

ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA

Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni

Andrei Harbatski

ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA

Rzrwój antropologii pedagogicznej
w czasie i przestrzeni

t. 1



Białystok 2019

Recenzent: prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur

Projekt okładki: Paweł Łuszyński

Redakcja i korekta: Janina Demianowicz, Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2019

ISBN 978-83-7431-581-4

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20B
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>; e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: Volumina.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	9
INTRODUCTION	17
ВВЕДЕНИЕ	25
Część 1.	
W DRODZE KU ANTROPOLOGII PEDAGOGICZNEJ	33
Sokrates (ok. 469–399 r. p.n.e.)	34
Platon (428 lub 427–348 lub 347 r. p.n.e.)	39
Arystoteles (384–322 r. p.n.e.)	47
Jan Amos Komeński	56
Jan Jakub Rousseau	64
Jan Henryk Pestalozzi	78
Uwagi końcowe	91
Część 2.	
ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA W POLSCE	94
2.1. Wiek XX i jego postępy	94
Jan Władysław Dawid	98
Antoni Bolesław Dobrowolski	103
Bogdan Roman Nawroczyński	113
Florian Witold Znaniecki	122

Tadeusz Marian Kotarbiński	136
Maria Jadwiga Ossowska z domu Niedźwiedzka	143
Bogdan Suchodolski	152
2.2. Rozwój antropologii pedagogicznej w perspektywie XXI wieku	162
Janusz Gajda	162
Jerzy Nikitorowicz	170
Krystyna Ablewicz	183
Uwagi końcowe	197
Część 3.	
ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA W NIEMCZECH	201
3.1. Kształtowanie się antropologii pedagogicznej w drugiej połowie XVIII i pierwszej połowie XIX wieku	201
Immanuel Kant	201
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	207
Johann Friedrich Herbart (Jan Fryderyk Herbart)	213
3.2. Rozwój antropologii pedagogicznej jako samodzielnej dziedziny wiedzy w Niemczech w drugiej połowie XIX wieku i drugiej połowie XX wieku	222
Karl Schmidt	222
Hermann Nohl	225
Helmuth Plessner	226
Otto Friedrich Bollnow	230
Heinrich Roth	238
Werner Loch	247
Karl Dienelt	258
3.3. Antropologia pedagogiczna na początku XXI wieku	268
Christoph Wulf	268
Uwagi końcowe	275
Część 4.	
ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA W FEDERACJI ROSYJSKIEJ, ROSJI	279
4.1. Antropologia pedagogiczna Konstantego Uszyńskiego	279
Konstanty Uszyński	280

4.2. Kształtowanie się antropologii pedagogicznej – koniec XIX	
– początek XX wieku	289
Mikołaj Pirogow	290
Lew Tolstoj	296
Piotr Lesgaft	302
Piotr F. Kaptierew	307
Wasilij Wachtierow	314
Konstanty Wentzel	319
4.3. Rozwój antropologii pedagogicznej w pierwszej połowie	
XX wieku	323
Aleksander Nieczajew	324
Paweł Błoński	326
Lew Wygodski	328
Paweł Florenski	330
Moisiej Rubinsztejn	332
4.4. Rozwój antropologii pedagogicznej w drugiej połowie	
XX wieku	336
Siergiej Rubinsztejn	336
Borys Ananjew	339
Wasilij Suchomlinski	342
Szałwa Amonaszwili	348
Wiktor Szatałow	350
4.5. Antropologia pedagogiczna na początku XXI wieku	352
Borys Bim-Bad	352
Galina Kodzaspirowa	353
Uwagi końcowe	354
BIBLIOGRAFIA	357
CONTENTS	364
СОДЕРЖАНИЕ	369

WPROWADZENIE

Problematyka współczesnej antropologii pedagogicznej charakteryzuje się niespotykaną dotąd popularnością. Człowiek jako wychowawca i pedagog jest teraz podmiotem badań w kontekstach różnych krajów, kultur, w różnych historycznych epokach; podczas kryzysów ekonomicznych i rozkwitu, na wszystkich szczeblach rozwoju społecznego. Antropologia pedagogiczna rozwija się szczególnie szybko w Niemczech, USA, Francji, Rosji, Japonii, Anglii i Korei Południowej.

Antropologia pedagogiczna odgrywa dziś rolę zintegrowanej wiedzy na temat dziecka jako całościowej istoty, pełnowartościowego przedstawiciela typu *homo sapiens*, pełnoprawnego uczestnika procesu edukacyjnego. Antropologia pedagogiczna pełni szereg funkcji i odpowiada za: teorię nowoczesnej wiedzy pedagogicznej; naukową podstawę humanistycznego pedagogicznego światopoglądu; teoretyczne uzasadnienie innowacji pedagogicznych w dziedzinie edukacji; metodologiczną istotę nauk pedagogicznych, która obejmuje wiedzę naukową o osobie, uzyskaną w procesie edukacji.

Dzisiaj pojawia się wiele problemów społecznych, które generuje współczesna rzeczywistość. Dynamizm współczesnej rzeczywistości, konflikty, niepewność prowadzą do tego, że dziś praktycznie nie ma grup społecznych, które czułyby się społecznie chronione i szczęśliwe. A przede wszystkim dotyczy

to dzieci. To komplikuje zadania stojące przed nauczycielami i antropologami, ale z drugiej strony, oznacza to bardzo wysokie zapotrzebowanie na specjalistów, którzy potrafią profesjonalnie oceniać problemy i rozwiązywać je na każdym etapie życia. Kwestie kulturowe, polityczne, społeczne, edukacyjne i wychowawcze wymagają dziś, aby naukowcy i politycy szybko i dokładnie diagnozowali oraz prognozowali poziom rozwoju edukacyjnego i wychowawczego, tworząc skuteczną politykę edukacyjną i wychowawczą państwa. Dlatego na obecnym etapie ogromne znaczenie ma stawianie się i rozwój antropologii pedagogicznej oraz systemu szkolenia specjalistów w tej dziedzinie.

Współcześnie, w warunkach świata wielowymiarowego, nowych koncepcji edukacyjnych, pojawiania się problemów globalnych i uniwersalnych rola poznania antropologicznego wzrasta w sposób niezmierzony jako sposób kompleksowego objęcia rzeczywistości. W związku z tym zainteresowanie antropologią pedagogiczną rośnie ze strony najszerszych warstw społecznych.

Aby jednak uzyskać zdolność do poznania antropologicznego w ogóle, a w szczególności antropologii pedagogicznej, nie wystarczy zainteresowanie nią, a nawet pasja. Ważne jest, aby po zanurzeniu się w świecie myśli filozoficznej i antropologicznej, poczuć ich oryginalność, osobliwość, styl. Ten świat ewoluował, formował się i rozwijał przez tysiące lat, ma swój specyficzny język, własny system pojęć, zawiera wiele różnorodnych pomysłów wysuwanych przez filozofów i pedagogów różnych epok i narodów.

Nie każdy może dziś swobodnie orientować się w tym zróżnicowanym świecie naukowym. Wiele osób potrzebuje wskazówek teoretycznych i metodologicznych do zaznajomienia się z ideami filozoficznymi, pedagogicznymi i antropologicznymi, aby nie stracić z zasięgu zainteresowań najważniejszego, niezbędnego dla zrozumienia różnorodności poglądów, ocen i opinii filozoficznych, pedagogicznych i antropologicznych.

Sądzę, że pomocą i wsparciem może być monografia *Rozwój myśli antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, w której idee antropologii pedagogicznej, a także jej cechy teoretyczne i metodologiczne, są gruntownie i konsekwentnie przedstawione. Głównym celem prezentowanej publikacji jest umożliwienie czytelnikowi bezpośredniego zapoznania się z klasycznymi tekstami antropologicznymi, pogłębienie z ich pomocą swoich poglądów na przyrodę, społeczeństwo, dorosłych, dzieci, zgodności ich istnienia i rozwoju. Tym zadaniom podporządkowany był wybór materiału do książki.

