

O Tadeusza Kotarbińskiego filozofii wychowania i niektórych związanych z nią poglądach Andrzeja Grzegorzcyka

Maciej Wołkow
(Uniwersytet Warszawski)

Abstrakt: Artykuł przedstawia filozofię wychowania Tadeusza Kotarbińskiego oraz pewne wątki filozofii wychowania Andrzeja Grzegorzcyka, w których autor twórczo kontynuuje refleksję Kotarbińskiego. W tekście zostały ukazane: szerokie rozumienie wychowania przyjęte przez Kotarbińskiego oraz wnioski, jakie na takiej podstawie wyciągali Kotarbiński i Grzegorzcyk. Pokazano w nim też związki filozofii wychowania uprawianej przez Kotarbińskiego z ideałem spolegliwego opiekuna, ukazując przy tym, iż spolegliwy opiekun jest zarówno ideałem wychowawcy, jak i celem działania wychowawczego. Poruszono też kwestię właściwego stosunku wychowawcy wobec zjawiska dyskryminacji według Kotarbińskiego i zaprezentowano poglądy obu filozofów na temat wychowania do uniwersalizmu. Wreszcie przedstawiono związki między stanowiskami, jakie prezentują Kotarbiński i Grzegorzcyk w zakresie filozofii kultury, z tymi, które głoszą w dziedzinie filozofii wychowania.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, wychowanie do uniwersalizmu, opiekun spolegliwy, Tadeusz Kotarbiński, Andrzej Grzegorzcyk

On Tadeusz Kotarbiński's Philosophy of Education and Some of Andrzej Grzegorzcyk's Views Related to It

Abstract: The article presents Tadeusz Kotarbiński's philosophy of education and certain threads of Andrzej Grzegorzcyk's philosophy of education, in which the author creatively continues Kotarbiński's reflections. It presents Kotarbiński's broad understanding of education and the conclusions Kotarbiński and Grzegorzcyk draw from this understanding. It also demonstrates the connections between Kotarbiński's philosophy of education and the ideal of the reliable guardian, demonstrating that the reliable guardian is both the ideal of an educator and the goal of educational activity. It also addresses the issue of the educator's proper attitude toward discrimination, according to Kotarbiński, and presents both philosophers' views on universalism in education. Finally, it examines the connections between Kotarbiński's and Grzegorzcyk's positions in the philosophy of culture and those they espouse in the field of educational philosophy.

Key words: philosophy of education, education for universalism, reliable guardian, Tadeusz Kotarbiński, Andrzej Grzegorzcyk

1. Wprowadzenie

„Filozofia Tadeusza Kotarbińskiego była w dużym stopniu filozofią na użytek pedagoga”¹ – pisał Andrzej Grzegorzczuk w tekście *Filozofia człowieka a pedagogika*. Warto zaznaczyć, że autor podkreśla, iż była ona taką „w dużym stopniu”. Wydaje mi się jednak, że możemy wskazać, że poglądy metafizyczne Kotarbińskiego nie były filozofią na użytek pedagoga, a nawet jeśli były, to w o wiele mniejszym stopniu niż poglądy logiczne, prakseologiczne i etyczne.

Należy przy tym zadać sobie pytanie, co znaczy, że coś jest „filozofią na użytek pedagoga”. Chciałbym na samym początku podkreślić, że „filozofia na użytek pedagoga” nie jest filozofią uprawianą w sposób nierzetelny, która byłaby ukierunkowana nie na prawdę, a na użyteczność. Skoro wiemy, czym nie jest „filozofia na użytek pedagoga”, postaramy się rozważyć, czym ona jest.

Taka filozofia musi być przede wszystkim próbą odpowiedzi na pytania filozoficzne ściśle związane z problemami i bolączkami wychowawczymi. Musi być ponadto uprawiana przez wychowawcę, który jest głęboko, a zarazem refleksyjnie zatroskany swoją pracą. Co więcej, taka filozofia jest nierzadko skierowana do innych wychowawców. Często także rozpatruje problemy filozoficzne ze szczególnej perspektywy wychowawcy.

Taki charakter ma piśmarstwo filozoficzne Kotarbińskiego. Myśliciel po części właśnie po to pisał językiem prostym i zrozumiałym, aby trafić do jak najszerzych rzesz pedagogów; co więcej, niezwykle często publikował swoje teksty na łamach czasopism pedagogicznych. Nierzadko też podkreślał, że wypowiada się z perspektywy wychowawcy².

Tadeusz Kotarbiński ogromną część swojego życia poświęcił pracy wychowawczej, w tym nauczycielskiej. Wychował ogromną liczbę uczniów; wśród nich wielu wybitnych filozofów i pedagogów, w tym Andrzeja Grzegorzczuka, którego bogatej filozofii wychowania przyjrę się w niniejszym tekście w sposób wybór-

¹ A. Grzegorzczuk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Wrocław 1989, s. 208.

² Na przykład w tekście T. Kotarbiński, *Rozmyślania wychowawcy o łowiectwie sportowym*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 455–457. Podobnie zaczyna swoją wypowiedź na temat kary śmierci od stwierdzenia „Patrzę na zagadnienie kary jako wychowawca” – tenże, *Głos w dyskusji nad artykułem profesora Mariana Cieślaka „Problem kary śmierci”*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 431.

czy, ukazując li tylko te z jego idei, które w twórczy sposób kontynuują rozważania rozpoczęte przez Kotarbińskiego.

Celem tekstu jest w miarę możliwości wszechstronne przedstawienie poglądów Kotarbińskiego z zakresu filozofii wychowania, a także zaprezentowanie związanych z nimi poglądów niektórych innych filozofów, zwłaszcza Grzegorzcyka.

Filozofię wychowania rozumiem jako namysł filozoficzny dotyczący tego, czym wychowanie jest i jak powinno wyglądać. Filozofia ma wiele dyscyplin – filozofia wychowania nie jest tylko etyką wychowania, filozofia wychowania wiąże się także z antropologią filozoficzną, filozofią kultury, filozofią polityki, prakseologią, epistemologią czy estetyką.

Filozofia wychowania Kotarbińskiego jest niezwykle bogata i wszechstronna. Znajdujemy w niej rozważania na temat istoty wychowania, relacji między wychowaniem a wychowaniem moralnym, nauczaniem, kształceniem materialnym i formalnym, a także odnośnie do celu wychowania i wzorca wychowania. Ponadto jego poglądy z zakresu filozofii wychowania bardzo mocno wiążą się z jego filozofią kultury i antropologią filozoficzną.

Z tego też powodu uznałem, że aby oddać ową różnorodność tematyczną filozofii wychowania Kotarbińskiego, a zarazem pokazać, że owe rozważania tworzą pewną większą całość, niczym mozaika ułożona z różnobarwnych kamieni – albowiem, jak podkreślał sam Kotarbiński o swojej filozofii: „To całość, nie konglomerat. To jest system”³, i tak też ma się rzecz z jego filozofią wychowania – należy napisać tekst przekrojowy.

Mimo swojej ambicji przedstawienia całościowego obrazu filozofii wychowania Tadeusza Kotarbińskiego ze względów objętościowych niemal zupełnie zrezygnowałem z zaprezentowania, tak bliskiej sercu autora, prakseologii pedagogiki. Na swoją obronę jednak mogę podać to, że w tekście skupiam się także na poglądach Andrzeja Grzegorzcyka, który raczej mało uwagi zwracał na prakseologię pedagogiki.

Winien jestem jeszcze czytelnikowi wyjaśnienia, dlaczego zestawiam poglądy Kotarbińskiego i Grzegorzcyka. Chciałbym przy tym podkreślić, że poza tym drugim w opracowaniu pojawią się także inni filozofowie, w tym Kazimierz Twardowski, którego obecność w tym artykule jest zrozumiała ze względu na to, jak ogromny miał wpływ na Kotarbińskiego filozofię wychowania i jak bardzo

³ K. Szaniawski, *Styl intelektualny Tadeusza Kotarbińskiego*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika...*, dz. cyt., s. 34.

zrozumienie jego poglądów na wychowanie ułatwia przedstawienie stanowiska, jakie miał na ten temat Twardowski. Mimo tego, ile poświęcę w tej pracy uwagi Twardowskiemu, i tak więcej jej przeznaczę na omówienie poglądów Grzegorzczyka, i to wyróżnienie wymaga zapewne wyjaśnienia.

Jedną z przyczyn wyszczególnienia Grzegorzczyka jest mająca w tym roku miejsce 10. rocznica śmierci filozofa. Ponadto uważam, że czymś wyjątkowo wartościowym w jego twórczości jest jego filozofia wychowania. Zarazem jestem zdania, że owa filozofia wychowania jest trudna do dogłębnego zrozumienia bez zapoznania się z filozofią wychowania Tadeusza Kotarbińskiego. Grzegorzczyk bowiem twórczo kontynuuje i komentuje myśl Kotarbińskiego, o czym świadczy chociażby to, że jeden z najważniejszych jego tekstów z zakresu filozofii wychowania ukazał się w księdze pamiątkowej poświęconej Kotarbińskiemu.

Pomysł zestawienia Kotarbińskiego i Grzegorzczyka jest zrozumiały ze względu na relacje, jakie ich łączyły. Grzegorzczyk był uczniem Kotarbińskiego i tak jak mistrz był jednym z czołowych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, tak jego podopieczny był jednym z jej głównych kontynuatorów. Z tego też powodu zrozumiałe jest, że jeśli uznamy, że we współczesnej filozofii wychowania (tak samo jak w ogóle we współczesnej filozofii) mamy do czynienia z dwoma nurtami: analitycznym i nieanalitycznym, okaże się, że Kotarbiński i Grzegorzczyk reprezentują ten sam nurt.

Paradoksalnie o zasadności zestawienia poglądów Kotarbińskiego i Grzegorzczyka świadczy jednak także to, co różni owych filozofów – mianowicie ich poglądy religijne i metafizyczne. Koncepcje dotyczące filozofii wychowania i etyki obu myślicieli niezwykle zgodnie współbrzmia mimo tych różnic, co zdaje się dobrą „wizytówką” popieraną przez nich projektu etyki niezależnej.

2. Holizm pedagogiczny Tadeusza Kotarbińskiego

W tej części mam zamiar przedstawić, jak Kotarbiński rozumiał wychowanie i jak jego poglądy w tej kwestii wpłynęły na myśl Grzegorzczyka, jak również pokazać pewne konsekwencje prezentowanej przez nich koncepcji wychowania.

W tym celu wprowadzam termin techniczny „holizm pedagogiczny”, który staram się w miarę precyzyjnie zdefiniować. Jestem przy tym świadom, że istnieje nazwa podobnie brzmiąca – mianowicie „edukacja holistyczna”. Nie chcę jednak zajmować się tu tym, co łączy, a co dzieli holizm pedagogiczny i edukację holi-

styczną, gdyż w ten sposób odszedłbym od głównego tematu tekstu i uczyniłbym go nadmiernie obszernym. Z tych samych powodów nie będę się zajmował tym, od jak dawna głoszone są poglądy, które nazwałem „holizmem pedagogicznym”, choć uważam, że byłoby to ciekawe.

Wprowadzając termin „holizm pedagogiczny”, czuję się winien pewnego wytłumaczenia. Określenie „pedagogiczny” może być przymiotnikiem wywodzonym zarówno od słowa „pedagogia”, jak i „pedagogika”, te zaś Kotarbiński w sposób następujący rozróżnia: „przez pedagogię rozumiem uprawianie wychowania, natomiast przez pedagogikę rozumiem wiedzę o wychowaniu należytem”⁴. Holizm pedagogiczny jest przy tym całościowym rozumieniem uprawiania wychowania, czyli pedagogii.

Holizm pedagogiczny dzieli się na trzy rodzaje: holizm w rozumieniu istoty wychowania, w rozumieniu czasu wychowania i w rozumieniu wychowawców. Przeciwnieństwo holizmu określam terminem „redukcjonizm pedagogiczny”, który w rozumieniu istoty wychowania sprowadza wychowanie do nauczania, a w wersji radykalnej – nauczanie do kształcenia materialnego. Redukcjonizm w rozumieniu czasu wychowania sprowadza zazwyczaj czas wychowania do czasu, w którym wychowanek jest uczniem. Redukcjonizm w rozumieniu wychowawców zaś sprowadza wychowawców do nauczycieli, ewentualnie w łagodniejszej wersji – nauczycieli i rodziców.

2.1. Holizm w rozumieniu istoty wychowania

Tadeusz Kotarbiński w tekście *Wychowanie i nauczanie* pisze: „Przyjmę tedy jako punkt wyjścia określenie, wedle którego wychowuje ten i tylko ten, kto usiłuje wpłynąć opiekuńczo na kształtowanie się dyspozycji istoty młodocianej”⁵. Autor podkreśla przy tym, że przyjmuje to słowo „jako punkt wyjścia”, gdyż w dalszej partii tekstu, jak zobaczymy, zostanie skorygowany warunek dotyczący wieku wychowanka. Filozof dalej pisze:

A dyspozycje psychiczne bywają różnych rodzajów, tak iż pojęcie wychowania obejmuje pojęcie nauczania. Albowiem o nauczaniu mówię wtedy i tylko wtedy, gdy wychowujący chce uczynić wychowywanego bardziej poinformowanym lub bardziej uzdolnionym do sprawnych działań, w tym – operacyj intelektualnych⁶.

⁴ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 296.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

Stwierdza zatem, że człowiek ma różnego rodzaju dyspozycje psychiczne. Na część z nich wpływa nauczanie, a na część wychowanie moralne. Zarówno wychowanie moralne (które często jest nazywane po prostu wychowaniem), jak i nauczanie są częścią szeroko rozumianego wychowania. Co więcej, Kotarbiński jest przekonany, że te dwie części mogą, a nawet powinny, się ze sobą splatać. W liście, który napisał po tym, jak zabroniono mu prowadzenia zajęć z innych dziedzin niż logika, podzielił się ze swoją przyjaciółką następującą refleksją:

Mimo to wszystko, uprawiając teraz dyscyplinę o charakterze raczej technicznym (logikę), z zainteresowaniem pracuję i wyczuwam pożyteczność przedmiotu wykładanego dla ukształcenia głów. Serca się nie kształcą przez samą treść logiki, ale się sublimują przez obcowanie z dociekaniem prawd, wszystko jedno w jakiej dziedzinie, byle nie prawd pozornych ani umyślnie cząstkowych⁷.

Warto przy tym podkreślić, że Kotarbiński w ten sposób kontynuuje poglądy Twardowskiego, który w *Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* pisał o tym, że istnieją dwa rodzaje nauki wychowawczej (czyli właśnie swoistego splotu nauczania i wychowania moralnego) – jednym z nich jest przekazywanie wiedzy etycznej, a drugim „wpływ wychowawczy sposobu nauczania”⁸.

Podobnie wypowiadał się Twardowski w *O dostojęństwie Uniwersytetu*: „Działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania”⁹ i zaznaczał, że czynnikiem wychowującym młodzież akademicką ku umiłowaniu prawdy jest „naukowa i badawcza atmosfera Uniwersytetu”¹⁰. Swoje rozważania na ten temat autor niejako konkludował w słowach: „W ten sposób pojęta praca **wychowawcza** profesora i docenta nie jest dla niego czemś obcem i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą **nauczycielską**”¹¹.

⁷ T. Kotarbiński, M. Kuźnicka, *Pocztą do Karmelu. Korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Kuźnickiej z lat 1945–1973*, Warszawa 2006, s. 68.

⁸ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901, s. 214–215.

⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 12–13, akapit 9.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ Tamże, s. 14.

Warto przyjrzyć się w tym miejscu definicji nauczania, jaką sformułował Kotarbiński. Twardowski w nauczaniu wyróżnia bowiem kształtowanie materialne, nakierowane na przekazywanie wiadomości i formalne, które „dąży do wyrabiania i ćwiczenia zdolności intelektualnych”¹². To całościowe rozumienie nauczania przejął Kotarbiński.

