk o wychowaniu ważnymi.

⁴³ Zob. W. Furmanek, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 39 i n.

*i aksjologiczna wartość człowieka*⁴⁴, a także o tym, *jakim jest system uznawanych i wdrażanych w postępowaniu człowieka wartości* była i jest – i, jak sądzę, nadal będzie – podstawą wiedzy o tym, *jak wychowywać człowieka*. To zaś prowadzi do potrzeby sformułowania podstawowych paradygmatów pedagogiki (o czym wspomnieliśmy wcześniej).

Określenie paradygmatów metodologicznych pedagogiki nie należy do łatwych zadań. Wydaje się, że schematem umożliwiającym pewną choćby uproszczoną odpowiedź jest posłużenie się funkcjami, jakie dyscypliny pedagogiczne pełnią, czy pełnić powinny.

Z pięciu podstawowych funkcji metodologicznych, tj. deskryptywnej, eksplikatywnej, prakseologicznej, prognostycznej i wartościującej, dotychczas w badaniach pedagogicznych dominowały dwie z nich, tj. eksplikatywna i prakseologiczna. Wszak znane jest stwierdzenie, że pedagogika jest nauką teoretyczno-praktyczną⁴⁵. Wydaje się, że ten stan rzeczy decyduje także o trudnościach w określeniu odrębności metodologicznej i teoretycznej nauk pedagogicznych.

Pedagogika ujmuje człowieka w aspekcie stawania się, ale musi poznać istotę człowieka, czyli odpowiedzieć na pytanie, kim on jest. Dopiero wtedy może odpowiadać na pytania o źródła (skąd?) i o cele (dokąd?). W tym kontekście oczywiste są pytania o to „dokąd powinno zmierzać wychowanie? Jakie są podstawy tego rodzaju działalności i co jest ich istotą?”⁴⁶. Odpowiedź na te pytania daje podstawę uznania autonomii danej nauki.

Jak pisał Kunowski, „ponieważ pedagogika swą podbudową przyrodniczą należy częściowo tylko do nauk przyrodniczych, a głównie do humanistycznych, dlatego też musi się posługiwać metodami badawczymi obydwu tych grup nauki”⁴⁷. Pedagogika eksperymentalna musi dodatkowo wyniki swoich badań *rozumieć* i *interpretować*, a to zakłada obecność obu rodzajów podejść do problematyki wychowania.

⁴⁴ Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 111.

⁴⁵ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika*..., dz. cyt., s. 112.

⁴⁶ M. Nowak *Problemy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Lekarskie RW KUL, Lublin 2000, s. 57.

⁴⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 42.

Wartości egzystencjalne w problematyce humanistycznej pedagogiki pracy

Paradygmat przyjmujący model człowieka rozumiejącego wyraźnie wiąże się z personalistycznym i fenomenologicznym nastawieniem wobec problematyki badań w psychologii i pedagogice. W zasadzie wymusza on konieczność rozpoznawania problemów człowieka o charakterze życiowym (egzystencjalnym). Najogólniej zaliczyć do nich należy takie, które są związane ze sferą subiektywnych przeżyć jednostki (włącznie ze stanami jej umysłu), i które dotyczą świadomych, odpowiedzialnych wyborów życiowych, wyrażonych w postępowaniu, które ujawniają pole odpowiedzialności i przestrzeń wolności człowieka. Tutaj odnajdujemy kolejne powiązania przedmiotu badań pedagogiki, psychologii, aksjologii i filozofii człowieka⁴⁸.

Nie sposób w tym miejscu pominąć antropologicznego modelu metodologicznego przyjętego za podstawę pracy Wojtyły *Osoba i czyn*, wydanej w roku 1969. Podstawą tej pracy uczynił Autor rozumiejące doświadczenie osoby w jej specyficznym dynamizmie, tj. świadomym i wolnym działaniu – czynie, opisanym werbalnie w pojęciu „ja działał”, a świadomościowo charakteryzującym się momentem przeżycia sprawczości, odróżnionym od fenomenu pasywnego uczynienia opisywanego wyrażeniem „coś się dzieje we mnie”, a świadomościowo pozbawionego momentu przeżycia sprawczości. Analiza tego dynamizmu pozwoliła mu na wieloaspektowe odsłanianie wnętrza osoby, aż po dotarcie do „tego, co nieredukowalne” w człowieku, czyli jego niepowtarzalnego bycia osobowego. Koncepcja człowieka zaproponowana w *Osobie i czynie* łączyła fenomenologiczny opis przeżyć istotnych dla samoświadomości osoby z ich ugruntowaniem w ontologii osoby ludzkiej; łączyła wymiar niezmienny bycia osobowego (niezmiennność natury człowieka) z wymiarem dynamicznym, dziejowym – spełnianiem się osoby przez jej wolne i świadome działania.