Jednak kompletne i jasne przedstawienie idei antropologii pedagogicznej w jej historycznym rozwoju w stosunkowo niewielkim tomie nie było łatwe. Kluczowym założeniem było, aby prezentowane fragmenty mogły odzwierciedlać różne podejścia do tematu i celu antropologii pedagogicznej, do podstawowych problemów pedagogicznych i antropologicznych, aby odpowiednio wyrażały poglądy poszczególnych filozofów, pedagogów i antropologów, a jednocześnie były dostępne dla szerokiego grona czytelników.

Przedstawiana czytelnikom monografia została pomyślana jako próba pokazania, w jaki sposób idea antropologii pedagogicznej rozwijała się w różnych okresach historycznych i w różnych państwach, a także co miało wpływ na kształtowanie i rozwój antropologii pedagogicznej. Powstała na podstawie badań porównawczych z wykorzystaniem metody historycznej do analizy rozwoju myśli antropologii pedagogicznej w starożytnej Grecji i średniowiecznej Europie oraz w Polsce, Niemczech i Rosji w czasach nowożytnych.

Książka składa się z czterech części. W pierwszej, zwracam uwagę na podjęcie w starożytnej Grecji i średniowieczu poważnych prób podsumowania doświadczeń wychowawczych i wydzielenia podstaw teoretycznych. Podkreślam, że cała wiedza o przyrodzie, człowieku, społeczeństwie kumulowała się wtedy w filozofii. W niej też zostały poczynione pierwsze wnioski pedagogiczne. W tym kontekście zwracam uwagę na

pochodzenie terminu „pedagogika” ze starożytnej Grecji, który utrwalił się jako nazwa nauki o wychowaniu. Uzupełnieniem go i innymi terminami i pojęciami pedagogicznymi wywładzającymi się ze starożytnej Grecji np. szkoła (*schole*), która oznacza czas wolny, gimnazjum (gr. *gimnasion*) – szkoła społeczna rozwoju fizycznego, następnie szkoła średnia i inne. Ojcem pedagogiki starożytnej Grecji jest Sokrates. W tej części również wiele uwagi poświęcam rozwojowi idei antropologii pedagogicznej w średniowieczu. Zwracam uwagę czytelników na to, że w XVII wieku w życiu kulturalnym Europy Zachodniej zrodził się unikalny fenomen – pedagogika naukowa. W tym okresie staje się ona oddzielną dyscypliną samodzielnej wiedzy naukowej i przyswaja cechy charakterystyczne dla rozwiniętej teorii naukowej.

W drugiej części, przedstawiam analizę rozwoju antropologii pedagogicznej w Polsce. Do tej pory ukazały się tylko oddzielne artykuły na temat antropologii pedagogicznej oraz monografia Krystyny Ablewicz, która jest prezentowana w moich badaniach. W polskiej pedagogice problematyka antropologii pedagogicznej była i nadal jest zaliczana do badań socjologicznych, filozoficznych, dydaktycznych, kulturoznawczych i innych. Przypuszczam, że jednym z trendów w rozwoju współczesnej polskiej wiedzy naukowej jest jej humanizacja oraz pojawianie się coraz większej liczby antropologii regionalnych. Cieszę się, że dominuje tendencja wydzielania antropologii pedagogicznej w Polsce jako odrębnej nauki, a monografia Krystyny Ablewicz o tym świadczy. W tej części, w porządku chronologicznym, dokonałem analizy prac polskich pedagogów, w których autorzy w takim czy innym stopniu odnosili się do pedagogicznych, socjologicznych, filozoficznych i antropologicznych problemów edukacji, wychowania i kształtowania osobowości człowieka.

W trzeciej części prezentuję analizę rozwoju antropologii pedagogicznej w Niemczech. Problematyka antropologii pedagogicznej w Niemczech w przeszłości i dzisiaj wyróżnia się niebywałą obszernością. Na początku uwagę poświęcam

rozwojowi antropologii pedagogicznej w drugiej połowie XVIII wieku oraz w pierwszej połowie XIX stulecia. Zwracam uwagę czytelników na pracę naukową J. Herbarta, wskazując, że z jego działalnością związane jest powstanie antropologii pedagogicznej w Niemczech. Zaproponował on budowę nauki pedagogicznej na trwałym fundamencie filozofii (etyki) i psychologii. Przedstawiając okres od drugiej połowy XIX wieku do drugiej połowy XX stulecia chciałem pokazać, jak antropologia pedagogiczna w Niemczech stała się w drugiej połowie XIX wieku niezależną dziedziną wiedzy. Podkreślam, że antropologia pedagogiczna zaczęła rozwijać się jako samodzielna gałąź wiedzy filozoficznej i pedagogicznej dzięki słynnemu nauczycielowi niemieckiemu, znanemu jako „pedagog-antropolog XIX wieku” Karlowi Schmidtowi i jego szkole.

Przedstawiam, jak przebiegała dyskusja w drugiej połowie XX wieku na temat przedmiotu badań antropologii pedagogicznej i jej miejsca w systemie edukacyjnym i wychowawczym wśród niemieckich pedagogów, filozofów i przedstawicieli antropologii pedagogicznej. Zwracam także uwagę na to że, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zrekonstruowano relacje między antropologią i pedagogiką, ponieważ z jednej strony pedagogika zwraca się do antropologii filozoficznej podczas refleksji nad egzystencją człowieka, celami wychowania i edukacji, z drugiej, antropologia filozoficzna odnosi się do konkretnych pedagogicznych badań podczas refleksji nad istotą podejścia antropologicznego. Dalej skupiam się na procesie nawiązywania pod koniec XX wieku relacji między antropologią filozoficzną i pedagogiczną, przewyciężaniu poprzedniej rozpiętości między nimi i odnajdywaniu punktów wspólnych istotnych dla filozofii i pedagogiki.

W czwartej części przedstawiam analizę rozwoju antropologii pedagogicznej w Rosji. Dlaczego ta część pojawiła się w mojej monografii? W polskiej literaturze pedagogicznej rozwój antropologii pedagogicznej w Rosji jest bardzo słabo

reprezentowany. Zaczynając od Konstantego Uszyńskiego antropologia pedagogiczna w Rosji w niektórych okresach historycznych rozwijała się szybko i dynamicznie, a tempo jej rozwoju można porównać do tempa w Niemczech. Dzisiaj, pod względem zakresu ich badań, antropologia pedagogiczna w Rosji jest na wysokim poziomie.

Na początku zwracam uwagę na twórczość naukową Konstantego Uszyńskiego, który położył fundamenty antropologii pedagogicznej w Rosji, a jego antropologiczne idee są aktualne do dziś. Podkreślam, że jako pierwszy w Rosji proponował badanie człowieka – jednostki (indywiduum), określając go jako obiekt antropologii pedagogicznej. Następnie zwracam uwagę na ruch społeczny lat sześćdziesiątych XIX do początku XX wieku. Wskazuję, że ważnym elementem tego procesu w Rosji był szeroki ruch pedagogiczny i antropologiczny, którego inicjatorem stał się Mikołaj Pirogow. Na konkretnych przykładach prezentuję, w jaki sposób problemy nauczania i wychowania narodowego były szeroko dyskutowane w środowisku pedagogicznym i jakie miejsce zajmowała antropologia pedagogiczna. Pokazuję różnorodność antropologicznych interpretacji istoty ludzkiej natury, wiele wyobrażeń o człowieku, które powstały pod koniec XIX i na początku XX wieku, co było jedną z przyczyn pojawienia się różnych trendów pedagogicznych i antropologicznych w Rosji.

Opisuję rozwój antropologii pedagogicznej w Rosji po zagarnięciu władzy przez bolszewików w 1917 roku i do początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Wskazuję na to, że do połowy XX stulecia jedność teoretyczna i metodologiczna rosyjskich pedagogów i antropologów kształtowała się w warunkach historycznych radzieckiego ustroju państwowego pod wpływem nacisku ideologicznego i administracyjnego na naukę w ogóle i na każdego uczonego. W tym kontekście zwracam uwagę czytelników na fakt, że pomimo trudnych warunków realizacji swoich twórczych inicjatyw antropologicznych wśród rosyjskich

pedagogów byli odważni innowatorzy, którzy nie porzucili idei antropologii pedagogicznej.