Młodszy z filozofów, argumentując na rzecz nauczania logiki jako przedmiotu szkolnego, stawiał przy tym w obronie takiego całościowego rozumienia nauczania. Píše on bowiem o potrzebie takich zdolności jak poprawne wnioskowanie (zarówno dedukcyjne, jak i indukcyjne)¹³ i trafne oraz precyzyjne oddawanie myśli w słowach¹⁴. Zdaniem Kotarbińskiego uczniowie mają však problemy „z mówieniem poprawnym, z umiejętnością trafnego wyrażania własnych myśli, z techniką komunikowania ich innym, z kunsztem uzasadniania danej tezy we współpracy lub sporze, i wyjaśniania znaczeń własnych wypowiedzi”¹⁵. Autor postuluje ponadto, aby w programie logiki szkolnej były uczone również „zasady dobrej roboty w pracy umysłowej”¹⁶.

Ktoś przeczytawszy argumenty Kotarbińskiego, może mieć jednak wątpliwości, czy do kształtowania w uczniach kultury i wiedzy logicznej jest potrzebny oddzielny przedmiot. Wątpliwości te filozof przewidział i spróbował dokonać odparcia możliwych argumentów przeciw nim. Pisał o wiedzy i kompetencjach związanych z semantyką logiczną:

Wszystko to pięknie – mógłby ktoś powiedzieć – ale dlaczego dopiero logik ma się tym zajmować w ostatniej klasie liceum. Przecież tego wszystkiego powinien uczyć polonista, nauczyciel języka obcego, a zresztą także każdy nauczyciel takiego czy innego języka... No tak, tak, powinien... Lepiej jednak będzie, by się powstrzymał od udzielania wyjaśnień i porad, jeżeli sam nie przeszedł przez odpowiednie studia przygotowawcze. Teren to śliski, bardzo łatwo na nim samemu popełnić błąd, chcąc pupila wyprowadzić z błędu. W toku lekcji języka polskiego powstała pewnego razu kwestia wieloznaczności: na czym polega wieloznaczność, zwłaszcza wieloznaczność orzecznika.

¹² K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 8–9.

¹³ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela*, w: tegoż, *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Warszawa 1956, s. 16–19.

¹⁴ Tamże, s. 19–21.

¹⁵ Tamże, s. 22.

¹⁶ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: tegoż, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 57.

Z katedry odpowiedziano, że wieloznaczne – to takie nazwy, które mają różne desygnaty. Błędnie! Równoważność podsunęto zamiast równoznaczności, odniesiono się do tożsamości zakresów, nie do tożsamości treści, udzielono pouczenia, z którego by wynikało, że orzeczniki „twórca *Grażyny*” i „autor *Pana Tadeusza*” są równoznaczne, skoro jednym, a wspólnym ich desygna-tem jest Adam Mickiewicz. Nie, nie, tak nie wolno. Logika jest tu potrzebna, niezbędna, konieczna¹⁷.

Podobny, acz bardziej ogólny zarzut, z którym próbował sobie poradzić Kotarbiński, sformułował następująco: „logiki jako osobnego przedmiotu nauczać nie trzeba, gdyż do tego, do czego ona ma wdrażać, dobre nauczanie innych przedmiotów, wspomagane przez zwykły zdrowy rozsądek, samo wdraża dostatecznie”¹⁸. Autor odpowiada sam sobie bardzo dowcipnie: „toć i o języku ojczystym można od biedy powiedzieć, że uczymy się nim władać i tak, po co więc szkoła i gramatyka... A jednak nauczamy gramatyki i dobrze robimy”¹⁹.

O ile przekazywanie wiedzy logicznej należy do tego, co Twardowski nazwał kształtowaniem materialnym, o tyle rozwijanie kultury logicznej jest częścią kształtowania formalnego. To bardzo ważne rozróżnienie. Głównym celem logiki jako przedmiotu szkolnego w wizji Kotarbińskiego jest bowiem kultura logiczna. Warto również zauważyć, że można przekazywać wiedzę logiczną, nie rozwijając bądź bardzo lichy rozwijając kulturę logiczną, na przykład zadając uczniom do „wykucia na pamięć” pewne formuły logiczne, bez wymagania ich zrozumienia.

Twardowski w *Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki...* napisał o trzech najważniejszych przyczynach zaniedbywania kształcenia formalnego. Uważam, że warto się im przyjrzeć.

Po pierwsze, kształtowanie materialne wymaga mniej trudu od formalnego. W przypadku tego drugiego, jak pisze bowiem Twardowski:

Aby komuś dostarczyć wiadomości, wystarczy je podać w sposób przystępny i starać się o ich należyte utrwalenie w pamięci. Aby zaś kształcić n.p. zmysł obserwacji, nie wystarczy pokazać albo powiedzieć uczniom raz jeden, jak należy obserwować, lecz trzeba ustawicznie kazać uczniom wykonywać obserwacje, ściśle kontrolować, czy istotnie robią je dokładnie i t.d.²⁰

¹⁷ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁸ Tamże, s. 24.

¹⁹ Tamże, s. 25.

²⁰ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 173.

Po drugie, sukcesy w kształceniu materialnym są łatwiejsze do stwierdzenia niż w formalnym, w którym dostrzeżenie postępów wymaga czasu i uważnej obserwacji ucznia, a nawet wtedy wiedza wychowawcy będzie niedokładna bądź, jak to ujmuje Twardowski, „ogólnikowa”²¹. Jego tekst z 1901 roku uderza wprost swoją aktualnością, gdy założyciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej pisze:

Niebezpieczeństwo to jest wielkiem zwłaszcza wtedy, gdy wkrada się w szkołę wprost **zgubny zwyczaj takiego egzaminowania**, które kładzie wyłączny nacisk na wiedzę pamięciową uczniów, nie dbając wcale o stwierdzenie stopnia ich rozwoju umysłowego²².

Podobną myśl znajdujemy w rozdziale *Filozofii czasu próby* pod tytułem *Postawa wychowawcy*, w którym Andrzej Grzegorzczak przeciwstawia postawę wychowawcy postawom rewolucjonisty, biurokraty i administratora. Autor podkreśla przy tym, że porównania te są pewnego rodzaju przesadą, mającą na celu jaskrawe ukazanie specyfiki postawy wychowawcy²³.

Celem administratora jest „uporządkowanie sytuacji zewnętrznej, stworzenie pewnego stanu fizycznego”²⁴, jednym słowem – dbanie o behavior. Wychowawca chce czegoś innego: „Jego celem nie jest osiągnięcie pewnej sytuacji fizycznej, ale rozegranie wspólnej przygody życiowej w sposób właściwy, czyli taki, który spowoduje jak najdalej posunięty rozwój wewnętrzny”²⁵. Dalej Grzegorzczak pisze:

Przeciwstawienie wychodzi wyraźnie zwłaszcza w szkolnictwie, gdzie administracja oświaty często stawia przed nauczycielem zadania czysto zewnętrzne, bez wnikania w całą strukturę związków wychowawczych. Administrator myśli sobie: „Nic mnie nie obchodzi, co kto przeżywa; to i to ma być zrobione, jak nie, to będę bił”. Wychowawca natomiast pyta: „Jak oni to przeżyją i co powinienem zrobić, żeby przeżyli lepiej; jak w tym celu należy z nimi postępować, bez związku z tym, czy dana czynność zewnętrzna będzie wykonana, czy nie”²⁶.

Autor podkreśla przy tym, że wychowawca w pewnym sensie włada innym językiem niż administrator i nie powinien przejmować jego języka, chociaż za-

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 174.

²³ A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, Warszawa 1984, s. 169.

²⁴ Tamże, s. 171.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

chowywanie się jak administrator jest łatwiejsze. O tej powinności filozof wypowiada się następująco:

Niemniej prawdziwym zadaniem wychowawcy nie jest powielanie administracji, ale twórczy wysiłek przetłumaczenia tekstu z języka administracji na język zabiegów wychowawczych. Na skutek tej twórczości można się oczywiście administracji narazić, ale na to nie ma rady. Niemożliwe jest uczciwe życie bez jakiegokolwiek narażania się. Dobry pedagog wychowuje po trochu wszystkich w obie strony: i uczniów, i swoją administrację²⁷.

Na rzecz wyższości postawy wychowawcy nad postawą administratora przemawia coś, co Grzegorzczuk nazwał „spirytualizmem etycznym”, które to stanowisko wyraża w takich oto słowach:

Po prostu jeśli się przyjmie, że człowiek jest przede wszystkim istotą obdarzoną świadomością, to łatwo można uznać, iż właściwy stan świadomości stanowi coś najcenniejszego, o co powinno się dbać zarówno dla siebie, jak i dla innych²⁸.

Można byłoby sformułować następującą tezę na podstawie tego, co napisał filozof: zwolennicy redukcjonizmu w rozumieniu istoty wychowania w gruncie rzeczy myślą wychowanek z komputerem; twierdzą coś, co byłoby zasadne, gdyby wychowanek był komputerem, ale w tym jest problem, że nim nie jest – jest istotą myślącą. Należy sobie bowiem zadać pytanie, czy celem działań wychowawczych jest człowiek działający jak algorytm, generujący pewne formuły, których sam nawet nie rozumie. Jeśli taki jest cel wychowania, można spokojnie wychowanie utożsamiać z nauczaniem, a nauczanie z kształceniem materialnym.

Po trzecie, wracając do przyczyn zaniedbywania kształcenia formalnego, panuje przekonanie – bardzo podobne do tego, jakie ukazuje Kotarbiński w kwestii potrzeby uczenia logiki jako osobnego przedmiotu – które Twardowski sformułował następująco: „nad rozwojem zdolności intelektualnych uczniów **nie trzeba pracować**, gdyż rozwój ten dokonywa się niejako sam z siebie z wiekiem uczniów oraz pod wpływem kształcenia merytorycznego”²⁹. Z owym poglądem sam Twardowski polemizuje w taki oto sposób:

Otóż nabywanie wiadomości wpływa niewątpliwie także dodatnio na rozwój intelektualny (ustęp 5) zwłaszcza w kierunku pamięci; że jednak wpływ ten

²⁷ Tamże, s. 172.

²⁸ Tamże, s. 166.

²⁹ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 174.

nie wystarcza, dowodzą liczne przykłady dzieci, którym udzielono bardzo starannego wykształcenia materalnego, zaniedbując pracę nad ich kształceniem formalnym; o takich to właśnie dzieciach mówi się, że wprowadzie dużo wiedzę, ale nie umieją „myśleć”³⁰.

Skupienie pracy nauczycielskiej na nauce „myślenia” jest tym bardziej potrzebne, że duża część zwolenników teorii spiskowych to ludzie o całkiem dobrym wykształceniu materialnym, a nawet pewnego rodzaju erudycji, zazwyczaj brakuje im jednak kultury logicznej, a system ich przekonań jest kiepsko ustrukturyzowany i niespójny. Co więcej, Grzegorzczuk w tekście o znaczącym tytule *Używanie „rozumu” a stan aktualny ludzkości* twierdzi, że większość fundamentalistów, w tym terrorystów, cechuje „brak właściwej intelektualnej integracji poznawczego systemu”³¹.

Nawet jeśli jednak jakaś osoba nie ma problemu z „używaniem «rozumu»”, to często ma zawężony obszar zainteresowań intelektualnych. Jak pisał Kotarbiński w tekście *Ograniczoność*: „Za tę szeroko po naszym kraju rozlaną ograniczoność odpowiada wprost i bezpośrednio szkoła, której wyniki ogólnokształcące są w naszym kraju notorycznie mizerne”³².

2.2. Holizm w rozumieniu czasu wychowania

W tekście *Wychowanie i nauczanie* Kotarbiński stwierdza, że istnieje potrzeba zmiany definicji wychowania, mianowicie wykreślenie z niej warunku twierdzącego, że wychowanek to dziecko lub człowiek młodociany³³. Autor wskazuje na to, że coraz częściej działania wychowawcze, w tym nauczycielskie, dotyczą także dorosłych i że jest coraz większa potrzeba takich działań, o której filozof pisze:

Wiedza obowiązująca fachowca rośnie i staje się coraz trudniejsza do opanowania i dawno minęły te czasy w kręgu naszej atlantyckiej cywilizacji, kiedy w wieku dość wczesnym nabierało się znawstwa wystarczającego na całe życie. Dziś już mistrz własnej specjalności na dobrą sprawę nigdy nie przestaje

³⁰ Tamże.

³¹ A. Grzegorzczuk, *Używanie „rozumu” a stan aktualny ludzkości*, w: Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 2004, s. 269.

³² T. Kotarbiński, *Ograniczoność*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 358. Problem ograniczoności autor porusza także w jednym ze swoich wierszy: „Nauki, humaniora – jakoż w jednej głowie? / Król więc kazał przydzielić stronom po połowie. / Gdy jednak rozłupano głowę na połówki, / Głowa przepadła, w zamian powstały półgłówki” – tenże, *Wesołe smutki*, Warszawa 1966, s. 75.

³³ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 297.

być uczniem i po najchwalebniejszym nawet ukończeniu normalnych studiów wyższych musi się stale doskonalić i coraz natężej daje się we znaki konieczność posiadania przez społeczeństwo w swoim gronie nauczycieli kwalifikowanych do nauczania dorosłych³⁴.

Kotarbiński podaje także argumenty na rzecz możliwości i potrzeby działań wychowawczych skupionych na ludziach dorosłych związane z antropologią filozoficzną. Oto bowiem w *Wychowaniu i nauczaniu* podnosi, że wychowanie dorosłych jest możliwe, dlatego że u osoby dorosłej nadal jest możliwe kształtowanie predyspozycji psychicznych; wprowadzie umysł dziecka czy adolescenta jest bardziej elastyczny, ale jest to li tylko różnica stopnia³⁵. Z kolei w *Medytacjach o życiu godziwym* filozof stwierdza, że dojrzewanie „na dobrą sprawę trwa od samego początku indywidualnego istnienia aż do ostatnich jego godzin”³⁶.

Uzasadnianie holizmu w rozumieniu czasu wychowania oparte na refleksji o człowieku kontynuuje Grzegorzcyk. W tekście *DEKALOG po świecku przeczytany*³⁷, prowadząc rozważania na temat przykazania „nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu twemu”, pisze: „Każdego krytykuj, gdy trzeba, i każdą krytykę przyjmuj. Wszyscy ludzie są bowiem ułomni i muszą się wzajemnie wychowywać”³⁸. Z kolei w rozdziale *Postawa wychowawcy z Filozofii czasu próby* stwierdza: „Wszyscy uczymy się przez całe życie. Prawie przed każdym z nas stoją zadania przekraczające nasze możliwości. Może nawet w tym tkwi sens życia”³⁹.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 297.

³⁶ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 373, podrozdz. *Hasło: bądź sobą*.

³⁷ Warto odnotować, że tekst ten zaczyna się od następującej deklaracji: „Jeśli można powoływać się na ustne publiczne wypowiedzi, chciałbym nawiązać do słów Tadeusza Kotarbińskiego, który w dyskusji, w Klubie Krzywego Koła, nad swoim ujęciem etyki powiedział między innymi, że etyka jego głosi ten sam w zasadzie ideał, którym tchną karty Ewangelii. W spostrzeżeniu tym nie tkwi zresztą nic rewelacyjnego. Moralność jest jakoś ogólnoludzka i ideały wszystkich moralizatorów z prawdziwego zdarzenia są podobne. Nasunęło mi to jednak pomysł napisania świeckiego komentarza do pewnych fragmentów Pisma Świętego, mianowicie przede wszystkim do dekalogu. Komentarza, na jaki, jak mi nie mam, powinien się zgodzić każdy ateista, jak i teista. Teista oczywiście wyczyta w dekalogu znacznie więcej. W trzech pierwszych przykazaniach, na przykład, ujrzy pewne wskazówki dotyczące życia religijnego. Celem tego artykułu jest jednakże nie tyle wykrywanie różnic, co właśnie wyczytanie elementów wspólnych, czysto świeckich, a mających moralne znaczenie. Interpretacja tego typu zawiera oczywiście sporo dowolności. Kto inny położyłby może większy nacisk na coś wręcz przeciwnego” – A. Grzegorzcyk, *DEKALOG po świecku przeczytany*, „Więź” 1958, nr 4, s. 20.