⁴⁸ Aksjologia w szerokim znaczeniu, w aspekcie teoretycznym, zajmuje się analizą natury wartości (tego, co cenne, dobre), a więc zagadnieniem, czym jest wartość, jaki jest jej charakter (subiektywny, obiektywny, absolutny, względny itp.), dociekaniem źródeł i mechanizmów jej powstawania; w aspekcie systematyzującym i postulatywnym – podstawami i kryteriami wartościowania, klasyfikacją wartości (np. wyodrębnianiem wartości jako celów samych w sobie i służących do ich realizacji wartości instrumentalnych), budowaniem ich hierarchii i ustalaniem, co stanowi wartość najwyższą (tzw. *summum bonum*), ich statusem ontycznym, relacjami z innymi bytami, sposobami ich poznawania i realizowania; w aspekcie socjologicznym i kulturowym – badaniem społecznego funkcjonowania wartości w danej epoce historycznej, zbiorowości społecznej i kulturze.

Wskazaliśmy wcześniej, iż podejmowanie decyzji jest procesem odwołującym się do dyspozycji instrumentalnych i takiegoż istnienia człowieka, jak przede wszystkim procesem ukazującym porządek moralny. Wszystkie problemy egzystencjalne człowieka mają zarazem charakter etyczny. Taki też charakter przypisać należy postępowaniu człowieka. Składają się one na indywidualną formę życia istoty ludzkiej, profilują jego życie i los, rozumiany jako droga zmagania się, w poczuciu odpowiedzialności za życie własne z problemami codzienności. To zaś prowadzi do osobowego rozwoju i stanowi centralne zagadnienie psychologii personalistyczno-egzystencjalnej⁴⁹.

Otwartość, zmienność w czasie, transgresja – jako przekraczanie zadanych w danym czasie granic – to zespół cech swoistych osoby powiązanych wartością wspólną, jaką jest czas. To wraz z upływem czasu następuje rozwój jednostki, który ujawnia się w zmianie indywidualnego systemu doświadczeń. Oznacza to zmianę systemu subiektywnych znaczeń, zmianę pola fenomenologicznego. A ta wyraża się nie tylko jego rozrostem ilościowym, ale przede wszystkim w zmianach jakościowych. Wraz z upływem czasu zmienia się cały system osobowych wartości, zmianie ulegają umiejętności wartościowania i wyboru leżące u podstaw procesu podejmowania decyzji. Trafność tych decyzji ujawnia się w postępowaniu człowieka.

Ludzkie przeżycia i wybory pojawiają się zawsze w kontekście określonych sytuacji życiowych, w ważnych dla człowieka sytuacjach. Chociaż zdarzenia same w sobie są faktami fizykalnymi, nie są problemami psychologicznymi. Stają się nimi dopiero wskutek określonej subiektywnej interpretacji, a więc osobistego odniesienia się do ich treści przez człowieka. Nałożenie treści pola fenomenologicznego na sytuację rzeczywistą, wartościowanie – choćby niektórych elementów zdarzeń rzeczywistych – prowadzi do subiektywizacji problemu, do tego, że staje się on problemem psychologii egzystencjalnej. I choć ze swej strony nie ma on w pełni charakteru obiektywnego, obiektywne fakty go tworzą⁵⁰.

Badacz zamierzający podjąć te problemy staje w sytuacji metodologicznie trudnej. Problem został mu już jak gdyby dany; zadaniem badacza jest przede

⁴⁹ Zob. A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości...*, dz. cyt.; M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992, 1997; K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

⁵⁰ W. Furmanek, *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 59–67; tegoż: *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 75–91.

wszystkim wyjaśnić i trafnie zinterpretować sytuację, aby można np. skutecznie reagować, formułować reguły działania. Sposoby docierania do prawdy, jako zadanie każdego badania muszą w tej sytuacji być specyficzne.