Dla autora niniejszej monografii ważne było pokazanie rozwoju antropologii pedagogicznej w Rosji na początku XXI wieku. W krótkiej formie starałem się zaprezentować podstawy teoretyczne, odrębne koncepcje i metodologię współczesnej antropologii pedagogicznej w Rosji. Zdaję sobie sprawę, że nie wszystkie rozdziały i problemy badań antropologii pedagogicznej zostały przedstawione w książce z taką samą pełnią i wszechstronnością. Niemniej jednak mam nadzieję, że proponowana lektura zainteresuje Czytelników pedagogiką i antropologią pedagogiczną, pomoże im wejść do świata dziecka i pewnie się w nim poruszać.

Monografia składa się z dwóch tomów. Pierwsza tom: „Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni”. Drugi tom będzie zatytułowany: „Podstawy antropologii pedagogicznej”. Będą w nim przedstawione następujące tematy: metodologia badań ilościowych i jakościowych; rodzaje badań i metody analizy; miejsce antropologii pedagogicznej w systemie wiedzy pedagogicznej, koncepcje antropologii pedagogicznej i dotyczące tego obszaru rozumienia kultury i edukacji; typologia i ewolucja społeczeństwa; fenomen człowieka i systemowy paradygmat w jego świadomości; integracja nauk biologicznych, kulturologicznych, filozoficznych, psychologicznych i społecznych w systemie wiedzy o człowieku; indywidualum, osobowość: podejście systemowe; sens i wartość życia; antropologiczne rozumienie kultury; przestrzeń placówki oświatowej i humanizm procesu pedagogicznego.

INTRODUCTION

The issues raised by modern pedagogical anthropology are unprecedentedly wide because the man as an educator and teacher has been studied in different countries, cultures, in different historical epochs, during the time of economic crises and prosperity of society, at all levels of social development.

This direction of world pedagogy is developing nowadays and is especially active in Germany, the USA, France, Russia, Japan, England and South Korea.

Pedagogical anthropology forms a certain system of integrated knowledge about a child as an integral being, a full-fledged representative of homo sapiens, a rightful participant of the educational process. And therefore it performs a number of functions and answers for the theory of modern pedagogical knowledge, scientific fundamentals of humanistic pedagogical world outlook; theoretical reasoning for pedagogical innovations in education; methodological matter of pedagogical sciences which include scientific knowledge about the personality received in the course of training.

At present there are many social problems created by modern reality. Its dynamism, conflicts and uncertainty lead to the fact that today there are practically no social groups of people who would feel socially protected and happy. And first of all it concerns children. Such a situation, on the one hand, complicates the tasks which teachers and anthropologists face, and, and on the other hand, makes high demands of the experts who are able to estimate problems professionally and solve them at each stage of life.

The existing cultural, political, social and educational problems call for scientists and politicians to make a quick and precise diagnosis and predict the level of educational development in order to create an effective state educational policy. Therefore the formation and development of pedagogical anthropology as well as the improvement of the system of training specialists in this area is of great importance at present.

Today, in the conditions of the multipolar world, strengthening of new thinking capable to cover global and universal problems totally and provide their humanistic decision, the role of anthropological knowledge as a way of comprehensive coverage of reality, penetration into its deep sense and matter is immeasurably growing. Respectively the widest social groups' interest in pedagogical anthropology is increasing.

But to find ability to anthropological knowledge in general and to pedagogical anthropology in particular is not enough to simply show interest or even love to it. It is important to feel deeply its originality, features and style, having been absorbed into the world of philosophical and anthropological thought. This world has formed and developed for thousands of years. It has its own specific and quite complicated language, its own system of concepts, includes a great amount of various ideas which were put forward by philosophers and educators of different epochs and nations.

Not every person can feel free in today's diverse scientific world. Many people need theoretical and methodological help which would help them to study philosophical, pedagogical and anthropological ideas not to lose sight of the most important philosophical, pedagogical and anthropological views, judgments and opinions.

There is a desire to believe that such help and support will be offered by this monograph in which in details and consistently these questions are revealed.

The main purpose of the monograph is to give the reader a chance to get acquainted with classical anthropological texts, to deepen the reader's view on nature, society, adults and children, to understand laws of their existence and development. The selection of material for the book was subject to these tasks.

However, it does not appear to have been easy to present a thought of pedagogical anthropology throughout its historical development fully and clearly enough in a rather small by volume edition. In addition it was necessary that the presented fragments displayed various approaches to the subject and the aim of pedagogical anthropology, to fundamental pedagogical and anthropological problems to express views of philosophers and educators adequately and at the same time to be understandable for the wide readership.

The presented monograph was thought to be an attempt to show the development of the idea of pedagogical anthropology in different historical periods and in different countries, the views and judgments which most actively influenced its formation and development.

The monograph is written on the basis of a comparative-historical method of analysis of the development of pedagogical anthropological thought in Greece and the Middle Ages, in Poland, Germany and Russia.

The monograph consists of four sections.

The first section deals with the fact that in Greece even in the Middle Ages serious attempts were made to generalize educational experience, to draw the first pedagogical conclusions and formulate certain theoretical fundamentals concerning the knowledge about nature, man, society which had been concentrated in philosophy before.

In this context attention is focused on the origin of the term "pedagogics" in Ancient Greece which came into existence as the name of science about upbringing. Some other concepts and pedagogical terms, which came from Ancient Greece are also

paid attention to, for example, '*school (schole)*' that means 'free time', '*gymnasium (gimnasion)*' meant '*social school of physical development*', then simply '*high school*', Socrates as the father of pedagogics of Ancient Greece.

This section also considers the development of pedagogical anthropology in the Middle Ages. The reader's attention is drawn to the fact that the unique phenomenon such as scientific pedagogics appeared in the 17th century in the cultural life of Western Europe. Scientific pedagogics became a separate discipline of independent scientific knowledge and gained the features characteristic of a developed scientific theory.

The second section reviews the development of little-investigated pedagogical anthropology in Poland. It was a difficult task because at present there are only some articles on pedagogical anthropology in Poland. Of course, we should mention the monograph "Theoretical and Methodological Fundamentals of Anthropological Pedagogics" by Christina Ablevich, whose analysis is presented in this study.

The problem of pedagogical anthropology in Polish pedagogics happened to be included in sociological, philosophical, didactic, culturological and other studies. Such practice continues today. It is possible to suppose that one of the trends in the development of modern Polish scientific knowledge is its humanization and emergence of an increasing number of regional antropologies. There are more and more supporters to single out pedagogical anthropology as a separate science, and the above-mentioned monograph confirms that fact.

In this section the analysis of the works of Polish educators who turn their attention to pedagogical, sociological, philosophical and anthropological issues of education, upbringing and formation of the personality is made in a chronological order.

The analysis of the development of pedagogical anthropology in Germany is presented in the third section. The range of problems of pedagogical anthropology in Germany in the past

and at present is extraordinary wide. At first attention is paid to the development of pedagogical anthropology in the second half of the 18th century – the first half of the 19th century and the analysis of Johann Friedrich Herbert's scientific activity connected with the appearance of pedagogical anthropology in Germany. He suggested developing pedagogical science on a solid foundation of philosophy (ethics) and psychology.

Representing the chronological period of the second half of the 19th – the second half of the 20th centuries there was a wish to show how pedagogical anthropology in Germany in the second half of the 19th century became an independent field of knowledge. It is emphasized that pedagogical anthropology began to be developed as an independent branch of philosophical and pedagogical knowledge by the famous German educator Karl Schmidt who received the name of “the educator-anthropologist of the 19th century” and his school.

The reader will also get acquainted with the discussion in which German educators, philosophers and representatives of pedagogical anthropology on the subject of its research and its place in the system of education and upbringing took part in the second half of the 20th century.