³⁸ Tamże, s. 25.

³⁹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 169.

Skoro potrzebne jest wychowanie dorosłych, to jest potrzebne też wychowanie nauczycieli. Taką potrzebę dostrzega już Twardowski, przestrzegając nauczycieli, że: „Kto nie postępuje naprzód, ten się cofa, a niebezpieczeństwo takiego cofania się zagraża zwłaszcza nauczycielom zajmującym posady samoistne w miejscowościach oddalonych od ruchu umysłowego”⁴⁰.

Warto również wspomnieć, że tekst Kotarbińskiego, z którego cytowałem fragmenty na temat potrzeby logiki jako przedmiotu szkolnego, nosi znaczący tytuł *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela*, a autor podnosi w nim także kwestię braku kultury logicznej u nauczycieli i tego, że kształcenie w kulturze logicznej jest potrzebne nie tylko uczniom, ale i nauczycielom⁴¹.

2.3. Holizm w rozumieniu wychowawców

W tekście *Wychowanie i nauczanie* Kotarbiński wskazuje, że „pedagogia i pedagogika wykraczają coraz dalej poza granice szkoły”⁴², i podkreśla, iż jest to w dużym stopniu spowodowane przez to, że wychowanie w coraz większym stopniu dotyczy także ludzi dorosłych⁴³. W związku z tym autor proponuje poszerzenie rozumienia instytucji wychowawczych, tak aby obejmowały nie tylko szkoły, domy rodzinne i elementarne warsztaty rzemiosła, ale też

przedsiębiorstwa wytwórcze, zrzeszenia współdzielcze, stowarzyszenia, instytucje administracji publicznej, a wśród nich, bodajże *primo loco* w odniesieniu do wychowania moralnego, systemy norm prawnych i sposoby ich egzekwowania⁴⁴.

Dalej pisze:

W ogóle mówiąc, rośnie potrzeba zajęcia się z pedagogicznego punktu widzenia znaczeniem składnika kształtującego osobowość emocjonalną i intelektualną, zawartego w funkcjonowaniu wszelkich pozaszkolnych instytucji i to zarówno w stosunku do ich członków, jak też w stosunku do obywateli od nich zależnych⁴⁵.

⁴⁰ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 222–223.

⁴¹ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu...*, dz. cyt., s. 25–28.

⁴² T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 297.

⁴³ Tamże, s. 297–298.

⁴⁴ Tamże, s. 298.

⁴⁵ Tamże.

Kotarbiński podkreśla ponadto, że wysokość płac ma też aspekt wychowawczy⁴⁶. Jego myśl jest bliska idei społeczeństwa wychowującego, chociaż wymagałoby to dogłębniejszego zbadania.

Należy przy tym podkreślić, że zdaniem filozofa ani społeczeństwo, ani żadne instytucje nie są podmiotami działania wychowawczego, albowiem – jak pisał w *Traktacie o dobrej robocie*, rozważając na temat instytucji – „Podmiotami działającymi są tylko osobniki”⁴⁷. W związku z tym można przeformułować koncepcję o tym, że instytucjami wychowawczymi są na przykład systemy norm prawnych i instytucje administracji publicznej, w ten sposób, w którym wychowawcami są prawodawcy i urzędnicy administracji publicznej. Dlatego też Kotarbiński stwierdza, że nauczyciel to nie tylko nauczyciel szkolny bądź akademicki, nauczycielami są także publicysta i literat, ale jedynie „o ile chcą się oni – a w moim przekonaniu muszą – poczuwać do uczestnictwa w pełnieniu tej funkcji”⁴⁸.

Warunek, jaki stawia myśliciel literatowi i publicyście, jest ściśle związany z definicją nauczania przyjmowaną przez Kotarbińskiego, w której istotną rolę odgrywa intencjonalność: „o nauczaniu mówię wtedy i tylko wtedy, gdy wychowujący chce uczynić wychowywanego bardziej poinformowanym lub bardziej uzdolnionym do sprawnych działań, w tym – operacji intelektualnych”⁴⁹.

Na koniec rozważań na temat holizmu w rozumieniu wychowawców chciałbym zwrócić uwagę, że w związku ze wzrostem liczby wychowawców wzrasta problem praktyczny, polegający na uspojnieniu wielu oddziaływań wychowawczych, na współpracy między wychowawcami. Potrzebna jest tedy organiczność zespołu, o której Kotarbiński pisze:

Aby zespół był organiczny, trzeba, by przyświecał całości jego działań jakiś cel, a tym bardziej jest zespół organiczny pod tym względem, im mniej zawiera działań z tym celem czy to rzeczowo, czy to intencjonalnie niezgodnych, a pośród zgodnych z nim – im mniej zawiera działań ze względu na ten cel czy to rzeczowo, czy to intencjonalnie obojętnych⁵⁰.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Łódź 2019, s. 114.

⁴⁸ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w dyskusji o etyce zawodowej*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 468.

⁴⁹ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 296.

⁵⁰ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, dz. cyt., s. 109.

3. Społegliwy opiekun jako ideał wychowawcy i cel wychowania

W tej części przedstawię, jakie miejsce w filozofii wychowania Kotarbińskiego ma jego główna koncepcja ogólnoetyczna, mianowicie społecznego opiekunstwa.

Mam wrażenie, że większość ludzi zastanawiających się nad koncepcją społecznego opiekuna w filozofii wychowania traktuje tę figurę li tylko (bądź przynajmniej przede wszystkim) jako ideał wychowawcy. To dla mnie dosyć zaskakujące, gdyż Kotarbiński zupełnie jasno ukazuje inny, po części przemilczany, aspekt swojej koncepcji etycznej i przedstawia go nawet bardziej precyzyjnie niż ten, który jest najczęściej roztrząsany. Autor pisze bowiem:

My tu pragniemy zwrócić uwagę na inną dyrektywę. Ma ona charakter pedagogiczny i radzi tak działać społecznie, by powstawał i utrzymywał się jak najbliższy wzorowi społecznego opiekuna dominujący stan duchowy młodzieży. Nie trzeba nauczycielstwa zjednywać do tej idei, gdyż jest to idea z natury rzeczy nauczycielska. [...] Dobrze byłoby rzucić hasło: Nauczyciele wszystkich krajów łączcie się. Łączcie się pod hasłem wychowania w młodych istotach ludzkich usposobienia dzielnych opiekunów...⁵¹

Społegliwy opiekun to zatem nie tylko ideał wychowawcy, ale i cel działania wychowawczego. Pozwolę sobie w tym miejscu dookreślić różnicę między ideałem a celem. Celem wychowania jest to, co jest godnym pożądanym jego efektem, natomiast ideałem – zestaw godnych pożądanym cech, przejawiających się już w trakcie wychowania.

Rozważając koncepcję opiekuna godnego zaufania i jej związków z usiłowaniem wpłynięcia opiekuńczego na kształtowanie się dyspozycji innej osoby (tak bowiem Kotarbiński rozumie wychowanie), warto byłoby zrobić niejako krok do tyłu i zapytać, co filozof ma na myśli, gdy pisze o opiekunstwie.

Można to, jak rozumie Kotarbiński bycie opiekunem, streścić w sposób następujący: zadaniem opiekuna jako takiego jest chronienie od zła, największym złem jest zaś upadek moralny, a zatem chronienie przed nim jest głównym zadaniem opiekuna⁵².

Warto zwrócić tutaj uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, jeżeli chronienie od upadku moralnego jest głównym zadaniem opiekuna, to w ramach całego

⁵¹ T. Kotarbiński, *Problematyka etyki niezależnej* (1), w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 169.

⁵² T. Kotarbiński, *Zasady etyki niezależnej*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 190.

wychowania niejako uprzywilejowane jest wychowanie moralne; myśl taka nie byłaby jednak możliwa do spójnego sformułowania w ramach redukcjonizmu w rozumieniu istoty wychowania. Po drugie, zadanie wychowawcy jest przede wszystkim negatywne – polega na walce ze złem; to myśl typowa dla refleksji etycznej Kotarbińskiego.

Ktoś mógłby powiedzieć, że autor przy takim pojmowaniu zadań opiekuna nie oddaje tego, czym zajmuje się nauczyciel; wszak ten czyni coś pozytywnego – przekazuje wiedzę. Kotarbiński jednakże mógłby na swoją obronę stwierdzić: „pokojuowe spełnianie funkcji pożytecznych (jak np. produkcja żywności, odzież, mieszkań, lekarstw, robota oświatowa) zawiera w sobie jako element istotny zwalczanie różnych postaci zła aktualnego lub potencjalnego (nędzy, choroby, głupoty)”⁵³. Owo skupienie się bardziej na walce ze złem niż na realizacji wartości pozytywnych odsyła nas do koncepcji myśliciela z pogranicza etyki i prakseologii, mianowicie do realizmu praktycznego, którego jedną z głównych tez jest to, iż bardziej priorytetowe jest zwalczanie bądź przeciwdziałanie złu niż realizacja dobra⁵⁴.

Należy przy tym podkreślić, że realista praktyczny bynajmniej nie twierdzi, jakoby w wychowaniu nie zdarzało się także realizować wartości pozytywnych, ani nie uważa, iż należy w wychowaniu wyłącznie chronić wychowanka przed złem i ponadto niczego robić się nie powinno. Sam Kotarbiński w jednym z tekstów o realizmie praktycznym wyłuszczał, że jego koncepcję można ująć w hasło lekarskie: „przede wszystkim – nie szkodzić”⁵⁵.

Realizm praktyczny jest częstokroć kojarzony ze skierowaną przeciwko niemu polemiką Henryka Elzenberga. Bogusław Wolniewicz, będący uczniem Elzenberga, napisał tekst porównujący myśl i osobowości Elzenberga oraz Kotarbińskiego, na początku którego wbrew swojemu mistrzowi broni realizmu praktycznego. W pracy tej Wolniewicz słusznie podkreśla, iż realista praktyczny rozróżnia to, co ważne (to jest to, co likwiduje zło bądź mu przeciwdziała), i to, co cenne (czyli to, co warto robić), i uznaje, że wszystko, co ważne, jest cenne, ale nie wszystko, co cenne, jest ważne; zarazem należy nadać większą priorytetowość temu, co ważne, nad to, co cenne, choć nieważne⁵⁶.

Należy także wspomnieć, że sam Kotarbiński w jednym ze swoich tekstów wskazywał na związek realizmu praktycznego z opiekuństwem, pisząc: „Naj-

⁵³ T. Kotarbiński, *Antynomie zasadnicze*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 282.

⁵⁴ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny (1)*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 124–133.

⁵⁵ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny (2)*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 134.

⁵⁶ B. Wolniewicz, *Kotarbiński i Elzenberg*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 3, Warszawa 2023, s. 84–86.

wyraźniej uwydatniają się zarysy realizmu praktycznego, jeżeli się przystępuje do rzeczy tak, jak gdyby się sprawozdawca znajdował w sytuacji opiekuna istoty kochanej lub istot kochanych, odpowiedzialnego przed własnym sumieniem, i w ogóle za ich losy⁵⁷.

Warto też zwrócić uwagę, że w tekście poświęconym nie tylko Kotarbińskiemu, ale i Grzegorzcykowi Jerzy Pelc pisze o tym drugim jako jednym z najbardziej zdecydowanych, konsekwentnych i radykalnych kontynuatorów realizmu praktycznego, twierdząc, iż ten, właśnie przejęty koncepcją realizmu praktycznego, postanowił porzucić matematykę i logikę matematyczną i zająć się etyką⁵⁸.

Przy byciu wychowawcą bycie spolegliwym opiekunem jest nie tylko godziwe. Jest również skądinąd skuteczne. W swoich rozważaniach na temat książki *Pedagogika resocjacyjna* Kotarbiński podnosił: „Wykazano tam, że młodzi przestępcy są podatni na zabiegi wychowawcze pod warunkiem, że stosunek wychowawców do nich będzie miał charakter opiekuńczy, a nie karalno-odwetowy”⁵⁹.

Trzeba przy tym podkreślić, że pisząc o karalno-odwetowym charakterze zabiegów wychowawczych, filozof nie odrzuca jakichkolwiek kar, lecz poddaje krytyce pewne rozumienie kary jako odwetu, nadmierne stosowanie kar i wręcz traktowanie kary jako podstawowego środka wychowawczego (o takim stosunku do kary autor pisze w dalszej części cytowanego przeze mnie tekstu⁶⁰).

Jakie rozumienie kary odrzuca, a jakie przyjmuje Kotarbiński jako godziwe środki wychowawcze? Myśliciel wskazuje, że istnieją trzy cele kary: odwet, zastraszenie tych, którzy mogliby chcieć postąpić podobnie, i zmuszenie przestępcy do wyrównania wyrządzonej krzywdy⁶¹. W innym tekście, *Młodzi na manowcach*, autor wspomina, że istnieje też rozumienie kary „jako środka pedagogicznego”, ale w dalszej partii tekstu już o nim nie wzmiankuje⁶².

Odwet Kotarbiński uważa za coś niegodziwego i podkreśla, że „[t]o, co jest bodaj najlepsze w etycznej tradycji chrześcijańskiej, to całkowite wyrzeczenie się zemsty”⁶³. O zastraszaniu zaś pisze następująco: „Wychowanie ludzi przez wzbudzanie strachu jest wychowaniem zasadniczo demoralizującym. Porządny czło-

⁵⁷ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny* (2), dz. cyt., s. 134.

⁵⁸ J. Pelc, *Reizm w oczach swego rówieśnika*, „Studia Semiotyczne” 2019, t. 33, nr 2, s. 10–11.

⁵⁹ T. Kotarbiński, *Problem wykołajonych*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 516.

⁶⁰ Tamże, s. 518.

⁶¹ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w sprawie stosowania kar cielesnych w szkole*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 432.

⁶² T. Kotarbiński, *Młodzi na manowcach*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 326.

⁶³ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w sprawie stosowania kar...*, dz. cyt., s. 432.

wiek powinien być odważny⁶⁴, wychowanie przez zastraszanie jest przeciwnego, gdyż celem wychowania jest spolegliwe opiekuństwo, a spolegliwy opiekun jest odważny⁶⁵. Niemniej filozof aprobuje w niektórych sytuacjach zastraszanie, podkreślając, że nie powinno być miejsca na zastraszanie w szkole⁶⁶. Natomiast w pełni aprobowanym i przez Kotarbińskiego doradzonym rozumieniem kary jest kara jako przymusowe odrobienie krzywdy⁶⁷.

Kazimierz Twardowski dzielił natomiast czynniki wychowawcze na stałe i przygodne. Przygodne to takie, z których nauczyciel powinien korzystać w razie potrzeby, a ze stałych powinien korzystać ustawicznie; do przygodnych zaliczał między innymi kary, a do stałych przykład nauczyciela. Również u Kotarbińskiego o wiele ważniejszym sposobem oddziaływania wychowawczego jest przykład wychowawcy niż kary.

Wspominałem wcześniej, że przy wychowywaniu bycie spolegliwym opiekunem jest nie tylko godziwe, ale i skuteczne. Dlaczego jest skuteczne? Otóż należy zauważyć, że skuteczne jest coś ze względu na jakiś cel. Celem wychowania jest bycie spolegliwym opiekunem; wychowawca, będąc spolegliwym opiekunem, daje zaś przykład spolegliwego opiekuństwa, uwarściwia na godziwość takiej właśnie postawy. Należy tedy więcej uwagi poświęcić przykładowi wychowawcy.

Kotarbiński pięknie pisał o tym, jak Twardowski wychowywał własnym przykładem:

Ale bodaj nie to stanowiło największą jego cnotę jako mistrza kunsztu nauczycielskiego. To było najważniejsze, że działał własnym przykładem, okazując na sobie samym, jak można urzeczywistniać zalety ogólne dobrej roboty w zastosowaniu do pracy umysłowej. Był tedy wzorem solidności w dotrzymywaniu umów i terminów, wzorem planowości, wzorem systematyczności w wykonywaniu zamierzeń, wzorem człowieka, na którego zawsze można liczyć we współpracy zorganizowanej⁶⁸.