Podsumowanie

Zarysowana wyżej problematyka w niepełny sposób prezentuje podstawowe cechy obiektu badań nauk pedagogicznych. Znamy w literaturze wielość modeli człowieka, na przykład dziewięć modeli prezentowanych przez Gogacza. Specyficzne i bliższe humanistycznej pedagogice pracy podejście przyjmuje psychologia. W jej dorobku odnajdujemy psychologiczne obrazy człowieka, które stanowią wynik interpretacji założeń określonych teorii psychologicznych, np. behawioryzmu, czy psychologii poznawczej bądź psychologii humanistycznej. Ich omówienie, z punktu widzenia humanistycznej pedagogiki pracy wymaga oddzielnego opracowania.

Abstract: This study refers to the interpretation of the basic categories of educational sciences, i.e. Pedagogy of Labour. From the perspective of the theory and the research in the field of education it is important to describe both the object of study and the content, processes, methods, criteria that determine boundaries of human knowledge of that subject, and the source of knowledge about the subject of the research. The subject of this paper shall be considered as important in both theoretical, practical and existential way.

Keywords: man, work, labour education, humanistic model of the cognition

Literatura przedmiotu

- Bejze B. (red.), *O człowieku dziś (Aby poznać Boga i człowieka, cz. 2)*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1974.
- Cichoń W., *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Frankl V. E., *Siły do życia*, „Znak” 1967, nr 19.

- Frankl V. E., *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Furmanek W., *Poliparadygmatyczność dydaktyki techniki*, [w:] *Kształcenie nauczycieli techniki*, Opole 1993.
- Furmanek W., *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.
- Furmanek W., *Antynaturalistyczny paradygmat badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, red. J. Sowa, D. Pstrąg, Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, Rzeszów 1999.
- Furmanek W., *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003.
- Furmanek W., *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Furmanek W., *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45.
- Furmanek W., *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Człowiek obiektem badań naukowych*, Rzeszów 2014.
- Gajda J., *Człowieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Gałdowa M. A., *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, XXXIII/1, 1990.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/czlowiek_i_jego_relacje.pdf [dostęp: 13.11.2014].
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1961.
- Granat W., *Wybór pism*, Warszawa 1984.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985.
- Gruszczyński M., *W sprawie człowieczeństwa. Pomiędzy mitem a mistyfikacją*, [w:] *Człowieczeństwo, iluzja czy rzeczywistość*, red. S. Folaron, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1995.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha*, Gniezno, 3 czerwca 1979.

- Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem* – przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro, 1 lipca 1980.
- Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 14 września 1998.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Krąpiec M., *Postęp w krzywym zwierciadle ekologii*, „Człowiek w kulturze” nr 2, 1993.
- Kochanowski J., *Psalm 8: Domine Dominus noster, guam admirabile*, <http://literat.ug.edu.pl/jkpsalm/009.htm> [dostęp: 22.11.2014].
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Lipiec J., *Człowiek i wartości*, Wydawnictwo FALL, Rzeszów 1997.
- Michałowski S. C., *Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej*, [w:] *Człowiek integralny: holistyczna wizja człowieczeństwa*, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.
- Nowacki T., *Praca a wychowanie*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1980.
- Nowak M., *Problemy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Lekarskie RW KUL, Lublin 2000.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Straś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992, 1997.
- Straś-Romanowska M. (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Wrocław, 1995.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, DCCCXXV „Prace Pedagogiczne” nr 6, 1987.
- Styczeń T., *Człowiek w ujęciu Jana Pawła II podstawową dyrektywą programowania pracy Instytutu Jana Pawła II*, „Przegląd Uniwersytecki”, 2 grudnia 1983.
- Styczeń T., *Osobowa godność podmiotu pracy źródłem jej sensu i wartości*, [w:] *Jan Paweł II, Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Chmiel, S. Ryłko, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1983.
- Ślaga W., *Życie – ewolucja*, [w:] *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki*, red. M. Heller, M. Lubański, Sz.W. Ślaga, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1992.
- Suchodolski B., *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Warszawa 1972.
- Suchodolski B., Wojnar I. (red.), *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Suchodolski B., *Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1982.
- Tischner J., *Polska jest ojczyzną*, Éditions du Dialogue, Paryż 1985.

- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy – dawniej – dziś – jutro*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2003.
- Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2004.
- Wiatrowski Z., *Rzeczywiste i nadmiernie formalizowane problemy rynku pracy w Polsce oraz ich implikacje dla edukacji zawodowej*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, red. R. Gerlach, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.