The author pays attention to the fact that in the 90s of the 20th century the cooperation between anthropology and pedagogics was little by little restored because, on the one hand, pedagogics turns to philosophical anthropology while considering the man's existence and the aims of education and upbringing, on the other hand, philosophical anthropology turns to certain pedagogical research while thinking over the sense of anthropological approach.

Here it is important to emphasize that the process of establishing good relations among anthropology, philosophy and pedagogics took place only by the end of the 20th century, owing to the fact that the previous disagreements among them had been overcome and important common grounds for philosophy and pedagogics had been found.

The analysis of the development of pedagogical anthropology in Russia is presented in the fourth section. Why has this section appeared in the monograph? The process of development of pedagogical anthropology in Russia is very poorly presented in Polish pedagogical literature. Since the time of Ushinsky pedagogical anthropology in Russia has developed quickly and dynamically, and the rates of its development can be compared with those in Germany. Today, according to the volume and depth of the studies pedagogical anthropology in Russia is at a high level.

Therefore in this section much attention is given to Konstantin Ushinsky's scientific creativity, who laid the fundamentals of pedagogical anthropology in Russia, to his ideas which are relevant today. It is necessary to notice that he was the first in Russia who offered to study the man as an individual personality, calling him an object of pedagogical anthropology.

Then social movement of the period of the 60s of the 19th century – the beginning of the 20th century in Russia, which is characterized by the wide pedagogical and anthropological movement initiated by Nikolay Pirogov, is reviewed. Using specific examples, it is shown how some problems of national education were widely discussed in pedagogical environment and what place in it was taken by pedagogical anthropology. An attempt was made to analyze a variety of anthropological interpretations of the essence of human nature and a great number of different ideas about people that appeared at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries, which was one of the reasons for the emergence of various pedagogical and anthropological trends in Russia.

The period of the development of pedagogical anthropology in Russia from 1917 to the beginning of the 90s of the 20th century is widely presented. It is specified that till the middle of the 20th century theoretical and methodological unity of Russian educators and anthropologists was formed in historical

conditions of the Soviet state system under the influence of ideological and administrative pressure on science in general and on each certain scientist. In this context the reader's attention is drawn to the fact that, despite difficult conditions for the realization of creative anthropological initiatives, there were courageous innovators among Russian educators who did not refuse the idea of pedagogical anthropology.

It was important to show the development of pedagogical anthropology in Russia at the beginning of the 21st century. Theoretical fundamentals, separate concepts and methodology of modern pedagogical anthropology in Russia are given in short.

Of course, not all sections and fields of study of pedagogical anthropology are presented in the book with identical completeness and depth. Nevertheless the material is thought to be useful to the wide range of readers who are interested in pedagogics and pedagogical anthropology and to help them to enter the child's world of upbringing and education and to become more confident while acting in it.

The present monograph is supposed to be in two parts. The first one is "Développement of Pedagogical Anthropology in Time and Space". The second part will be entitled "Fundamentals of Pedagogical Anthropology". The second part is supposed to consider the following topics: quantitative and qualitative methodology, types of research and methods of analysis, the place of pedagogical anthropology in the system of pedagogical knowledge, the concept of pedagogical anthropology and understanding of culture and education in it, typology and evolution of society, the phenomenon of the man and the system paradigm in his consciousness, the integration of biological, culturological, philosophical, psychological and social sciences in the system of human study, individual and personality: system approach, sense and values of life, anthropological understanding of culture, the space of educational institution in the humanization of the pedagogical process.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы современной педагогической антропологии характеризуются беспрецедентной широтой, потому что человек как воспитатель и педагог изучался в разных странах, культурах, в разные исторические эпохи, во время экономических кризисов и процветания общества, на всех уровнях социального развития.

Данное направление мировой педагогики развивается и сегодня особенно активно в Германии, США, Франции, России, Японии, Англии и Южной Корее.

Педагогическая антропология формирует определённую систему интегрированных знаний о ребёнке как целостном существе, полноценном представителе *homo sapiens*, полноправном участнике образовательного процесса. И потому она выполняет ряд функций и отвечает за: теорию современных педагогических знаний; научные основы гуманистического педагогического мировоззрения; теоретическое обоснование педагогических инноваций в сфере образования; методологическую сущность педагогических наук, которые включают в себя научные знания о личности, получаемые в процессе обучения.

В настоящее время существует много социальных проблем, которые порождает современная реальность. Её динамизм, конфликты и неопределенность приводят к тому, что сегодня практически нет социальных групп

людей, которые чувствовали бы себя социально защищенными и счастливыми. И прежде всего это относится к детям. Такая ситуация, с одной стороны, усложняет задачи, стоящие перед учителями и антропологами, а, с другой, предъявляет высокие требования к специалистам, способным профессионально оценивать проблемы и решать их на каждом этапе жизни.

Существующие культурные, политические, социальные, образовательные и воспитательные проблемы сегодня требуют, чтобы ученые и политики быстро и точно диагностировали и прогнозировали уровень образовательного и воспитательного развития, создавая эффективную образовательную и воспитательную политику государства. Поэтому на данном этапе большое значение имеет становление и развитие педагогической антропологии, а также совершенствование системы подготовки специалистов в этой области.

Сегодня, в условиях многополярного мира, утверждения нового мышления, способного целостно охватить глобальные и общечеловеческие проблемы, обеспечить их гуманистическое решение, неизмеримо повышается роль антропологического познания как способа всестороннего охвата действительности, проникновения в ее глубинный смысл и суть. Соответственно усиливается интерес к педагогической антропологии со стороны самых широких социальных слоев.

Но для того чтобы обрести способность к антропологическому познанию в целом и к педагогической антропологии в частности, недостаточно просто испытывать к ней интерес или даже любовь. Важно, погрузившись в мир философской и антропологической мысли, прочувствовать его своеобразие, особенности, стиль. Этот мир складывался, формировался и развивался в течение тысячелетий. Он имеет свой, специфический и довольно сложный язык, свою систему понятий, включает в себя

великое множество разнообразных идей, выдвинутых философами и педагогами различных эпох и народов.

Не каждый человек сегодня может свободно ориентироваться в этом разнообразном научном мире. Многие нуждаются в теоретической и методологической помощи, которая помогла бы тем, кому необходимо ознакомиться с философскими, педагогическими и антропологическими идеями, чтобы не упускать из виду наиболее важные философские, педагогические и антропологические взгляды, суждения и мнения.

Хочется верить, что такую помощь и поддержку окажет данная монография, в которой обстоятельно и последовательно раскрываются эти вопросы.

Основное предназначение предлагаемой монографии – дать читателю возможность непосредственно познакомиться с классическими антропологическими текстами, углубить с их помощью воззрения читателя на природу, общество, взрослого человека, ребенка, понять закономерности их существования и развития. Этим задачам и был подчинен отбор материала для книги.

Однако с достаточной полнотой и наглядностью представить мысль педагогической антропологии на всем протяжении ее исторического развития в сравнительно небольшом по объему издании оказалось непросто. Помимо всего прочего требовалось, чтобы представленные фрагменты отображали разнообразные подходы к предмету и назначению педагогической антропологии, к фундаментальным педагогическим и антропологическим проблемам, чтобы они адекватно выражали взгляды соответствующих философов, педагогов и при этом были доступными для понимания широкой читательской аудитории.

Представленная монография была задумана как попытка показать развитие идеи педагогической антропологии в разные исторические периоды и в разных

государствах, какие взгляды и суждения наиболее активно повлияли на её становление и развитие.

Монография написана на основе сравнительно-исторического метода анализа развития мысли педагогической антропологии в Греции и Средневековье, в Польше и Германии, России.

Монография состоит из четырех разделов.

В первом разделе обращено внимание на то, что в Греции уже в средние века предпринимались серьезные попытки обобщить воспитательный опыт, сделать первые педагогические выводы и сформулировать отдельные теоретические основы, касающиеся знаний о природе, человеке, обществе, сосредоточенных до этого в философии.