Przykładem ukazujemy jednak nie tylko, jak można urzeczywistniać coś dobrego, ale i że można to urzeczywistniać. Píše o tym Grzegorzczak w rozdziale *Filozofii czasu próby* pod tytułem *Tworzenie i wyszukiwanie przykładów*:

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 378, podrozdz. *Opiekun spolegliwy*.

⁶⁶ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w sprawie stosowania kar...*, dz. cyt., s. 432.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ T. Kotarbiński, *Nauczyciele sztuki nauczania*, w: tegoż, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 12.

Chcąc, ażeby wszyscy realizowali pewne wartości, nie wystarczy mówić o ich zaletach. Trzeba samemu dać przykład ich realizacji. Póki mówimy, wówczas wyobrażenie stanu przyszłego ma wyłącznie wartość pobożnego życzenia, o którym jednak nie wiadomo, czy da się zrealizować. Jeśli natomiast sami żyjemy zgodnie z propagowanym wzorem, wówczas w odbiorze tych, którzy nam się przyglądają, wzór ten nabiera cech realności⁶⁹.

Autor sformułował także szczególnie wartościową dla filozofii wychowania koncepcję „świadectwa wartości”. Grzegorzcyk definiuje je w następujący sposób:

A daje względem obiektu O świadectwo pewnej wartości wtedy, gdy A realizuje tę wartość w taki sposób, że dla obiektu O jest wyraźnie widoczne zarówno to, że jest to realizacja tej wartości, jak i to, jak A ową wartość przeżywa. W ten sposób O zyskuje doświadczenie potrzebne do odczucia wartości cennej przez A⁷⁰.

Dalej filozof w prosty i przystępny sposób obrazuje swoją koncepcję:

Jeśli dziecko dręczy zwierzęta lub niszczy kwiaty, rodzice, którzy współczują w sposób widoczny dręczonemu pieskowi lub martwią się podeptanymi kwiatami, dają dziecku świadectwo swojego przeżycia szacunku do istot żywych. Natomiast wykrzykiwane rozkazy: „puść!”, „nie deptaj!” nie są świadectwem wartości, tylko są w odbiorze dziecka naciskiem, który może być spowodowany różnymi względami. Gdy ojciec woła: „Puść kotka!”, to oczywiście jest tylko to, że ciągnięcie przez dziecko kotka za ogon ojca drażni. Może np. dlatego, że chciałby dziecku narzucić jakieś inne, zamierzone przez siebie zajęcie, a kotek nic go nie obchodzi. Stąd krzyczenie na dzieci uczy je przede wszystkim, a często wyłącznie i jedynie, krzyczeć na innych w analogicznych emocjonalnie sytuacjach. Podobnie bicie dzieci w wielu sytuacjach uczy tylko bicia słabszych od siebie. Natomiast gdy ojciec powie ze współczuciem: „O biedny kotek, jak go boli, gdy go tak ciągniesz”, wtedy daje świadectwo współczucia. [...] Ojciec jeszcze lepiej wyrazi swoją życzliwość dla kotka, gdy sam kotka pogłaszcze, a może nawet doda: „Dajmy mu teraz mleczka, żeby nie płakał!”⁷¹.

⁶⁹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 194.

⁷⁰ A. Grzegorzcyk, *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa 1995, s. 160.

⁷¹ Tamże.

Grzegorzcyk wyjaśnia także, dlaczego świadectwo wartości jest czymś szczególnie ważnym:

Słowa często ulegają dewaluacji przez przegadanie, niewłaściwe użycia, deprecjonujące powiedzenia, dowcipy lub przez brak przykładów działających na wyobraźnię albo po prostu na skutek zmęczenia wyobraźni. Świadectwo wartości dostarcza obiektowi doświadczeń nadających zdecydowany sens słowu⁷².

Warto zwrócić uwagę, że autor stwierdził, iż bijąc dziecko, uczymy go bicia innych. W wychowaniu ważne jest nie tylko dawanie przykładu, ale też niedawanie „antyprzykładu”. Takim właśnie „antyprzykładom” Kotarbiński poświęcił tekst *Młodzi na manowcach*, w którym pisze:

Chciałbym na samym początku wypowiedzieć od razu to, co mi się wydaje najgłówniejsze, mianowicie wydaje mi się, że tym, co najgłówniejsze, jest coś o charakterze działania pośredniego: trzeba w ogóle polepszyć stan moralny społeczeństwa, społeczeństwa dojrzałego, dorosłego, ludzi w późniejszym, nie młodzieżowym wieku. Bo i to jest chyba wyraźne, że cynizm młodzieży ma źródło w braku szacunku do własnego społeczeństwa⁷³.

W dalszej partii tekstu filozof pokazuje wiele „antyprzykładów”. Pozwolę sobie przywołać dwa:

Młodzież widziała, że siedzą po więzieniach, odsiadując długoletnie wyroki, ludzie o wielkich walorach moralnych, których doprowadzono do tej sytuacji w tzw. majestacie prawa, a pod egidą tego majestatu prawa odbywały się śledztwa urągające wszelkiemu poczuciu słuszności. Było tego dużo do niedawna. I przed wojną zdarzały się też podobne sprawy, a później była wojna, w toku której działały się bezceństwa. Widząc taki świat koło siebie, młody człowiek nie staje się usposobiony w ten sposób, iżby się w nim kształtowała psychika świętego.

Następnie – do niedawna można było stwierdzić częstokroć, że ze źródeł bardzo autorytarnych, źródeł rozstrzygających o życiu publicznym, udzielano informacji fałszywych, wielokrotnie oszczerczych, informacji, co do których nie można było uzyskać publicznego sprostowania – i taki fałsz triumfował. Od nauczycieli wymagano do niedawna głoszenia przekonań niezgodnych z ich

⁷² Tamże.

⁷³ T. Kotarbiński, *Młodzi na manowcach*, dz. cyt., s. 321.

przekonaniami. Wszakże co innego jest żądać od nauczyciela, by on to i owo powiedział tytułem informacji, a co innego żądać, by on to głosił tak, jak gdyby to, co głosi, było jego przekonaniem. Więc nauczycielstwo zaprawiane było do niekultywowania cnoty prawdomówności⁷⁴.

W innym tekście Kotarbiński poruszył kwestię prawdomówności nauczyciela i psucia młodzieży przez dorosłych:

Młodzież chce mieć prawdomówne nauczycielstwo i ma do tego prawo, a nauczycielstwo chce być prawdomówne i uważa to sobie za punkt honoru i za kwintesencję nauczycielskiej etyki zawodowej. Przyjmuje jako pewnik nieulegający wątpliwości, iż nauczyciel, pełniąc swoją funkcję, ma prawo i obowiązek zawsze być w zgodzie z własnym przeświadczeniem i głosić uczniom od siebie tylko to, co sam uważa za prawdę. Inaczej będzie kłamcą i kłamców będzie wychowywał własnym przykładem⁷⁵.

Filozof w związku z tym, jakie miał poglądy na temat prawdomówności w zawodzie nauczycielskim i jakie były naciski na nauczycieli, postulował, aby program nauczania miał charakter bardziej problemowy, zwłaszcza w kwestiach, które są sporne, i aby nauczyciel nie był zobowiązany okazywać, że się zgadza z doktryną, o której musi poinformować⁷⁶.

Kotarbiński uważał, że ideał spolegliwego opiekuna jest wskazywany przez głos serca niezależnie od kręgu kulturowego, aby odeprzeć oskarżenia dotyczące tego, że co innego ludzie różnych epok i kręgów kulturowych aprobowali, filozof zakłada zaś, że różnice te w dużej mierze polegają na tym, że spośród wielu cech spolegliwego opiekuna kładzie się w zależności od miejsca i czasu główny akcent na inne cechy⁷⁷.

Bardzo ciekawe i w o wiele mniejszym stopniu powszechne jest, że myśliciel, zastanawiając się nad specyfiką różnych etyk zawodowych, twierdził coś bardzo podobnego – mianowicie, że swoistość ta polega na tym, że stawia się nacisk na jedną z wielu cech spolegliwego opiekuna, przy czym wysuwa się tę właśnie cechę jako pierwszorzędną ze względu na to, jakie specyficzne problemy etyczne

⁷⁴ Tamże, s. 321–322.

⁷⁵ J. Pelc, *Przedmowa do książki: Tadeusz Kotarbiński „Myśli o ludziach i ludzkich sprawach”*, w: tegoż, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Warszawa 1994, s. 142.

⁷⁶ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 300.

⁷⁷ T. Kotarbiński, *Etyka technika*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 354–355.

są związane z danym zawodem⁷⁸. Za taką cechą wyszczególnioną spośród całego wachlarza cnót spolegliwego opiekuna w nauczycielskiej etyce zawodowej Kotarbiński uważał prawdomówność. Warto przy tym podkreślić, że ma on na myśli prawdomówność jako przeciwieństwo wady polegającej na tym, że ktoś „dla jakichś względów ubocznych świadomie głosi jako prawdę coś, co w jego własnym przeświadczeniu jest tej prawdy zaprzeczeniem”⁷⁹. Filozofowi chodzi więc o coś, co można by nazwać „prawdomównością subiektywną”.

Podobnie w tekście *Ludzie słowa* stwierdza on, że podstawową potrzebą ludzi słowa (w tym nauczycieli) jest głoszenie prawdy, na pytanie zaś o to, wedle czyjego mniemania prawdy, odpowiada: „oczywiście wedle rozumienia jej głosicieli”⁸⁰. Kotarbiński głosi przy tym, że ludzi słowa, tak jak świadka w sądzie, obowiązuje to, aby mówić „prawdę, tylko prawdę i całą prawdę”⁸¹. W związku z tym nauczyciel powinien nie tylko mówić to, co uważa, że jest prawdą, lecz starać się przedstawić cały portret rzeczywistości bez pustych plam, nie powinien zaś nie tylko kłamać, ale i przemilczać pewnych kwestii⁸².

Filozof pisze także, że słowo „professor” nie na darmo wywodzi się od *profiteori, professus sum, profiteri*, co znaczy „jawnie zeznawać, otwarcie twierdzić, publicznie zeznać”⁸³. Jeśli Kotarbiński ma rację, że „kłamie się głównie ze strachu”⁸⁴, to bardzo ważna w zawodzie nauczycielskim jest odwaga.

Wydaje mi się, że mimo zasadniczej zmiany sytuacji społecznej poglądy myśliciela mogą być dobrą podpowiedzią dla współczesnego pedagoga mającego szczęście żyć w państwie demokratycznym. Pozwolę sobie wytłumaczyć, dlaczego tak uważam.

Rozmawiając z pewną grupą młodych ludzi chcących zostać nauczycielami, spotkałem się z następującym stanowiskiem: nauczyciel nie powinien dzielić się z uczniami własnymi poglądami, a nawet gdyby uczniowie zapytali, jakie ma on poglądy, nauczyciel nie powinien udzielać na takie pytanie odpowiedzi. Otóż można by sparafrazować słowa Kotarbińskiego, odpowiadając na taki pogląd

⁷⁸ Tamże, s. 355–356.

⁷⁹ Tamże, s. 356.

⁸⁰ T. Kotarbiński, *Ludzie słowa*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 423.

⁸¹ Tamże.

⁸² Tamże.

⁸³ T. Kotarbiński, *Niektóre sprawy nabrzmiałe*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 428.

⁸⁴ T. Kotarbiński, *Wypowiedź na temat prawdy i na temat patriotyzmu*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 275.

następująco: nauczyciel, który nie chce wyrażać swoich poglądów, wychowuje takich właśnie uczniów.

Jednocześnie rozmawiając na temat filozofii wychowania Kotarbińskiego, spotkałem się z dużą sympatią dla idei problemowości programu nauczania. Podejrzewam, iż sympatia ta była spowodowana tym, że problemowość sprzyja prowadzeniu dyskusji.

Też z tego względu uważam za cenną problemowość w nauczaniu. Otwarte wyrażanie własnych poglądów przez nauczyciela i wprowadzanie dyskusji na zajęcia wbrew pozorom są ze sobą ściśle związane, zamiast się wykluczać. Prawdziwa dyskusja (coś notabene bardzo cennego w demokracji) opiera się bowiem na otwartej i szczerzej wymianie zdań. Jak zaś mamy wychowywać uczniów do tego, aby mówili w taki właśnie sposób, co uważają, jeśli sami robimy coś zupełnie przeciwnego?

Pogląd wyrażony przez owych przyszłych nauczycieli może być związany z myślą, iż nauczyciel szkolny winien li tylko przekazywać wiedzę (i to wiedzę dotyczącą kwestii całkowicie niekontrowersyjnych). Tymczasem nauczyciel powinien też zajmować się kształceniem formalnym, w tym przekazywaniem zdolności brania udziału w dyskusji. Powinien także wychowywać moralnie. Niemniej pogląd ten ma pewne usprawiedliwienie psychologiczne – bierze się zapewne z lęku przed narzucaniem własnych przekonań.

Grzegorzczak, jak śmiem twierdzić, kontynuując myśl Kotarbińskiego, ukazuje niezwykle wyraźnie stanowisko, które zarówno odrzuca narzucanie własnych przekonań, jak i ukrywanie się z poglądami własnymi. Z jednej strony bowiem stwierdza:

Wychowawca musi być tolerancyjny. Musi dobrze wyczuć, kiedy nacisk (nawet najbardziej obiektywny nacisk czystej wiedzy) trzeba zwolnić i dopuścić do indywidualnego wyboru, do samodzielnej próby, która może być próbą nieudaną, może być pierwszą klęską życiową wychowanka⁸⁵.

Z drugiej zaś pisze:

Dla wielu polityków (zwłaszcza z kręgu liberalizmu) najprostszą wydaje się reakcja, ażeby rozwój własny pozostawić samym rozwijającym się jednostkom, w myśl tzw. kainowej zasady, że „Nikt nie musi być «stróżem» (ani wychowawcą) «brata swego»”. Przyjęcie takiej reguły grozi jednak rozprzestrzenianiem się wielu anomalii i konfliktów społecznych. Słabo zintegrowany

⁸⁵ A. Grzegorzczak, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 206.

system poznawczy łatwo dopuszcza powstawanie niekontrolowanych odejść od wcześniej uznawanych norm, a brak autonomii oznacza łatwość ulegania skrajnym tendencjom⁸⁶.

Na koniec tej części rozważań chciałbym przyjrzeć się pewnej kwestii dotyczącej relacji między wychowawcą a wychowankiem, związanej z koncepcją społecznego opiekuna. Oto w jednym z listów do swojej przyjaciółki, która została karmelitanką, Kotarbiński napisał:

Jak różnymi drogami zmierzmy do tego, co najwyżej cenimy! A cenimy z pewnością najwyżej to samo, dobro w sensie moralnym. Pani znalazła swoją drogę, ja chyba dopracowałem się do ujęcia istoty tego dążenia (ideał opiekuna, przyjaciela, na którym można polegać w trudnych okolicznościach), ale którędy iść w tym kierunku, to wielka kwestia wobec zawłości stosunków w świecie istot podległych możliwości cierpienia⁸⁷.

Filozof stwierdza, że jego etyka ze wzorem społecznego opiekuna jest w pewnym sensie etyką przyjaźni. Wprawdzie pisze to do osoby, z którą łączy go taka relacja, niemniej nie uważam za zasadne, aby z tej racji ignorować takie rozumienie etyki społecznego opiekuństwa. Zamiast tego chciałbym się zastanowić, czy w filozofii wychowania Kotarbińskiego jest miejsce na przyjaźń między wychowawcą a wychowankiem.

Wydaje się, że pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, a przynajmniej między nauczycielem szkolnym a jego uczniem, nie może być przyjaźni. Wszak Henryk Hiż pisze: „W zwykłym życiu, nie w szkole czy szpitalu, spotykamy przykłady zaufania obustronnego. Nazywamy je przyjaźniami”⁸⁸. Podobnie Grzegorzcyk stwierdza, że przyjaźń to wzajemna życzliwość⁸⁹. Jednakże warunek wzajemności w definicji przyjaźni jest wątpliwy. Już Platon podważał bowiem jego zasadność, wskazując, że jesteśmy skłonni nazywać przyjacielem kogoś, kto darzy innego przyjaźnią, nawet gdy ów inny odpowiada na nią nienawiścią⁹⁰. Można by obrazowo powiedzieć, że jesteśmy skłonni nazwać Mozarta przyjacielem Salieriego, nawet jeśli Salieri zabił Mozarta. Co więcej, Kotarbiński podaje definicję

⁸⁶ A. Grzegorzcyk, *Używanie „rozumu”...*, dz. cyt., s. 259.

⁸⁷ T. Kotarbiński, M. Kuźnicka, *Pocztą do Karmelu...*, dz. cyt., s. 114.

⁸⁸ H. Hiż, *Etyka opiekuna i etyka prawodawcy*, w: tegoż, *Wybór pism*, wyb. B. Stanosz, J. Woleński, tłum. B. Stanosz, Warszawa 2013, s. 570.

⁸⁹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 158.

⁹⁰ Platon, *Lysis*, tłum. E. Osek, Warszawa 2019, 212b–c, s. 125–127.

przyjaźni i nie ma w niej warunku wzajemności: „Przyjaźń – to wyróżniająca, do określonej osoby skierowana życzliwość czynna i wierna”⁹¹. Zdaje się, że nie ma w tej definicji niczego, co wskazywałoby na niemożność żywienia przyjaźni wychowawcy do wychowanka ani też wychowanka do wychowawcy.

Wychowanie i przyjaźń nie wszystkim jednak wydają się możliwe do połączenia. Taka myśl może do nas dojść, gdy czyta się refleksję Montaigne’a o tym, że między dzieckiem a rodzicem przyjaźni być nie może, jeśli już to szacunek, ale nie przyjaźń, gdyż dzielą ich nierówności. Rodzic nie może dzielić się z dziećmi wszystkimi sekretami, jako że byłaby to zbyt duża poufałość i „dzieci nie mogą rodzicom udzielać przestroż i upomnień, co jest jednym z pierwszych obowiązków przyjaźni”⁹². Rzeczywiście jest problematyczne dzielenie się z dzieckiem wszystkimi sekretami, nie jednak ze względu na poufałość, a z uwagi na to, że zadaniem opiekuna jest chronienie podopiecznego przed złem.

Problem ten dotyczy jednak stosunku do wszystkich przyjaciół, nie tylko wychowanków. Bardzo dobrze rozumiał to Kotarbiński, skoro pisał:

Jeśli w domu wesoło, ciesz się. Gdy ponuro,
Stwarzaj źródła radości sam, wewnętrzzną mocą.
Niech pogoda nad smutkiem zawsze będzie górą,
Jak światło: w dzień od słońca, od latarni nocą⁹³.

Co więcej, filozof nigdzie nie stwierdza, aby przyjaciel miał obowiązek dzielić się wszystkimi sekretami z drugą osobą, i definicja przyjaźni Kotarbińskiego także na to nie wskazuje. Pojawia się tu też problem natury czysto praktycznej: choćbyśmy nie wiem jak bardzo chcieli, nie jesteśmy zdolni zwierzyć się ze „wszystkiego”, gdyż nie starczy nam czasu i talentu w wyrażaniu myśli i uczuć.

Dlaczego jednak dzieci miałyby nie móc udzielać „przestroż i upomnień” rodzicom? Tutaj należy dokonać pewnej korekty. Dzieci mogą to zrobić, tylko – przynajmniej w czasach Montaigne’a – realizacja takiej możliwości mogłaby się dla dziecka źle skończyć. Dlaczego? Dlatego że rodzic patrzy z poczuciem wyższości na dziecko, zamiast traktować je jak równego sobie człowieka. Należy przy tym zwrócić uwagę, że nazywamy X-a przyjacielem Y-eka, nawet gdy Y-ek

⁹¹ T. Kotarbiński, *Miłość i przyjaźń*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 381.

⁹² M. de Montaigne, *Próby*, tłum. T. Boy-Zeleński, E. Cięglewicz, „Wolne Lektury”, akapit 396, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/proby-ksiega-pierwsza.html#s30> (dostęp: 1.08.2025).

⁹³ T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, dz. cyt., s. 49.

nienawidzi X-a, pod tym tylko warunkiem, że X jest otwarty na taki stan rzeczy, że Y-ek zacząłby darzyć X-a przyjaźnią.

Wydaje mi się, że w filozofii wychowania Kotarbińskiego nie ma miejsca na poczucie wyższości ani na zamkniętość na odwzajemnienie przyjaźni. Trudno mi znaleźć zupełnie zniewalające argumenty na rzecz tego, ale pozwolę sobie zacytować fragment z rozważań filozofa na temat relacji między nauczycielem akademickim a studentem, w których po narzekaniu na to, że w związku z umasowieniem kształcenia akademickiego zatracą się pomiędzy przeciętnym studentem a profesorem osobowy i indywidualny charakter nauczania, stwierdza on:

Zgoła inaczej kształtują się relacje w dziedzinie urabiania czołówki przez czołówkę. Tu nic nie zastąpi kontaktów bezpośrednich, zindywidualizowanych, dialogowych, przy czym w miarę dojrzewania ucznia rozmowa jego z nauczycielem zbliża się coraz bardziej do wymiany pomysłów i wiedzy między równoprawnionymi znawcami przedmiotu⁹⁴.

Kotarbiński ponadto w następujący sposób krytykuje poczucie wyższości związane z posiadaniem większej wiedzy:

Niech młodzież słucha starszych, to natury kolej,
Tak jeno, nie inaczej, spływa do głów olej.
– Starcze! Tyś sam młodszego instruktora uczeń,
Skoro korzystasz z własnej przeszłości pouczeń⁹⁵.

Co więcej, według uczonego postawa wychowawcy w pewien szczególny sposób sprzyja przyjaźni:

Pedagodowie szerzą maksymę: ilekroć masz do czynienia z kim innym, staraj się wejść w jego położenie, spojrzeć na sprawę z jego punktu widzenia. To daje zrozumienie cudzego stanowiska, wzbudza ducha tolerancji, osłabia natężenie konfliktów, zbliża ludzi, a jest już pewną zaczątkową formą pomocy. A dalej harmonijne współdziałanie wywołuje wzajemną pomocną życzliwość, ta zaś ułatwia harmonijne współdziałanie i w ten sposób rodzą się nieraz uczucia przyjaźni⁹⁶.

⁹⁴ T. Kotarbiński, *Niektóre sprawy nabrzmiałe*, dz. cyt., s. 427.

⁹⁵ T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, dz. cyt., s. 76.

⁹⁶ T. Kotarbiński, *Miłość i przyjaźń*, dz. cyt., s. 381–382.

4. Społegliwy opiekun a dyskryminowanie dysydentów. Wychowanie do uniwersalizmu

W niniejszej części chciałbym przedstawić pewne szczególnie ważne konsekwencje koncepcji opiekuna społecznego w filozofii wychowania uprawianej przez Kotarbińskiego i Grzegorzczyka, które zajmują obszerną część ich refleksji dotyczącej wychowania, co świadczy o tym, że sami uważali je za niezwykle istotne – mianowicie dotyczące tego, jaki powinien być stosunek wychowawcy do dysydentów oraz co do wychowania do uniwersalizmu.

Na początek czuję się winny wyjaśnić, co się kryje za słowem „dysydent”. Zaczepnąłem je z tekstu Kotarbińskiego *Typowcy i dysydenci*. „Dysydent” to tyle co przeciwieństwo „typowca”. Oto zaś, jak autor charakteryzuje typowca:

Jak to dobrze być w społeczeństwie typowcem i co do rasy, i co do wyznania, i co do języka domowego, i co do narodowościowego samookreślenia, i co do pochodzenia od typowców pod wszystkimi innymi względami. Człowiek jest wtedy po prostu swój i u siebie, i nikt mu nie ma prawa wytknąć obcości ani utrudnić uczestnictwa w sprawach wspólnych z racji obcości⁹⁷.

Tak więc dysydentem jest X, gdy pod względem Y różni się od większości grupy Z tak, że: Y jest rasą lub wyznaniem, lub tożsamością narodową, lub językiem domowym, lub pochodzeniem i istnieje zagrożenie, że przez część członków grupy Z zostanie X odrzucony jako obcy. Jako że ludzie w dużej mierze dyskryminują innych na podstawie, używając określenia Kotarbińskiego, „trzeciorzędności”⁹⁸, wydaje się uzasadnione uznać, że Y zawiera w sobie więcej cech niż te, które zostały wymienione. Dlatego też uważam, że są podstawy do tego, aby przyjąć, że do Y należy także na przykład orientacja seksualna.

Zanim przedstawię poglądy filozofa na dyskryminowanie dysydentów i związane z tym kwestie wychowawcze, chciałbym zwrócić na coś uwagę. Większość tekstów Kotarbińskiego, na które będę się tutaj powoływał, pochodzi z lat trzydziestych – okresu szczególnego nasilenia antysemityzmu w Polsce – i z czasów nawracającego antysemityzmu w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych.

Wypowiedzi myśliciela chciałbym rozważyć głównie z perspektywy ich treści filozoficznej, niemniej samo to, że Kotarbiński je napisał, było wyrazem spo-

⁹⁷ T. Kotarbiński, *Typowcy i dysydenci*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 340.

⁹⁸ T. Kotarbiński, *Konieczność samoobrony*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 332.

gliwego opiekuństwa, w tym odwagi. Trudno sobie wyobrazić, jak dużej wymagało odwagi, bez zrozumienia skali niegodziwości i tego, w jak dużym stopniu środowiska profesorskie ją wspierały bądź przemilczały. Aby to czytelnikowi uzmysłwić, pozwolę sobie umieścić tu opis niektórych zachowań ówczesnego nauczycielstwa akademickiego, pióra samego Kotarbińskiego:

Dziś jest już jasnym, że powołani i niepowołani wychowawcy nie umieli wychować jak należy masy studenckiej, że natomiast profesura sama została do pewnego stopnia urobiona przez złą atmosferę w kraju, a zwłaszcza wśród młodzieży. Trudno nie stwierdzić ogromnej różnicy między oburzeniem senatów akademickich i rektorów na pierwsze bezeczeństwa w szkołach wyższych a znamienym milczeniem, które towarzyszyło częstokroć bezeczeństwom roku ostatniego. Więcej, nawet profesura weszła na drogę pewnego współudziału w przykrych sprawach. Oto np. w szkole im. Wawelberga i Rotwanda pod egidą zwierzchności uczelnianej zmuszono Żydów szanujących swój honor do utraty roku akademickiego. Gdzie indziej znów kilkudziesięciu prawników i kilku filologów nie doszło do egzaminów dla braku świadectw uczestnictwa w obowiązujących kolegiach. Świadectwa nie otrzymali, bo nie chcieli zająć miejsc ghettowych, a zakazano im stać dla protestu. Katońscy profesorowie działali tu legalnie, stosowali z pedanterią rozporządzenia ghettowe. Taka sprawiedliwość przypomina sposób postępowania pewnego statystyka, który robił fantastycznie wadliwe założenie, a potem obliczał wyniki z mozolną dokładnością do jakiejś tam dziesiątej...⁹⁹

Jednym z przymiotów społecznego opiekuna jest sprawiedliwość. Oto, co pisze na ten temat filozof:

Sytuacje w tej dziedzinie w pełni znamienne powstają dopiero wtedy, gdy przedmiotem naszej opieki jest jakaś zbiorowość indywiduów i kiedy powstaje zagadnienie słusznego podziału świadczeń na ich rzecz i wymaganych od nich świadczeń na rzecz takich, a nie innych instancji. Opiekun musi baczyć wówczas, by nikt nie poczuł się pokrzywdzony przez jakieś niesłuszne negatywne wyróżnienie¹⁰⁰.

⁹⁹ T. Kotarbiński, *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, w: tegoż, *Wybór pism*, t. 2: *Myśli o myśleniu*, Warszawa 1958, s. 488.

¹⁰⁰ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 379, podrozdz. *Opiekun społeczny*.

Dyskryminacja dysydentów jest naruszeniem najbardziej podstawowego obowiązku opiekuna związanego ze sprawiedliwością, czyli tego, aby nie wyróżniać negatywnie nikogo spośród podopiecznych. Tym bardziej jest niegodziwe czynić coś gruntownie niesprawiedliwego z zachowywaniem pozorów rygorystycznej sprawiedliwości. Z podobnych racji Kotarbiński krytykuje sytuacje karania prześladowanych dysydentów przy jednoczesnej bezkarności bojówkarzy:

Tam na dole pośród młodego tłumu ktoś kiedyś w odruchu samoobrony zwy-myślał napastników... Im nic, pozostali nieznan, owa osoba jednak poniosła karę za „obrazę narodu polskiego”. Ktoś inny przesadził w krytyce chwiejności urzędowej i za to ma tarapatów po uszy... Hola! Jeśli bijemy bezkarnie, to pozostawmyż bitemu chociaż prawo wymyślania. To mu da pewną satysfakcję, marny szczątek satysfakcji należącej mu się rzeczywiście. A jeśli źle się dzieje pod naszymi rządami, to nie każmy krytykom tłumaczyć się z przesady, dopóki sami nie wytłumaczymy się z grzechów głównych¹⁰¹.

O tym, że nauczyciel powinien sprawiedliwie traktować uczniów, pisał już Twardowski, antycypując myśl Kotarbińskiego na temat traktowania dysydentów:

Niezmiernie ważnym jest także przykład nauczyciela w kierunku rozbudzania w uczniach poczucia sprawiedliwości. Nauczyciel musi względem wszystkich bez wyjątku uczniów postępować tak, aby żaden z nich nie czuł się pokrzywdzonym, aby zwłaszcza uczniowie w jakimkolwiek kierunku upośledzeni nie powzięli przekonania, że to ich upośledzenie mogłoby skłonić nauczyciela do odmiennego z nimi postępowania. Względy na narodowość i wyznanie, na położenie społeczne uczniów, na osobiste stosunki łączące nauczyciela z rodzicami dzieci do szkoły uczęszczających nie powinny w niczem wpływać na jego zachowanie się. Z chwilą, w której uczniowie słusznie czy niesłusznie posądzą nauczyciela o to, że jest przystępny protekcji, że kieruje się sympatią lub antypatią do pewnych uczniów, szkoła nie tylko straciła swój dodatni wpływ wychowawczy, lecz staje się nadto przyczyną rozgoryczenia uczniów i wzbudza w ich sercach nienawiść i pogardę właśnie dla tych, którzy powinni być zawsze przedmiotem głębokiej czci i wdzięcznego przywiązania¹⁰².

¹⁰¹ T. Kotarbiński, *Konieczność samoobrony*, dz. cyt., s. 333.

¹⁰² K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 219.

Warte wyjątkowej uwagi jest to, że Twardowski podkreśla aspekt wychowawczy sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości nauczyciela. Uczeń docelowo ma być człowiekiem sprawiedliwym, nauczyciel tym bardziej powinien być tedy sprawiedliwym, aby dawać przykład, a jednak niekiedy nauczyciele zamiast wychowywać sami ulegają szkodliwym wpływom uczniów, tak jak w przykładzie podawanym przez Kotarbińskiego. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej stwierdza ponadto, że nauczyciel powinien nie tylko się strzec uzasadnionych, ale i nieuzasadnionych oskarżeń o stronnictwo, a to dlatego, że samo istnienie takich oskarżeń – niezależnie od tego, czy są zasadne – osłabia skuteczność działania wychowawczego.