В этом контексте акцентируется внимание на происхождении еще в древней Греции термина «педагогика», который возник как название науки о воспитании. Также обращаю внимание на то, что из древней Греции также пришли другие понятия и педагогические термины, например, школа (*scholē*), что означает свободное время, гимназия (греч. *gymnasion*) – социальная школа физического развития, затем просто средняя школа и другое, а отцом педагогики древней Греции является Сократ.

В этом разделе уделено много внимания развитию педагогической антропологии и в средние века. Обращено внимание читателей на тот факт, что в XVII веке в культурной жизни Западной Европы появился уникальный феномен – научная педагогика. В этот период она становится отдельной дисциплиной самостоятельного научного познания и приобретает черты, характерные для разработанной научной теории.

Во втором разделе представлен анализ развития педагогической антропологии малоисследованной в Польше. Хочется отметить, что это была сложная задача. Сегодня в Польше появились только отдельные статьи по педагогической антропологии и монография «Теоретические

и методологические основы антропологической педагогики» Кристины Аблевич, анализ которой представлен в моем исследовании.

Следует отметить, что в польской педагогике сложилось так, что проблема педагогической антропологии была включена в социологические, философские, дидактические, культурологические и другие исследования. Такая практика сохраняется и сегодня. Полагаю, что одной из тенденций в развитии современного польского научного знания является его гуманизация, появление все большего числа региональных антропологий. Все больше появляется голосов за выделение педагогической антропологии в Польше в отдельную науку, о чем свидетельствует вышеназванная монография.

В этом разделе в хронологическом порядке сделан анализ работ польских педагогов, авторы которых в той или иной степени обращались к педагогическим, социологическим, философским и антропологическим вопросам образования, воспитания и формирования личности человека.

В третьем разделе представлен анализ развития педагогической антропологии в Германии. Проблематика педагогической антропологии в Германии в прошлом и сегодня выделяется своей необычайной широтой. Вначале уделено внимание развитию педагогической антропологии во второй половине XVIII века – первой половине XIX века и анализу научной деятельности Иоганна Фридриха Герберта, связанной с появлением педагогической антропологии в Германии. Он предложил строить педагогическую науку на прочном фундаменте философии (этики) и психологии.

Представляя хронологический период второй половины XIX – второй половины XX веков хотелось показать, как педагогическая антропология в Германии во второй половине XIX века стала самостоятельной областью

знаний. Далее подчеркнута, что педагогическая антропология стала разрабатываться как самостоятельная отрасль философского и педагогического знания известным германским педагогом, получившим название «педагога-антрополога XIX в.» Карлом Шмидтом и его школой.

В монографии читатель познакомится и с дискуссией, которая проходила во второй половине XX века среди немецких педагогов, философов, представителей педагогической антропологии о предмете её исследования и месте в образовательной и воспитательной системе.

Обращено внимание на тот факт, что в 90-х годах XX века сотрудничество между антропологией и педагогикой постепенно восстанавливается, потому что, с одной стороны, педагогика обращается к философской антропологии в момент обдумывания экзистенции человека, целей воспитания и образования, с другой стороны, философская антропология обращается к конкретным педагогическим исследованиям во время размышления над смыслом антропологического подхода.

Здесь важно подчеркнуть, что процесс налаживания отношений между антропологией, философией и педагогикой произошёл только к концу XX века, благодаря преодолению предыдущих разногласий между ними и нахождению важных точек соприкосновения для философии и педагогики.

В четвертом разделе представлен анализ развития педагогической антропологии в России. Почему этот раздел появился в моей монографии? В польской педагогической литературе очень слабо представлен процесс развития педагогической антропологии в России. Начиная от Ушинского, педагогическая антропология в России развивалась быстро и динамично, а темпы ее развития можно сравнить разве что с темпами в Германии. Сегодня, по объему и глубине своих исследований педагогическая антропология в России находится на высоком уровне.

Поэтому в разделе уделено большое внимание научному творчеству Константина Ушинского, заложившего основы педагогической антропологии в России, его идеям, которые актуальны и сегодня. Следует заметить, что он первым в России предложил исследовать человека как индивидуальную личность, называя человека объектом педагогической антропологии.

Затем обращено внимание на общественное движение периода 60-х годов XIX – начала XX века в России, в котором важным элементом было широкое педагогическое и антропологическое движение, инициированное Николаем Пироговым. На конкретных примерах показано, как проблемы национального образования и воспитания широко обсуждались в педагогической среде, и какое место в ней занимала педагогическая антропология. Проанализировано также разнообразие антропологических интерпретаций сущности человеческой природы, множество разных представлений о людях, появившихся в конце XIX – начале XX века, что стало одной из причин возникновения различных педагогических и антропологических течений в России.

Широко представлен период развития педагогической антропологии в России с 1917 и до начала 90-х годов XX века. Указано на то, что до середины XX века теоретическое и методологическое единство российских педагогов и антропологов формировалось в исторических условиях советского государственного устройства под влиянием идеологического и административного давления на науку в целом и на каждого отдельного ученого. В этом контексте обращено внимание читателей на то, что, несмотря на сложные условия для реализации своих творческих антропологических инициатив, среди российских педагогов были смелые новаторы, не отказавшиеся от идеи педагогической антропологии.

Важно было показать развитие педагогической антропологии в России в начале XXI века. В краткой форме даны теоретические основы, отдельные концепции и методология современной педагогической антропологии в России.

Конечно, не все разделы и области исследования педагогической антропологии представлены в книге с одинаковой полнотой и глубиной. Тем не менее, думается, что этот материал будет полезен широкому кругу читателей, интересующемуся педагогикой и педагогической антропологией, поможет войти в образовательный и воспитательный мир ребенка и более уверенно в нем действовать.

Монография будет состоять из двух частей. Первая часть: «Развитие педагогической антропологии во времени и пространстве». Вторая часть будет называться: «Основы педагогической антропологии». Во второй части предполагается рассмотреть следующие темы: количественная и качественная методология; виды исследований и методы анализа; место педагогической антропологии в системе педагогического знания; концепция педагогической антропологии и понимание в ней культуры и образования; типология и эволюция общества; феномен человека и системная парадигма в его сознании; интеграция биологических, культурологических, философских, психологических и социальных наук в системе человекознания; индивид, личность: системный подход; смысл и ценности жизни; антропологическое понимание культуры; пространство образовательного учреждения в гуманизации педагогического процесса.

Część 1.

W DRODZE KU ANTROPOLOGII PEDAGOGICZNEJ

Praktyka wychowania sięga swoimi korzeniami początków cywilizacji ludzkiej. Wiedza o wychowaniu ukształtowała się znacznie później, kiedy istniały już takie nauki, jak na przykład geometria, astronomia i inne. Nauka ta należy do młodych rozwijających się dziedzin wiedzy.

Inspiracją powstania wszystkich dziedzin naukowych są potrzeby życiowe człowieka. Przyszedł czas, kiedy wychowanie i kształcenie zaczęły odgrywać ważną rolę w życiu ludzi. Odkryto, że społeczeństwo rozwija się szybciej lub wolniej w zależności od tego, w którym miejscu znajduje się wychowanie młodego pokolenia. Pojawiła się potrzeba podsumowania doświadczeń wychowawczych przez tworzenie specjalnych instytucji kształcących i wychowawczych w celu przygotowania młodzieży do życia.

W najbardziej rozwiniętych państwach starożytnego świata – w Chinach, Indiach, Egipcie, Grecji zostały podjęte poważne próby podsumowania doświadczeń wychowawczych i wydzielenia podstaw teoretycznych. Cała wiedza o przyrodzie,

człowieku, społeczeństwie kumulowała się wtedy w filozofii. Z niej też wywiedziono pierwsze wnioski pedagogiczne.