Skoro poruszyłem kwestię wewnętrznych przeżyć osoby dyskryminowanej w aspekcie wychowawczym, pozwolę sobie przywołać wypowiedź Kotarbińskiego z 1956 roku:

Dodajmy od siebie opis faktu typowego. Dziewczynka sześciolatka, dziecko serdeczne i myślące, wychowujące się w domu rodziców żydowskiego pochodzenia, zwolenników bojkotu wszelkich różnic w życiu publicznym i w ogóle między obywatelami takiego czy innego pochodzenia. Pewnego dnia dowiaduje się od swych małych kolegów i koleżanek, że nie powinna i nie ma prawa kochać Polski jako swojej ojczyzny, bo jest Żydówką. Dziecko nie orientuje się zrazu, o co chodzi, potem niepokoi się, zasypuje rodziców pytaniami... I od tej chwili zamieszka w jego duszyczce niepokój i rozterka, powstanie uraz, poczucie upośledzenia ze znanymi psychologom smutnymi tego poczucia skutkami. Bo tym koleżeńskim informacjom towarzyszą w takich razach oceny, wypowiedziane tak, jak to dzieci umieją z całą prymitywną bezpośredniością, i akty odsuwania się od zapowietrzonych: ja z tobą nie chcę siedzieć na jednej ławce, bo mamusia mi nie pozwala przyjaźnić się z Żydówkami itp. Fakty tego rodzaju są pono pospolite, a wymowa ich przejmie do głębi. Słyszysz się przy tym o bezradności, ba, o pośrednim współdziałaniu nauczycieli i nauczycielek w takiej akcji „uświadamiającej”. Wstyd, prawdziwy wstyd...¹⁰³

W dalszej partii tekstu autor pisze, że należy działać w następujący sposób:

By nikt nie musiał w godzinach rozgoryczenia zastanawiać się nad tym, czy nie lepiej porzucić tę ziemię i szukać miejsca gdzie indziej, tam gdzie nikt mu

¹⁰³ T. Kotarbiński, *Kwestia drażliwa*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 336.

nie ośmieli się wytykać, że jest przybłądą... A takie myśli nawiedzają niejednego z naszych współobywateli żydowskiego pochodzenia, jeśli się jemu samemu ogłasza narodowe *votum* nieufności, a jego dzieciom wykoszlawia wnętrze duchowe – w szkole, która winna wyrabiać w uczniach i uczennicach pogodną dzielność, a wyrabia przygnębienie i rozprężenie ładu wewnętrznego, ilekroć zdradza hasła jednakowego stosunku do wszystkich ludzi dobrej woli¹⁰⁴.

Opiekun spolegliwy nie może przystać na dyskryminowanie dysydentów także ze względu na to, że jako opiekun jest zobowiązany bronić przed złem, w tym cierpieniem, swoich podopiecznych. Musi też bronić przed zepsuciem moralnym, a to w sytuacji dyskryminowania jest dwojakie – to aktualne zło tych, którzy znęcają się nad dysydentami, i potencjalne zło samych dysydentów.

Dziecko bowiem tak zgnębione poza tym, że cierpi, żyje w strachu, tymczasem opiekun spolegliwy, na którego ma być wychowane, jest kimś odważnym. Jeśli dziecko takie, bojące się wyjawic jakiejś trzeciorzędności, w sprawie pierwszorzędnej wykaże się odwagą, to można będzie powiedzieć, że zrobiło to nie dzięki wychowaniu szkolnemu, ale raczej wbrew niemu. Zło, które grozi takiemu dziecku, to również nienawiść i pogarda wobec wychowawców, o czym wspomniał Twardowski.

W opisach Kotarbińskiego niezwykle plastycznie zostało ukazane skomplikowanie sytuacji pedagogicznej. Z jednej strony nauczyciel oddziałuje na ucznia, ale na nauczyciela z kolei oddziałują uczniowie, jak i ludzie spoza społeczności uczniowskiej, kształtując opinię publiczną i sytuację prawną, na uczniów zaś oddziałują rodzice i inni uczniowie. Oczywiście sytuacja ta bywa bardziej skomplikowana, niemniej w swoich opisach filozof uwrażliwia na jej złożoność. Nie znaczy to jednak bynajmniej, aby umniejszał w ten sposób hańbę nauczycieli, którzy nie sprzeciwiają się dyskryminowaniu dysydentów; powinniśmy raczej wyciągnąć z tego inny wniosek – wychowawcy potrzebą odwagi.

Chciałbym wrócić teraz do kwestii wpływu Twardowskiego na Kotarbińskiego. Jest on dostrzegalny w sposób dosyć jaskrawy we fragmencie *Zasadniczych pojęć dydaktyki i logiki...*, w którym mistrz młodszego filozofa po napisaniu, iż należy krzewić w uczniach patriotyzm, stwierdza: „Przy tem wszystkim należy krzewić w uczniach w imię miłości bliźniego tolerancję narodową i religijną, do czego liczne nadarzą się sposobności zwłaszcza w szkołach, do których

¹⁰⁴ Tamże, s. 336–337.

uczęszczając dzieci różnych narodowości i wyznań”¹⁰⁵. Szczególny wpływ widać natomiast w pewnej myśli, którą Twardowski zawarł w mowie *O dostojęństwie Uniwersytetu*:

A jednak tak samo jak wyniki badań naukowych uwalniają nas coraz skuteczniej od niedomagań cielesnych, tak też cały szereg utrapień moralnych dręczących ludzkość znikłby lub doznałby znacznego złagodzenia, gdyby zechciano się nimi zająć ze stanowiska prawdy obiektywnej. Ileżby to nienawiści, dzielącej ludzkość na zwalczające się namiętnie obozy, straciło grunt pod nogami, gdyby usiłowano będące zarzewiem tej nienawiści kwestyie sporne rozpatrywać sposobami naukowymi! Albowiem wtedy albo udałoby się kwestyie te rozstrzygnąć obiektywnie, albo przekonałoby się, że różne krzyżujące się zdania są w równej mierze pozbawione uzasadnienia, że więc żadne z nich nie ma prawa żądać dla siebie posłuchu. Tak więc prawda obiektywna, a nawet samo rzetelne dążenie do niej wnosi ukojenie w spory i walki przeciwnych sobie poglądów i usuwając to, co ludzi przeciw sobie podnieca, daje im to, co ich godzi i nastraja ku sobie życzliwie. Tym sposobem służenie prawdzie obiektywnej nabiera znaczenia etycznego i stawać się może w coraz wyższym prawdziwym błogosławieństwem ludzkości¹⁰⁶.

Marian Przełęcki w pracy *Intelektualne przesłanki pokoju*, inspirując się tekstem Kotarbińskiego *Pokój – nasza nadzieja*, podzielił tytułowe przesłanki na etyczne i pozaetyczne oraz wskazał na dużą wagę tych drugich¹⁰⁷. Chciałbym teraz przyrzec się temu, jak Kotarbiński praktykuje rzetelne rozważanie kwestii pozaetycznych podnoszonych w ramach prób uzasadnienia dyskryminacji dysydentów.

Po pierwsze, polscy nacjonałisci przeciwstawiając się wielości etnicznej, językowej czy religijnej w imię polskości, wykazują się nieznajomością polskiej historii i bogactwa swojej kultury. Kotarbiński pisze:

A przecie polskość – to splot i rozmaiłość wszystkiego, co na tej ziemi, rozbrzmiewającej naszym obliczem, składa się na bogactwo naszego kulturalnego oblicza... W języku naszym ileż łaciny, ruszczyzny, niemczyzny, francuszczyzny i hebraizmów, i zapożyczeń z jidyszu... Tak samo we krwi naszych

¹⁰⁵ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 218.

¹⁰⁶ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, dz. cyt., s. 8, akapit 4.

¹⁰⁷ M. Przełęcki, *Intelektualne przesłanki pokoju*, w: tegoż, *Intuicje moralne*, Warszawa 2005, s. 115–119.

twórców ileż przybyłego skądinąd dziedzictwa... A przy takim rozumieniu polskości antysemityzm w stosunku do własnych jej, genetycznie żydowskich składników przestaje być tylko grzechem – staje się absurdem¹⁰⁸.

Bardzo podobny zarzut postawił jeden z największych polskich poetów pochodzenia żydowskiego Antoni Słonimski w zakończeniu wiersza *Dwie ojczyzny*:

Jakże mnie wygnasz z ziemi ojczystej,
Jeśli jej nie znasz?¹⁰⁹

Warto przy tym wspomnieć, że po napisaniu tego utworu Słonimski został publicznie spoliczkowany przez oenerowskiego publicystę Zygmunta Ipohorskiego. Kotarbiński w reakcji na to zdarzenie napisał tekst do „Wiadomości Literacki” broniący Słonimskiego, w którym stwierdza o owym wierszu, że wyraża on „zarówno rzetelną miłość ojczyzny, jak też zrozumiały gorzki żal do tych wszystkich, którzy nieopatrznie wyrrywają tę miłość ze zbolałych serc”¹¹⁰.

Wydaje mi się także, że to, co napisał filozof o istocie polskości, współgra z wypowiedzią Jana Pawła II z książki *Pamięć i tożsamość*:

A więc polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie. Wydaje się jednak, że ten „jagielloński” wymiar polskości, o którym wspominałem, przestał być, niestety, w naszych czasach czymś oczywistym¹¹¹.

Po drugie, Kotarbiński, pisząc o próbach uzasadnienia antysemityzmu przez niektórych Polaków, stwierdzał coś, co można by uogólnić w następujący sposób: gdy ktoś wskazuje listę krzywd wyrządzonych typowcom przez dysydentów, można wskazać również listę krzywd wyrządzonych dysydentom przez typowców, dysydentom przez dysydentów i typowcom przez typowców¹¹².

Po trzecie, typowcy, którzy wskazują na krzywdy wyrządzone im przez dysydentów, których z tej racji chcą dyskryminować, zazwyczaj pomijają dobro, jakie wyrządzili im owi dysydenci, mają przez to zniekształcony i niepełny obraz rzeczywistości¹¹³. Jest to spowodowane przez to, że są ulegli wobec następującego

¹⁰⁸ T. Kotarbiński, *Kwestia drażliwa*, dz. cyt., s. 336.

¹⁰⁹ A. Słonimski, *Dwie ojczyzny*, <https://literatura.wywrota.pl/wiersz-klasyka/16162-antoni-slonimski-dwie-ojczyzny.html> (dostęp: 1.08.2025).

¹¹⁰ H. Markiewicz, *Przeciw nienawiści i pogardzie*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 116.

¹¹¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 37.

¹¹² T. Kotarbiński, *Trzeba się opamiętać?*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 338.

¹¹³ Tamże.

„mechanizmu” psychologicznego: „Zło jest bez porównania bardziej sensacyjne niż dobro. Bardziej narzuca się ono wyobraźni, bardziej podnieca do działania, energiczniej organizuje sprzeciw, niż dobro organizuje solidarność”¹¹⁴.

Dalej filozof pisze:

Ile Polska zawdzięcza Flatauom, Dicksteinom, Nusbaumom, Hirszfeldom, Natansonom, Handelsmanom, Berensonom, Rajchmanom, Tuwimom... i legionom innych szarych pracowników niezmiernie gorliwych i pracowitych, pełnych inteligentnej inicjatywy, bardzo, a bardzo pożytecznych. Dziś zaczął się run wyjazdowy. Jeśli tak dalej pójdzie, zostaniemy bez inteligencji żydowskiego pochodzenia. Kto źle życzy Polsce, niechaj się cieszy z masowego eksportu kompetencji. A zabierają się do wyjazdu też i ludzie, którzy są Polakami niegorszymi od tak zwanych rdzennych, ale którzy nie mogą tolerować znieskształcania psychiki ich własnych dzieci i nie chcą pozwalać na to, by ich samych traktowano w sposób obelżywy... Trzeba się opamiętać!¹¹⁵

Kotarbiński nie tylko wskazuje na racje, dla których wychowawca nie może przystać na dyskryminację, oraz pewne cenne argumenty, z których mógłby skorzystać nauczyciel, ale proponuje wart uwagi projekt wychowania patriotycznego. Pozwolę sobie nie przedstawiać całej koncepcji patriotyzmu, jaką myśliciel prezentuje, a jedynie wskażę jeden jej element, który uważam za szczególnie ważny w kontekście stosunku do dysydentów i cenny jako cel wychowania. Mam na myśli coś, co w tekście *Typowcy i dysydenci* Kotarbiński określa jako uniwersalizm. Za uniwersalistę filozof uznaje takiego człowieka, który przede wszystkim czuje się „członkiem gromady ludzkiej”, a dopiero potem członkiem konkretnego narodu, na przykład Polakiem¹¹⁶.

Uniwersalizm nie jest odrzuceniem patriotyzmu, ale raczej jego poszerzeniem i uzupełnieniem. Obok tożsamości narodowej żywi się w nim tożsamość ogólnoludzką i ową ogólnoludzką uważa się za główną, ale nie jedyną. Tak jak patriotyzm narodowy nie wyklucza tak zwanego patriotyzmu lokalnego, tak uniwersalizm nie

¹¹⁴ Tamże. Pozwolę sobie przy tym zrobić pewną uwagę na marginesie: z sensacyjności zła można byłoby argumentować przeciwko pewnemu skupieniu się Kotarbińskiego na złu negatywnym i minimalistycznemu rysowi jego etyki, związanemu między innymi z – aby podać przykład już przeze mnie wspomniany – przekonaniem, że zdobywanie mądrości w gruncie rzeczy polega na „odgłupianiu się”.

¹¹⁵ Tamże, s. 339.

¹¹⁶ T. Kotarbiński, *Typowcy i dysydenci*, dz. cyt., s. 340.

wyklucza patriotyzmu narodowego, nadaje mu jednak rozsądne i etyczne ramy, chroniące go przed zniekształceniem w szowinizm i egoizm zbiorowy.

Kotarbiński o uniwersalistach w sposób prosty i zdecydowany stwierdza: „wychowujmy takich u siebie”¹¹⁷. Wychowawca ma więc za zadanie nie tylko przeciwstawiać się wszelkiej dyskryminacji dzielącej wychowanków, ale także wzbudzać w nich poczucie tożsamości ogólnoludzkiej.

Może być dosyć zaskakujące, że myśliciel w tekście *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, czyli w tej samej pracy, w której wskazuje, w jakim stopniu społeczność uniwersytecka pogodziła się bądź wręcz zaangażowała się w dyskryminowanie Żydów, żywi nadzieje na to, że uniwersytet może pełnić funkcję swoistego przed-sionka wspólnoty uniwersalistycznej:

Na razie uniwersytety zachowały jeszcze coś z ducha uniwersalizmu, który je cechował w dobie panowania łaciny. Rolę tego języka objęły języki kongresowe. Międzynarodowa wymiana myśli naukowej, oto jeszcze jedna funkcja społeczna szkół wyższych, jakże cenna wobec złorzeczeń wzajemnych, które się stały codzienną rozmową współmieszkańców haniebnie skłóconego globu. Szkoły wyższe należą do najdzielniejszych spośród nielicznych czynników wyższej jedni duchowej (nie tej przymusowo w umysły wtłaczanej jedni duchowej, do której wzdycha cokolwiek jest uduchowionego pośród brył armatniego mięsa). Obyż świat nauczycieli akademickich mógł nadal z większą jeszcze gorliwością pełnić tę funkcję łącznika między różnoplemiennymi ośrodkami kultury¹¹⁸.

Warto przy tym podkreślić, że nadzieje dotyczące takiego charakteru wspólnoty akademickiej są rozwinięciem idei pojawiającej się w mowie Twardowskiego *O dostojęństwie Uniwersytetu*, że członek społeczności akademickiej poza byciem obywatelem określonego państwa i członkiem konkretnego narodu jest także członkiem i obywatelem „wielkiej Rzeczypospolitej uczonych”¹¹⁹.

Teraz pozwolę sobie przejść do refleksji Andrzeja Grzegorzcyka na temat wychowania do uniwersalizmu. Będę przy tym rozpatrywał jego rozważania zawarte w projekcie „humanistycznej utopii przyszłości”, jaki zarysował w *Filozofii czasu próby* oraz w *Wartościach moralnych a postawach grup społecznych*.

¹¹⁷ Tamże, s. 341.

¹¹⁸ T. Kotarbiński, *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, dz. cyt., s. 490.

¹¹⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, dz. cyt., s. 18, akapit 15.

Zanim zacznę opisywać, co o wychowaniu pisał filozof w swojej utopii, muszę wyjaśnić specyfikę owego projektu. Utopia ta jest pewnego rodzaju przepowiadaniem w miarę prawdopodobnych zmian, jakich można się spodziewać w przyszłości¹²⁰. Pod tym względem Grzegorzczak stawia sobie niemalże identyczne zadanie co Kotarbiński w pracy *Wychowanie i nauczanie*¹²¹. Przy czym jest jedna zasadnicza różnica – tekst ucznia Twardowskiego dotyczy przyszłości wychowania i nauczania, podczas gdy publikacja Grzegorzczaka stawia sobie za cel przedstawienie całościowej wizji przyszłości ludzkości. Otwarcie rezygnuje przy tym z zastanawiania się na temat takich kwestii, które są mało prawdopodobne przy obecnym stanie technicznym (na przykład kolonizacji innych planet)¹²². Co więcej, filozof doskonale zdaje sobie sprawę, że to, iż zrealizuje się inna wizja przyszłości, jest nie tylko możliwe, ale i prawdopodobne.

Grzegorzczak bynajmniej nie twierdzi, że to, co przedstawia, zdarzy się w sposób konieczny. Nie wydaje mi się też, aby twierdził, że jest to najbardziej prawdopodobna z możliwości. Nie należy pochopnie oskarżać go o optymizm. Autor pisze utopię, ale tworząc ją w sposób świadomy metodologicznie, dostrzega, że ludzkości grożą katastrofy, które już jej zaczynają dolegać – jako przykład podaje klęskę głodu i wskazuje, że może ona doprowadzić do wojen i migracji¹²³.

Dlaczego więc Grzegorzczak pisze swoją utopię? Wydaje mi się, że powód jest następujący: aby przedstawić zarys prawdopodobnego projektu, dzięki realizacji którego byłyby w miarę duże szanse poradzenia sobie z grożącymi nam katastrofami. Nie jest to więc przewidywanie przyszłości, ale raczej projekt przyszłości niepozbawiony postulatów o charakterze etycznym. Filozof wskazuje:

Dotychczasowe wychowanie młodzieży wszędzie nastawione jest na kult własnego kraju, na apoteozę jego historii, na obronę przed ewentualnymi wrogami, na konkurencję i współzawodnictwo. W wychowaniu przyszłości będzie się dbać o uzyskanie patriotyzmu bez apoteozy, ofiarności bez dążenia do siły, troski o dobre imię narodu bez chęci wyprzedzania innych w materialnych efektach. Tak jak miłość do swojej rodziny nie musi przeszkadzać w miłości ojczyzny, tak samo miłość do swego narodu, czyli patriotyzm, nie musi hamować miłości do innych narodów. Patriotyzm połączony z miłością

¹²⁰ A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 174–175.

¹²¹ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 296.

¹²² A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 174–175.

¹²³ Tamże, s. 175–177.

do innych narodów staje się oczywiście inny. Wyzybywa się szowinizmu, uznaje wartości wszystkich i przyznaje się do wad i błędów własnego społeczeństwa. Ludzie szczyć się będą ze współpracy i z pomocy, a nie z wyprzedzania innych. Wszelka konkurencyjność uchodzić będzie za objaw niebezpieczny i niezdrowy, za wyraz braku myślenia generalnego. Główny wysiłek wychowania pójdzie w kierunku umiejętności zrozumienia innych i nawiązywania przyjaźni. Ludzie szczyć się będą ilością poznanych jak najwcześniej przyjaciół w różnych stronach świata¹²⁴.

Grzegorzcyk bardzo jasno wyszczególnia, że uniwersalizm nie wyklucza patriotyzmu, a go pogłębia. Píše też, że dotychczas zazwyczaj nie wychowywano do uniwersalizmu. Jest to całkowicie zgodne z poglądami Kotarbińskiego, który stwierdza, że uniwersaliści są mniejszością, i z tego powodu uznaje nawet, że są oni pewnym szczególnym rodzajem dysydentów¹²⁵.

Grzegorzcyk ponadto postuluje „przyznanie się do wad i błędów własnego społeczeństwa” – coś bardzo ważnego w uniezależnieniu wychowanków od wpływu upraszczających narracji uzasadniającym nienawiść do obcych, potrzebnego także do pojednania z innymi narodami; coś w końcu wymaganego w etyce zawodowej nauczyciela zdaniem Kotarbińskiego, gdyż nauczyciel ma mówić „całą prawdę”, ale zarazem często głośno atakowanego przez różnego rodzaju samozwańczych obrońców dobrego imienia narodu.

Wizja posiadania przez młodzież wielu przyjaciół z różnych stron świata wydaje się łatwiejsza do realizacji dzięki Internetowi. Jednakże Internet może być także platformą szerzenia nienawiści do wszelkich obcych.

Należy podkreślić, że Grzegorzcyk wie, że istnieje wiele przeszkód na drodze do wychowania do uniwersalizmu. W tekście *Wartości moralne a postawy grup społecznych* stwierdza nawet: „Konieczna dziś edukacja w celu utworzenia społeczeństwa globalnego nie ma naturalnych sprzymierzeńców ani w okolicznościach zewnętrznych, ani w naturze ludzkiej”¹²⁶. Jeżeli „[g]łówny wysiłek wychowania pójdzie w kierunku umiejętności zrozumienia innych i nawiązywania przyjaźni”, trzeba będzie zmienić podejście do wychowania, także do nauczania, skupienia się

¹²⁴ Tamże, s. 188.

¹²⁵ T. Kotarbiński, *Typowcy i dysydenci*, dz. cyt., s. 340–341.

¹²⁶ A. Grzegorzcyk, *Wartości moralne a postawy grup społecznych*, w: *Spółczeństwo wychowujące rzeczywistość i perspektywy. Materiały sesji naukowej*, red. B. Suchodolski, Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 171.

na wychowaniu moralnym, zwrócenia większej uwagi na umiejętności niż wiedzę, na człowieka i relacje międzyludzkie oraz ich rozumienie. Dlatego filozof pisze:

Zgodnie z tym, co powiedzieliśmy w poprzednim punkcie, w przyszłym systemie wychowania znacznie więcej czasu i energii poświęci się kształceniu postaw aniżeli przyswajaniu wiedzy i przejmowaniu umiejętności. Wiedza i umiejętności pełnić będą rolę wtórną względem postaw. Staną się narzędziem wyrażania postawy lub warunkiem skutecznego pełnienia służby¹²⁷.

Ze względu na skupienie się na człowieku i relacjach międzyludzkich Grzegorzcyk proponuje, aby w nauczaniu podstawowym wprowadzić przedmioty, jak sam je określa, „zaangażowane”; podaje przy tym ich listę: „człowiek w czasie i przestrzeni, życie rodzinne, życie społeczne i stosunki międzynarodowe”¹²⁸. W dalszej części tekstu myśliciel podaje:

Poznawanie innych krajów i ich kultur potraktuje się jako element zbliżenia, zrozumienia i pokochania ludzi spoza własnego otoczenia. Głównym tematem zainteresowań będzie więc los człowieka, na przykład informacje o strefach klimatycznych będą podawane w celu pokazania, jak ludzie sobie radzą w danych warunkach i jak pomagają im inni ludzie z innych regionów¹²⁹.

Grzegorzcyk stwierdza również, że w starszych klasach powinno się wpłacać do przedmiotów takich jak „życie rodzinne”, „życie społeczne” i „stosunki międzynarodowe” elementy psychologii i socjologii¹³⁰. Jest to tak samo jak holizm w rozumieniu istoty wychowania i prymat wychowania moralnego kontynuacja myśli Kotarbińskiego. Ten zaś w tekście *Technika i humanizm* z aprobatą cytuje fragment listu, jaki otrzymał od pewnego inżyniera z Pruszkowa:

Szkolenie w zakresie psychologii dyrektorów, kierowników komórek organizacyjnych i innych pracowników, pracujących i kierujących zespołami ludzi, powinno odbyć się jak najszybciej. Bardzo dużo krzywdy moralnej i materialnej tacy ludzie, przez brak znajomości człowieka, jego pragnień, uzdolnień, zamiłowań, wyrządzają i mogą wyrządzić ludziom. W związku z tym pożądane byłoby wydanie broszur omawiając[ych] wszelkie możliwości zastosowania tej

¹²⁷ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 189.

¹²⁸ Tamże.

¹²⁹ Tamże, s. 190.

¹³⁰ Tamże.

dziedziny wiedzy w praktyce. Jestem zdania, że na wyższych uczelniach technicznych także powinny znaleźć się w programach wykłady z psychologii¹³¹.

O ileż bardziej przydatne są takie zajęcia, skoro należałoby uzdolnić ucznia w kwestii zrozumienia ludzi z innego kręgu kulturowego, a częstokroć trudno zrozumieć osobę z tego samego kręgu. Zwiększenie wagi socjologii i psychologii jest większym skupieniem się na humanistyce. Grzegorzczuk, pisząc o nauczaniu w szkole średniej, podkreślał, że powinno być ono mniej abstrakcyjne i bardziej humanistyczne niżli techniczne¹³².

W zakończeniu tekstu *Wartości moralne a postawy grup społecznych* filozof pisze o tym, że jego postulaty dotyczące dziedziny wychowania „można ująć w hasło szerzenia **wiedzy współczującej**”¹³³. Tę zaś definiuje w następujący sposób:

Rozumiem przez to wiedzę o całym świecie, ale przepojoną stałymi akcentami: (1) sympatii dla wszystkich narodów; (2) rozumienia problemów wszystkich narodów; (3) współczucia wszystkim cierpiącym narodom; (4) rozwijania wyobraźni nowego, sprawiedliwszego układu wszystkich stosunków światowych; (5) rozwijania postaw etycznych niezbędnych dla skutecznego przyczyniania się do przemiany stosunków światowych i otwarta dyskusja metod działania zdążających w tym kierunku¹³⁴.

Termin „wiedza współczująca” może na pierwszy rzut oka wyglądać na coś podejrzanego. Gdy jednak przyjrzymy się jej z perspektywy uwag Twardowskiego na temat tego, co określał jako „naukę wychowawczą”, ukazuje się, że w hasło wiedzy współczującej nie ma niczego zdrożnego, wprost przeciwnie – jest ono możliwe do realizacji i zasadne.

W wiedzy współczującej przenoszone są zarówno etyczne, jak i pozaetyczne przesłanki pokoju, przekazywanym informacjom towarzyszy kształtowanie umiejętności, w tym – niezwykle cennej zdaniem Kotarbińskiego i Grzegorzczuka – umiejętności rozumienia drugiego człowieka i postaw, zwłaszcza postawy współczucia. Grzegorzczuk podkreśla przy tym, że takie oddziaływanie wychowawcze ma rozwijać wyobraźnię „nowego, sprawiedliwszego układu wszystkich stosunków światowych”. Przykłady realizacji wartości, w tym wspomniane już świadectwo wartości, mają także ten walor, że rozwijają taką wyobraźnię.

¹³¹ T. Kotarbiński, *Technika i humanizm*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 343.

¹³² A. Grzegorzczuk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 190.

¹³³ A. Grzegorzczuk, *Wartości moralne...*, dz. cyt., s. 173.

¹³⁴ Tamże.

5. Filozofia wychowania a filozofia kultury i antropologia filozoficzna

W ostatniej części artykułu zamierzam zaprezentować związki między przedstawianymi przez Tadeusza Kotarbińskiego i Andrzeja Grzegorzczaka stanowiskami z zakresu filozofii kultury, antropologii filozoficznej i filozofii wychowania, zestawiając koncepcję społecznego opiekuna z ideą człowieka głębokiego i gotowego do poświęceń, wieńcząc w ten sposób porównanie poglądów obu filozofów.

Kotarbiński w *Medytacjach o życiu godziwym* napisał dwa rozdziały, w których poddawał krytyce hasła, które są popularne zarówno w akademickiej, jak i „pocotocznej” pedagogice – mianowicie hasło życia zgodnego z naturą i hasło bycia sobą. Dalej przyjrzyć się temu, co myśliciel napisał na temat pierwszego z tych dwóch haseł, chociaż *Hasło: bądź sobą* jest także niezwykle ciekawe i warte uwagi.

Oba teksty mają taką samą budowę. Autor bierze w nich hasła powszechnie znane, a nawet częstokroć popierane, a rzadko kiedy dogłębnie przemyślane; dokonuje analizy owych haseł, wykazując, że mają one charakter wieloznaczny, wymienia coraz to kolejne ich znaczenia i rozważa z osobna zasadność każdego z nich.

Kotarbiński o hasle życia zgodnego z naturą pisze, że dzieli ono „los wspólny krótkich sentencji obiegowych: zaletę zwięzłości okupują one wadą wieloznaczności, w danym przypadku nader wyraźnej”¹³⁵. Pierwszy sens owego hasła, jaki omawia filozof, można by ująć w następujący sposób: należy dostroić się do kosmosu. Myśliciel uważa, że z takiego hasła możemy wywnioskować jakieś pouczenia, pod warunkiem że przyjmiemy, iż jest jakaś moralna istota, która kieruje wszechświatem i która udziela ludziom rad, które ci są w stanie zrozumieć. Kotarbiński jako ateista odrzuca takie założenie¹³⁶. Bez niego jednak jego zdaniem: „Hasło tak ujęte jest raczej pocieszeniem niż programem”¹³⁷. Nie sposób bowiem doszukać się w nim jakichś rad dotyczących tego, co wybierać w życiu, co robić, a czego nie¹³⁸.

Dalej uczony wskazuje na kolejne rozumienie owego hasła, które można sformułować w następujących słowach: należy naśladować przyrodę pozaludzką. Kotarbiński uważa, że hasło to jest zasadne w kontekście poszukiwania wzorów

¹³⁵ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 369–370, podrozdz. *Hasło życia zgodnego z naturą*.

¹³⁶ Tamże, s. 370.

¹³⁷ Tamże.

¹³⁸ Tamże.

sprawnego działania, których nam przyroda pozaludzka udziela¹³⁹. Niemniej stwierdza on, że hasło tak pojęte nie jest słuszne, jeśli się je zrozumie jako zalecenie do tego, aby wzorować się na naturze pozaludzkiej, działając w sposób instynktowny. Instynkt, który odziedziczyliśmy na drodze ewolucji, dostosowany jest wszak do warunków przedludzkich i przedkulturowych¹⁴⁰. Rzeczywistość społeczna, w której żyjemy, jest zaś zbyt skomplikowana, aby ją mu powierzyć. Jak pisze filozof: „Rozum do tego jest potrzebny i charakter, odpowiednie, kulturowe usposobienie woli”¹⁴¹. Dlatego też hasło życia zgodnego z naturą jest w pełni słuszne li tylko wtedy, jeśli się je rozumie tak, że: należy żyć w sposób, który jest zgodny z naturą ludzką, realizować człowieczeństwo¹⁴².

Powinniśmy przyjrzeć się tedy filozofii kultury Tadeusza Kotarbińskiego, zwłaszcza tym jej aspektom, które są związane z filozofią wychowania. Warto przy tym nadmienić, że autor na tajnych kompletach, które prowadził w czasie okupacji, realizował zajęcia z filozofii kultury¹⁴³.

Myśliciel w *Rozmyślaniach wychowawcy o łowiectwie sportowym* pisze, że człowieka ciągnie do łowiectwa sportowego pragnienie powrotu do natury, do dżungli¹⁴⁴. Nie osiąga jednak tego, do czego zmierza. Oto bowiem w przyrodzie nie występują strzelby, dżunglą nie jest gospodarstwo leśne zarządzane przez człowieka, a do tego w dżungli nie zabija się dla rozrywki, lecz po to, aby zdobyć pożywienie lub obronić się przed drapieżnikami¹⁴⁵. Przede wszystkim jednak ludzie, praktykując łowiectwo sportowe, nie dają rady powrócić do dżungli z tego powodu, iż nie ma dla nich powrotu do dżungli, gdyż człowiek ma sumienie¹⁴⁶. Przyroda bywa wprawdzie okrutna, ale nie jest niemoralna; moralne bądź niemoralne mogą być tylko działania człowieka, gdyż jedynie on ma świadomość moralną.