Termin antropologia pochodzi z greki i oznacza dosłownie naukę o człowieku (*antropos* – człowiek, *logos* – nauka). Po raz pierwszy termin ten wykorzystał Arystoteles, który użył go podczas badań sfery duchowej człowieka. W traktatach *O duszy*, *O pamięci*, *O snach* i innych Arystoteles jako pierwszy w historii ludzkości sformułował system kategorii i pojęć w psychologii. Dusza według Arystotelesa jest sposobem organizacji żywej materii. Stanowi ona całość i przejawia się w uczuciowej, rozwijającej się i rozumnej działalności (funkcji). Po tym jak wychowanie zaczęło wydzielać jako samodzielną funkcję społeczną, ludzie zaczęli zastanawiać się nad uogólnieniem doświadczeń w dziedzinie działalności wychowawczej.

W pracach starożytnych filozofów – Talesa z Miletu (ok. 625– ok. 547 r. p.n.e.), Heraklita (ok. 530 – ok. 470 r. p.n.e.), Demokryta (ok. 460– pocz. IV wieku p.n.e.), Sokratesa (469– –399 p.n.e.), Platona (427–347 r. p.n.e.), Arystotelesa (384– –322 r. p.n.e.), Epikura (341–270 r. p.n.e.) i innych zawartych było wiele głębokich myśli na temat wychowania. Ze starożytnej Grecji pochodzi termin pedagogika, który utrwalił się jako nazwa nauki o wychowaniu.

Sokrates (ok. 469–399 r. p.n.e.)

Filozof starożytnej Grecji urodził się w Atenach. Jest pierwszym uczonym-filozofem, który od badania przyrody przeszedł do badania człowieka, jego duszy i wszystkich jej części. W swojej praktyce pedagogicznej doprowadził do doskonałości dialog z uczniami jako sposób znajdowania prawdy. Jak wiadomo, Sokrates przekazywał swoje myśli ustnie, w formie dyskusji zwanych dialogami Sokratesa. Był on największym propagatorem oświaty tamtych czasów. Jest też znany ze swoich poglądów

pedagogicznych. Był nauczycielem Platona. Niestety, za swoje poglądy został skazany przez sąd w Atenach na śmierć. Był oskarżony o nieszanowanie bogów, propagandę nowych bóstw i demoralizację młodzieży.

Sokrates po raz pierwszy zaczął świadomie wykorzystywać dowody indukcyjne i podawać ogólne definicje, pracować nad pojęciami. W początkowym etapie nauczania pobudzał uczniów do samodzielnego poszukiwania prawdy przez system pytań, co we współczesnej antropologii pedagogicznej jest jednym z głównych zadań w wychowaniu. Za pomocą umiejętnie postawionych pytań Sokrates doprowadzał słuchacza do uznania tych zasad, które są prawdziwe.

Rozmówcy – uczniowi wydawało się, że to on samodzielnie doszedł do tych nowych myśli, a nie, że nauczyciel go na nie naprowadził. Według Sokratesa, kontakt w postaci żywego słowa, wspólnego poszukiwania, były najlepszymi sposobami kształcenia człowieka. Zasady pedagogiczne Sokratesa to: odejście od przymusu i przemocy, uznanie przekonywania za najbardziej efektywny środek wychowania¹.

Działalność oświatowa Sokratesa, w tym również pedagogiczna, związana była z sofizmem – kierunkiem, który zakładał fałszywe, absurdałne lub paradoksalne twierdzenia, sprzeczne z ogólnie przyjętymi poglądami. Sokrates ostro krytykował sofistów za lekceważenie prawdy i w sporze z nimi starał się odbudować prawdziwość wiedzy i jej autorytet. W odróżnieniu od sofistów, którzy uważali, że celem pracy pedagogicznej jest przygotowanie do praktycznej działalności, Sokrates twierdził, że celem jest moralne doskonalenie ucznia, jego rozwój osobowościowy, a nie zwykłe przygotowanie do realnego życia.

W czasie działalności Sokratesa system kształcenia składał się z dwóch stopni. Pierwszy stopień – podstawowy – był

¹ В. Графский, *История политических и правовых учений*, Издательство Норм, Москва 2015, s. 615.

związany ze studiowaniem etyki, a drugi badał poszczególne problemy praktyczne. Filozof bronił takiego systemu kształcenia, chociaż uważał siebie za specjalistę tylko w dziedzinie etyki i, według świadectw Ksenofonta, odsyłał swoich uczniów do kolejnych nauczycieli w celu studiowania innych dyscyplin.

Sokrates określał intelekt jako wektor jakiejkolwiek działalności człowieka. Wiązał go z celami i metodami. Filozof twierdził, że szczęście i harmonię osiąga ten człowiek, u którego nie ma sprzeczności między celami i metodami osiągnięcia celu. Różnica między tymi dwoma pojęciami prowadzi do uczucia smutku, strapienia, niepokoju, poniżenia i upokorzenia. Sokrates zakładał, że jakakolwiek działalność człowieka powinna opierać się nie tylko na interesach osobistych, ale także na interesach bliźnich. W ten sposób uczony stał się założycielem nauki o dobrej naturze człowieka, zgodnie z którą mężczyźni i kobiety są równi, jednakże nie wszyscy ludzie są tak samo zdolni.

Myśliciel w swojej nauce poświęcał wiele uwagi zdolnościom. W historii zachowało się świadectwo pisarza i filozofa starożytnej Grecji – Ksenofonta, który pisał o Sokratesie: „Badał on to, co jest uczciwe, a co nieuczciwe, co jest piękne i co brzydkie, co jest sprawiedliwe i co niesprawiedliwe, co jest rozumne i co bezmyślne, co to jest odwaga i co to jest tchórzostwo...”².

Sokrates uważał, że najpoprawniejszą drogą symptomów zdolności jest samopoznanie. Często powtarzał swoim uczniom słowa napisane na Świątyni Apollina w Delfach: „Poznaj samego siebie”.

Nauka Sokratesa o zdolnościach odegrała ważną rolę w jego systemie pedagogicznym, gdyż właśnie według tego kryterium określał on „prawo do kształcenia się” tego, czy innego człowieka. Filozof także, mając na uwadze określone zdolności, myślał o pożytku, jaki dany człowiek może przynieść społeczeństwu.

² Ксенофонт, *Воспоминания о Сократе*, Издательство Наука, Москва 1993, s. 8; wszystkie cytaty w publikacji z języka rosyjskiego zostały przetłumaczone przez Danutę Kosior

Nauka o zdolnościach ściśle związana jest z problemem nauczyciela. Sokrates mówił o tym, że działalność nauczyciela polega nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale wywołuje u uczących się siły duchowe na podstawie dokładnego zbadania ich zdolności i umiejętności. Filozof określał wywołanie tych sił jako „drugie narodziny” i porównywał działalność nauczyciela ze sztuką położniczą. W nauczaniu Sokratesa nauczyciel powinien motywować wychowanka do samodzielnego zdobywania wiedzy i jej analizy. Uważał, że prawdziwej wiedzy nie można wprowadzić do świadomości wychowanka z zewnątrz. Powinna wychodzić z głębi jego osobowości i z pomocą nauczyciela wyjść na zewnątrz, na świat.

Schemat wydobywania wiedzy z osobowości wychowanka był następujący: najpierw należało zburzyć wszystkie fałszywe wyobrażenia uczącego się, pokazać mu jak mało wie, a następnie już na przygotowanym podłożu budować system nowych wyobrażeń. Każdy etap tego systemu był przyjmowany przez ucznia jako nieunikniony, nowy, lecz bliski, wyrastający z własnego „Ja”.

Sokrates bardzo cenił swoją działalność nauczycielską. W czasie procesu sądowego postawiono go przed wyborem – albo zaprzestaje tej działalności, albo czeka go śmierć. Jak wiadomo, wybrał to ostatnie rozwiązanie, gdyż nie wyobrażał sobie oderwanego od działalności pedagogicznej. Następca Sokratesa – Platon przytoczył w swojej pracy *Apologia Sokratesa* takie oto słowa swojego nauczyciela: „(...) dopóki oddycham i mam siły nie przestanę zajmować się filozofią”.