¹³⁹ Tamże, s. 370–371.

¹⁴⁰ Tamże, s. 371–372.

¹⁴¹ Tamże, s. 372.

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ Dowiedziałem się o tym z referatu prof. Joanny Zegzuły-Nowak, *Postulat walki z cierpieniem w koncepcjach intelektualnych Tadeusza Kotarbińskiego i Mieczysława Wallisa. Rozważania w świetle materiałów archiwalnych*, YouTube, 29.10.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=pqJUrmYTkJY&t=3005s> (dostęp: 1.08.2025) – kwestia ta jest poruszana w okolicy 57:57.

¹⁴⁴ T. Kotarbiński, *Rozmyślania wychowawcy o łowiectwie...*, dz. cyt., s. 455.

¹⁴⁵ Tamże.

¹⁴⁶ Tamże, s. 456.

Kotarbiński z jednej strony stwierdza, że wychowanie w dużej mierze polega na wyrwaniu człowieka z natury (w sensie pozaludzkiem) ku kulturze¹⁴⁷, z drugiej zaś, że powrót do natury pozaludzkiej nie jest dla człowieka możliwy. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że mamy tu do czynienia z niespójnością. Gdy jednak rozpatrzymy, co filozof ma na myśli, okaże się, że nic takiego tu nie występuje.

Zanim to wykażę, chciałbym zacytować fragment rozdziału *Medytacji o życiu godziwym* pod tytułem *Istota kultury*:

Kultura w ten sposób przeciwstawia się naturze, że mieszcząc się w niej, a nie będąc poza nią, zawiera te oto znamiona swoiste: wyrasta ona z dziejów społeczeństw na drodze pracy i współpracy umożliwionej przez porozumienie dochodzące do skutku za pośrednictwem języka; a w toku tych procesów, zmierzających ku zharmonizowaniu współżycia poprzez rozkwit funkcji poznawczych i ich zastosowań w postaci techniki, przedkulturowe motywacje ustępują motywacjom na powyższej drodze wyrobionym, coraz bardziej sublimowanym, impulsy w coraz wyższym stopniu podlegają powściągom, reakcje doraźne ustępują miejsca akcjom planowanym i długodystansowym, emocje agresywne cofają się przed emocjami o życzliwszym raczej obliczu¹⁴⁸.

Kotarbiński jako naturalista uznaje, że wszystko, w tym kultura, jest częścią natury. Niemniej uważa, że kultura jest specyficzną, do pewnego stopnia autonomiczną – żeby użyć jego określenia – „odrębną” częścią szeroko rozumianej natury¹⁴⁹. Człowiek, wyrывая się z natury pozaludzkiej ku kulturze, zmienia główne cele swoich dążeń z tych, które są typowe dla natury pozaludzkiej, na te, które są typowe dla kultury. Natomiast człowiek w tym sensie nie może wrócić do natury, że zdobył świadomość tego, jakie cele powinien wybierać.

Aby to wyrazić w sposób bardziej zrozumiały, chciałbym przyjrzeć się bliżej temu, co napisał Andrzej Grzegorzczuk w tekście *Filozofia człowieka a pedagogika*. Autor wieńczy bowiem ów tekst deklaracją: „Mam wrażenie, że to, co napisałem powyżej, stanowi nieznaczące rozwinięcie pedagogicznej filozofii Tadeusza Kotarbińskiego i dostosowanie do filozoficznego doświadczenia współczesności”¹⁵⁰.

¹⁴⁷ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 371–372, podrozdz. *Hasło życia zgodnego z naturą*.

¹⁴⁸ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 368–369, podrozdz. *Istota kultury*.

¹⁴⁹ Tamże, s. 369.

¹⁵⁰ A. Grzegorzczuk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 208.

Uważam, że praca Grzegorzcyka stanowi w większym stopniu kontynuację myśli Kotarbińskiego niżli z nimi polemikę; co więcej, sądzę, że elementy polemiczne w niej zawarte są w większości skutkiem nieporozumienia.

Grzegorzcyk pisze w owym tekście, że „[r]zeczywistość dostępna naszemu poznaniu składa się z luźno rozmieszczonych przestrzennie skupisk materii tworzących astronomiczne układy”¹⁵¹; w owej rzeczywistości znajduje się planeta Ziemia, na której istnieją dwa rodzaje rzeczy: nieożywione i ożywione – jedną z rzeczy ożywionych jest człowiek, który wytworzył kulturę¹⁵².

Warto zwrócić uwagę, że chociaż Grzegorzcyk w przeciwieństwie do Kotarbińskiego nie był naturalistą, to, co pisze w *Filozofii człowieka a pedagogice*, jest tak sformułowane, że może zostać przyjęte zarówno przez zwolennika, jak i przeciwnika naturalizmu.

W następnej partii tekstu filozof wprowadza, bardzo ważne w jego myśli etycznej, rozróżnienie na wartości witalne i wartości duchowe¹⁵³. Oto, co pisze o relacji między wartościami duchowymi a kulturą:

cenienie wartości duchowych zostaje utrwalone i rozpowszechnione przez przekaz kulturowy i kulturowe instytucje: zwyczaje, urządzenia, dzieła sztuki, wierzenia, mity, obrzędy, nauki itp. Wartości duchowe jednakże, nie będąc tak mocno zakorzenione w ludzkim ciele jak wartości witalne, stanowią skarb dość kruchy. Ich braku nie odczuwamy tak intensywnie dojmująco jak braku wartości witalnych. Nie zawsze pojawiają się samoczynnie, wymagają wsparcia i utrwalenia. Mamy jednak tak mocne wyczucie wartości duchowych, że właśnie dla ich podtrzymania tworzymy niektóre zwyczaje, religie, rytuały¹⁵⁴.

To, że wychowanie polega w dużej mierze na wznoszeniu się od natury do kultury, można sformułować w następujący sposób: wychowanie w dużej mierze polega na zmianie głównych celów działań wychowanka z wartości witalnych, wedle których funkcjonuje świat natury pozaludzkiej, na wartości duchowe, który to proces ułatwia nam kultura. Proces tak rozumianego wychodzenia od natury do kultury jest tym bardziej nam potrzebny, zważywszy na to, że łatwiej człowiekowi wybrać wartości witalne niż duchowe. To zaś, że człowiek nie może powrócić do natury, da się wyrazić w takich oto słowach: człowiek nie może prze-

¹⁵¹ Tamże, s. 200–201.

¹⁵² Tamże, s. 201.

¹⁵³ Tamże, s. 204.

¹⁵⁴ Tamże.

stać być tą istotą, która różni się od innych zwierząt tym, że ma wyczucie wartości duchowych.

Czytając opisy destrukcyjnych skutków dążenia ludzi do realizacji wartości witalnych, zarówno u Kotarbińskiego¹⁵⁵, jak i u Grzegorzcyka¹⁵⁶, wydaje mi się, że można w sposób zasadny stwierdzić coś, co nie jest sformułowane *implicite* u żadnego z tych autorów – mianowicie, że człowiek także pod tym względem nie może wrócić do przyrody pozaludzkiej, że ma stępiony instynkt i w związku z tym jego dążenia do realizacji wartości witalnych potrafią nie mieć granic.

Grzegorzcyk po napisaniu tego, co wcześniej przywołałem, stwierdza, że celem wychowania powinno być to, aby wychowanek był „człowiekiem głębokim i gotowym do poświęceń”¹⁵⁷. Należy przyjrzeć się temu postulatowi. Cóż bowiem znaczy ów „człowiek głęboki”? Nie chodzi tu bynajmniej o człowieka zamkniętego w sobie. „Głęboki” jest tu przeciwieństwem słowa „płytki”, a zatem „głęboki” znaczy po prostu „żyjący wedle wartości duchowych i przeżywający te wartości”.

Ideał człowieka głębokiego jest kompatybilny z poglądem Kotarbińskiego na wychowanie i jego związek ze wznoszeniem się od natury do kultury. Cóż z „człowiekiem gotowym do poświęceń”? Czy także mamy tu do czynienia z czymś znajdującym analogię w filozofii wychowania Kotarbińskiego?

Wydaje mi się, że tak – mianowicie z głównym „bohaterem” filozofii wychowania Kotarbińskiego, czyli ze społecznym opiekunem. Ten bowiem musi być człowiekiem gotowym do poświęceń, tak samo zresztą jak musi być człowiekiem głębokim. Dlaczego tedy wśród cech społecznego opiekuna Grzegorzcyk wyszczególnił właśnie takie?

Mam na to pytanie pewną hipotetyczną odpowiedź. Aby ją przedstawić, chciałbym jeszcze przybliżyć polemikę z Kotarbińskim zawartą w omawianym tekście Grzegorzcyka, w którym stawia on dwa zarzuty filozofii Kotarbińskiego. Po pierwsze, że przyjmuje on optymistyczną filozofię człowieka¹⁵⁸; po drugie, że w owej filozofii wychowania jest widoczna ufność wobec instytucji¹⁵⁹. Pierwszą tezę uznaję za nieporozumienie, wprowadzcie nazwy „optymizm” i „pessimizm” mają bogatą paletę znaczeniową (i zasługują na dokładną analizę), ale,

¹⁵⁵ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 371, podrozdz. *Hasło życia zgodnego z naturą*.

¹⁵⁶ A. Grzegorzcyk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 201–203.

¹⁵⁷ Tamże, s. 205–208.

¹⁵⁸ Tamże, s. 199–200.

¹⁵⁹ Tamże, s. 205.

co do zasady, antropologia filozoficzna Kotarbińskiego wydaje mi się raczej pesymistyczna¹⁶⁰. Jeśli zaś chodzi o ufność wobec instytucji, to nie potrafię niczego odpowiedzieć na ów zarzut. Pamiętając jednak, co napisał Kotarbiński o wyszczególnianiu ze społecznego opiekuństwa cnót naczelnych dla danych etyk zawodowych, możemy sobie wyobrazić pewien analogiczny sposób wyznaczania z palety cnót społecznego opiekuństwa tej najbardziej potrzebnej dla naszych wychowanków.

Jeżeli odrzucimy optymizm antropologiczny i zaufanie do instytucji (jednocześnie nie odrzucając instytucji – takie wszak jest stanowisko Grzegorzcyka¹⁶¹), szczególnie wartą do wpajania cnotą może się okazać gotowość do poświęceń.

Wychowanie ku wartościom duchowym to wspólne dziedzictwo filozofii wychowania Kotarbińskiego i Grzegorzcyka, które jest w obecnych czasach wyjątkowo warte przypomnienia. Pozwolę sobie zatem zakończyć ten tekst fragmentem rozważań prof. Jana Łaszczyka o filozofii wychowania Andrzeja Grzegorzcyka. Myślę bowiem, że słowa te można by powiedzieć także o filozofii wychowania Tadeusza Kotarbińskiego:

Filozofia Andrzeja Grzegorzcyka ułatwia dostrzeżenie, że edukację mogą wyznaczać dwa wektory: taki, który ma grot wyraźnie skierowany w stronę interesu, albo taki, który jest skierowany w stronę wartości [duchowych – M.W.]. Edukacja współczesna coraz wyraźniej służy interesowi. Następuje dominacja tendencji pragmatycznych, a nawet wąsko utylitarnych, często sprowadzających zadania wychowania do zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych jednostki.

Głównym miernikiem jakości kształcenia czyni się ostatnio osiąganie sukcesów na rynku pracy. Nietrudno pokazać objawy takiego nastawienia. Zaliczyć do nich można wyniesienie „przedsiębiorczości” na czoło edukacyjnych zabiegów, zanik czytelnictwa, ograniczenie humanistyki w programie kształcenia i wiele innych. Edukację ciągle traktuje się jako instrument zewnętrzny wobec osobistych potrzeb jednostki, rozwijania jej zdolności, rozumienia sensu świata, kształtowania charakteru, kulturowego otwarcia, kształtowania odpowiedzialności za los własny i przyszłość choćby najbliższego otoczenia.

¹⁶⁰ Zupełnie przeciwnego zdania jest Bogusław Wolniewicz; zob. tenże, *Z antropologii Tadeusza Kotarbińskiego*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 1, Warszawa 1993, s. 245–249.

¹⁶¹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 205–208.

Skierowanie na wartości otwiera inną perspektywę. Pokazuje, że wychowanie winno podjąć zadanie zmierzające do urzeczywistnienia ideału człowieka głębokiego, hołdującego w swoim życiu duchowość własną oraz innych ludzi¹⁶².

Bibliografia

- Grzegorzczak A., *DEKALOG po świecku przeczytany*, „Więź” 1958, nr 4, s. 20–26.
- Grzegorzczak A., *Filozofia czasu próby*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Grzegorzczak A., *Filozofia człowieka a pedagogika*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1989, s. 199–208.
- Grzegorzczak A., *Używanie „rozumu” a stan aktualny ludzkości*, w: *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2004, s. 257–274.
- Grzegorzczak A., *Wartości moralne a postawy grup społecznych*, w: *Społeczeństwo wychowujące rzeczywistość i perspektywy. Materiały sesji naukowej*, red. B. Suchodolski, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 163–173.
- Grzegorzczak A., *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995.
- Hiż H., *Etyka opiekuna i etyka prawodawcy*, w: tegoż, *Wybór pism*, wyb. B. Stanosz, J. Woleński, tłum. B. Stanosz, Aletheia, Warszawa 2013, s. 565–583.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Znak, Kraków 2005.
- Kotarbiński T., *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, w: tegoż, *Wybór pism*, t. 2: *Myśli o myśleniu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 478–490.

¹⁶² J. Łaszczyk, *Andrzej Grzegorzczak – inspiracje pedagogiczne*, w: *Andrzej Grzegorzczak. Człowiek i dzieło*, red. A. Góralski, Warszawa 2015, s. 121.

- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1956.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- Kotarbiński T., *Wesołe smutki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Kotarbiński T., Kuźnicka M., *Pocztą do Karmelu. Korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Kuźnickiej z lat 1945–1973*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2006.
- Łaszczyk J., *Andrzej Grzegorzczak – inspiracje pedagogiczne*, w: *Andrzej Grzegorzczak. Człowiek i dzieło*, red. A. Góralski, Universitas rediviva, Warszawa 2015, s. 113–123.
- Markiewicz H., *Przeciw nienawiści i pogardzie*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 99–119.
- Montaigne M. de, *Próby*, tłum. T. Boy-Żeleński, E. Cięglewicz, „Wolne Lektury”, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/proby-ksiega-pierwsza.html#s30>.
- Pelc J., *Przedmowa do książki: Tadeusz Kotarbiński „Myśli o ludziach i ludzkich sprawach”*, w: tegoż, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1994, s. 137–148.
- Pelc J., *Reizm w oczach swego rówieśnika*, „Studia Semiotyczne” 2019, t. 33, nr 2, s. 7–156.
- Platon, *Lysis*, tłum. E. Osek, Państwowy Instytut Wydawniczy–Teologia Polityczna, Warszawa 2019.
- Przełęcki M., *Intelektualne przesłanki pokoju*, w: tegoż, *Intuicje moralne*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2005.
- Słonimski A., *Dwie ojczyzny*, <https://literatura.wywrota.pl/wiersz-klaszka/16162-antoni-slonimski-dwie-ojczyzny.html>.
- Szaniawski K., *Styl intelektualny Tadeusza Kotarbińskiego*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1989, s. 33–39.

Twardowski K., *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Rolnicza Drukarnia i Księgarni Nakładowa, Poznań 1933.

Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901.

Wolniewicz B., *Kotarbiński i Elzenberg*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 3, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2023, s. 84–90.

Wolniewicz B., *Z antropologii Tadeusza Kotarbińskiego*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 1, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 259–263.

Zegzuła-Nowak J., *Postulat walki z cierpieniem w koncepcjach intelektualnych Tadeusza Kotarbińskiego i Mieczysława Wallisa. Rozważania w świetle materiałów archiwalnych*, YouTube, 29.10.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=pqJUrmYTkJY&t=3005s>.