Współcześni i następcy Sokratesa podkreślali, że był on wielkim człowiekiem, pasjonatem, który cenił i kochał swoich uczniów, jednakże był w stosunku do nich surowy i wymagał wyrzeczenia się tradycyjnego trybu życia.

Uczony w odróżnieniu od sofistów, którzy oddawali pierwszeństwo wykładom, wykorzystał nową, w ówczesnym czasie, metodę nauczania – dyskusję. Jej osobliwość polegała na tym, że na początku dyskutowano na temat prostych, życiowych

przypadków, następnie poruszane były tematy bardziej skomplikowane. Podczas dyskusji wykorzystywano porównania, metafory, różne zwroty, satyrę, które ułatwiały uczniom przyswojenie sensu dyskusji. Sokrates włączał się w poszukiwanie prawdy wraz ze swoimi uczniami wychodząc z założenia: „Wiem, że nic nie wiem”.

Inną stroną działalności nauczycielskiej Sokratesa był jego stosunek do spartańskiego modelu wychowania. Filozof skłaniał się ku niemu zakładając, że w Atenach zbyt mało uwagi poświęca się sztuce wojennej i gimnastyce. W Atenach – podkreślał Sokrates – nie organizowano państwowego nauczania sztuki wojennej, ale to wcale nie oznacza, że każdy obywatel indywidualnie powinien ją lekceważyć. Każdy powinien się nią zajmować. W żadnej innej walce i w ogóle w żadnym zawodzie nie będziesz poszkodowany z tego powodu, jeżeli lepiej rozwiniesz swój organizm. We wszystkich zawodach potrzebne jest ciało. We wszystkich przypadkach, gdzie stosowana jest siła fizyczna, bardzo ważny jest jak najlepszy rozwój fizyczny organizmu.

Jednym z ważniejszych problemów antropologii pedagogicznej, które podnosił Sokrates, było doskonalenie moralne. Uważał, że głównym celem życiowym człowieka powinno być moralne samodoskonalenie, gdyż siłą życiową nauczania problemowego są sprzeczności między zadaniami poznawczymi i poziomem wiedzy oraz umiejętności ucznia. Sokrates jest jednym z założycieli nauki o dobrej naturze człowieka. Podkreślając znaczenie naturalnych predyspozycji, skłonności, Uczony widział najbardziej poprawną drogę przejawiania się zdolności człowieka w samopoznaniu: „Kto zna siebie, ten wie, co jest dla niego dobre i rozumie, co może i czego nie może”.

Wśród filozofów i pedagogów rozmaitych szkół w różnych państwach istnieją odmienne oceny poglądów Sokratesa. W większości uczeni przedstawiają podobne punkty widzenia. W tym miejscu warto przytoczyć punkt widzenia polskiej badaczki Barbary Jodłowskiej, która odpowiada na postawione

przez siebie pytanie: co dziś może zaproponować pedagogika sokratejska?

Można więc zapytać, co Sokrates, żyjący w starożytności, mógłby mieć nowego do powiedzenia współczesnym teoretykom wychowania. Co pedagogika sokratejska może zaproponować „ponowoczesnej szkole” i „globalnemu nastolatкови”? Czy może konkurować z pedagogiką pozytywistyczną, krytyczną, antypedagogiką? Z takimi pytaniami i wątpliwościami można się spotkać wśród pedagogów, w tym polskich – nieufnych wobec wszelkich prób badań dotyczących nauczania i wychowania sokratejskiego. Wydaje się jednak, że XXI wiek niesie nadzieję, a pogłębiające się problemy z trudną młodzieżą wymuszają poszukiwanie alternatywy dla tradycyjnej pedagogiki, zamykającej umysły młodych, zniewalającej oraz blokującej myślenie i mądrość³.

Z kolei inny polski pedagog Tadeusz Lewowicki w swoich badaniach zwraca uwagę na metodologiczną stronę nauki Sokratesa. „Sokrates podnosi walory rozumnego poznania, daje przykłady metodycznego postępowania (metody indukcji i dedukcji)”⁴.

Ważną rolę w rozwoju myśli pedagogicznej czasów antycznych odegrał najbardziej znany uczeń Sokratesa – Platon.

Platon (428 lub 427–348 lub 347 r. p.n.e.)

Starożytny filozof – idealista, ideolog arystokracji posiadającej niewolników, Platon urodził się w znakomitej rodzinie arystokratycznej i otrzymał wszechstronne, na owe czasy, wykształcenie.

³ B. Jodłowska, *Pedagogika sokratejska*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 14.

⁴ T. Lewowicki, *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 45.

Platon założył pierwszą w Europie szkołę wyższą – Akademię, którą kierował i w której wykładał (z niewielkimi przerwami) przez blisko 40 lat. Akademia Platońska przeżyła swojego założyciela prawie o tysiąc lat. Uczniem i uczestnikiem Akademii był Arystoteles.

Założyciel Akademii w wielu utworach wypowiadał się o wychowaniu. Swoje poglądy na temat organizacji wychowania przedstawił w traktatach *Państwo*, *Polityka*, *Prawo*. Stanowią one organiczną część społecznych poglądów Platona i podporządkowane są ogólnym zadaniom umocnienia państwa arystokratycznego posiadającego niewolników i kształtowaniu niewolnictwa.

Państwo idealne Platona opiera się na podziale pracy pomiędzy czterema grupami wolnych obywateli: filozofami, wojownikami, rzemieślnikami i rolnikami. Każda grupa powinna wykonywać tylko swoje obowiązki i nie wtrącać się do funkcji innych. W nauce o podziale obywateli na grupy Platon kierował się klasyfikacją części duszy. W przeciwieństwie do Demokryta, uważającego świat za jednolity i materialny, Uczony występował z poglądami o podziale świata na idee i świat rzeczy. Według jego idealistycznej nauki duchowa część – dusza, żyje do momentu swojego wcielania się w ciało w świecie idei. Dla duszy charakterystyczne są trzy części: rozumna, impulsywna, zmysłowa. Jedną z nich jest przeważająca, co zależy od tego, wśród jakich idei żyła dusza. Trzem częściom duszy u Platona odpowiadają trzy cnoty: mądrość, męstwo, wstrzemięźliwość. Nieśmiertelna dusza człowieka, która wejdzie w jego ciało określa możliwości jego rozwoju i miejsce w społeczeństwie. Posiadający duszę z przeważającą częścią rozumną staną się rządzącymi – filozofami. Posiadający duszę impulsywną staną się wojownikami, a zmysłową – staną się rzemieślnikami lub rolnikami. Pierwsze dwie grupy są uprzywilejowane: filozofowie rządzą, żołnierze strzegą porządku w państwie. Funkcją rzemieślników i rolników jest materialne zabezpieczenie uprzywilejowanych. W państwie

Platona są też niewolnicy, którzy stanowią najniższą grupę społeczną i nie posiadają żadnych praw, ich obowiązkiem jest praca fizyczna. W celu umocnienia państwa, w którym istnieje niewolnictwo, Platon zalecał swój system wychowania, w którym łączyły się niektóre metody praktyki wychowawczej Sparty i Aten.

Poglądy filozoficzne Platona na temat ludzi zamkniętych w jaskiniach mają nie tylko sens światopoglądowy, ale i pedagogiczny. Ludzie w jaskiniach przykuci są do ściany, na której widzą tylko odbicie prawdy. Wyzwoliwszy się z łańcuchów mogą ujrzeć oślepiające światło prawdy. Co za tym idzie, zdobywanie wiedzy i prawdy jest męczącą pracą wyzwalamą z pęt i uprzedzeń. „W jakim kierunku ktoś był wychowywany, taka będzie cała jego przyszłość. Prawidłowe wychowanie zmusza człowieka do tego, aby pragnął i dążył do tego, by stać się doskonałym obywatelem, który potrafi sprawiedliwie podporządkować się i rządzić”⁵.

Platon proponował obszerny program wychowania przeniknięty jednolitą myślą filozoficzną i odkrył związek pomiędzy wychowaniem i ustrojem społecznym. Działalność pedagogiczna była organiczną częścią życia twórczego Platona. Wychowanie według Platona oznacza oddziaływanie dorosłych na dzieci, kształtowanie w dzieciach moralności i cnót. Do pojęcia „nauczanie” włączył on zdobywanie wiedzy za pomocą studiowania nauk, a główna cecha nauki, według Platona, polega na tym, że „rozbudza ona duszę do korzystania z myślenia w celu poznania prawdy”.

Platon uważał, że wewnętrzną podstawą wychowania dzieci są emocje. Twierdził, że pierwsze odczucia dzieci to zadowolenie i cierpienie i to one upiększają dziecięce wyobrażenia na temat cnót i dobra. „Rozmyślnie i ukierunkowane oddziaływanie na człowieka jest odczuwalne dzięki wrodzonym uczuciom zadowolenia i cierpienia, pierwszym odczuciom noworodka.

⁵ Платон, *Государство*, IV, с. 426.

Z tych uczuć kształtują się później cnota i ułomność, przywara. Jeżeli zadowolenie i niezadowolenie, uczucie przyjaźni, żalu i nienawiści będą ukształtowane w duszach ludzi w odpowiedni sposób we wczesnym dzieciństwie, kiedy ludzie nie są jeszcze zdolni traktować je rozumnie, to kiedy będą już istotami rozumnymi, wtedy uzgodnią z rozumem ukształtowane w nich uczucia. Taka zgodność jest cnotą. Dlatego wychowanie przede wszystkim powinno polegać na tym, aby nauczyć nienawidzić to, co należy nienawidzić, a kochać to, co należy kochać”⁶.

Szczególne znaczenie według Platona miały gry jako środek wychowania, a także czytanie i opowiadanie dzieciom utworów literackich, mitów. Uważał za konieczne określenie w prawodawstwie tego, co należy czytać i opowiadać małym dzieciom. Platon wymagał, aby dorośli obserwowali gry dziecięce. Dzieci powinny przestrzegać reguł gry, nie wprowadzać do nich nowinek, gdyż nauczysz się tego podczas gry, zechcą wnosić zmiany w ustawodawstwie państwa, w którym funkcjonuje niewolnictwo, a do tego nie można dopuścić. Platon uważał jednocześnie, że „wszystkie nauki należy wykładać dzieciom nie z użyciem przemocy, a podczas gry”, albowiem „człowiek wolny nie powinien niczego uczyć się pod przymusem”. Ważne miejsce w wychowaniu dawał pieśniom i tańcom.

Według Platona wychowanie należy rozpoczynać we wczesnym wieku, gdyż „w każdej sprawie najważniejszy jest początek, szczególnie jeżeli dotyczy to czegoś młodego i delikatnego”. Te założenia opisał w traktacie *Państwo*. Platon proponował określony system organizacji wychowania. Dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz mieszkańcy miast lub wsi powinni gromadzić się w specjalnych miejscach w celu wspólnych gier. Wyznaczone przez strażników prawa kobiety powinny pilnować porządku i kierować grami. Dzieci w wieku od 6 do 12 lat w szkole państwowej należy uczyć czytania, pisania, liczenia, a także śpiewu i gry na instrumentach muzycznych.

⁶ Платон, *Законы*, II 653 b.

W wieku od 12 do 16 lat powinni odwiedzać *palestrę*, gdzie uważa skupiona jest na wszechstronnym wychowaniu fizycznym. Od 16 roku życia młodzieńców uczono arytmetyki, geometrii, astronomii, przeważnie w celu praktycznym (przygotowanie wojskowe). Od 18 do 20 roku życia w efebii zdobywali specjalne szkolenie wojskowe. Na tym etapie kończyło się kształcenie tych, którzy zgodnie ze swoimi możliwościami powinni zostać w grupie żołnierzy, rzemieślników, rolników i kupców. Osoby, u których przeważała część rozumna duszy, do 30 roku życia studiowali filozofię, rozwijali abstrakcyjne myślenie, zgłębiając w tych celach geometrię, arytmetykę, astronomię, teorię muzyki. W ten sposób przygotowywali się do działalności państwowej. Wyróżniający się w tej grupie, najsilniejsi w sensie intelektualnym, kontynuowali swoje zajęcia i po opanowaniu filozofii zarządzili państwem. Platon uważał, że wychowanie kobiet powinno wyglądać tak, jak w Sparcie. Dzieci niewolników nie były dopuszczone do edukacji.

Zatem Platon troszczył się przede wszystkim o prawidłowe, z jego punktu widzenia, wychowanie i kształcenie dzieci właścicieli niewolników i wolnych obywateli. Wychowanie powinno przygotować ich do wykonywania określonych funkcji społecznych i do kierowania państwem.

Należy zauważyć, że Platon po raz pierwszy rozpatrywał problemy wychowania małych dzieci jako system, co było bardzo ważne dla dalszego rozwoju teorii wychowania przedszkolnego. Z punktu widzenia współczesnej antropologii pedagogicznej, zaproponowany przez Platona system przedstawiał określoną całość, porządek i współzależność różnych części struktury takiego złożonego w starożytnej Grecji zjawiska jak wychowanie i nauczanie. Jeżeli platoński program kształcenia rozpatrywać jako proces wychowania i nauczania w interesie społeczeństwa posiadającego niewolników i państwa, to system edukacji w ogólnym zarysie można przedstawić jako dążenie do uporządkowania ogółu relacji między podmiotami procesu edukacyjnego.

Poglądy pedagogiczne Platona wyrosły z jego filozoficznego pojęcia człowieka i świata. Według Platona życie ziemskie to stan przejściowy na drodze do osiągnięcia „prawdziwego bytu”. Życie ziemskie powinno przygotować człowieka do połączenia człowieka z prawdziwym bytem. Zdobycie wiedzy jest procesem wspomnień o bezcielesnym świecie idei, skąd wyszedł i dokąd pójdzie każdy człowiek. Dlatego tak wielkie znaczenie przypisywano samopoznaniu. Ważną rolę Platon nadawał duszy człowieka, którą łączył z *arete* (cnota, doskonałość). W starożytności wyróżniano różnego rodzaju *arete*. Znajdujemy tutaj *arete*: heroiczne, obyczajowe, pracownicze, polityczne, indywidualne oraz *arete* utylitarne (użyteczne)⁷. W swojej istocie pojęcie to oznaczało: zaletę, doskonałość, sprawność, efektywność, dzielność, szlachetność, cnotę i miało istotny wpływ na kształtowanie wzorów osobowych urzeczywistnianych przez wolnych obywateli. Na szczególną uwagę zasługuje *arete* utylitarne, zakładające, że każdy obiekt posiada swoistą istotę rzeczy, dzięki której jest tym, czym jest i że ta istota rzeczy sprawia, że obiekt czemuś służy – posiada swoją „narzędziowość”. Platon pisał, że *arete* noża jest to, że jako narzędzie służy on do cięcia – jej cnotą jest to, że dobrze tnie⁸. *Arete* (istota) sprawia zatem, że każda „rzecz” posiada to, co ją kształtuje i jednocześnie nadaje narzędziowy kierunek jego przeznaczenia, jak i ku czemuś służenia. I tak, istotą bycia człowiekiem jest jego dusza, która sprawia, że człowiek jest stworzeniem biologicznym, którego sensem jest przetrwanie gatunku. Na duszę – zdaniem starożytnych – składają się: intelekt, charakter i temperament⁹. W związku z czym, narzędziowy charakter istoty człowieka jest bardziej złożony od innych obiektów, a jego specyfika polega na tym, że jego istotę – w zasadniczej mierze – tworzy nieukształtowane i tym samym potencjalne *arete*, i dlatego duszę ludzką można dowolnie kształtować.

⁷ Arete, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Lublin 2000, s. 318-324.

⁸ Platon, *Państwo*, Kęty 2003.

⁹ Platon, *Timaajos*, Warszawa 1986, s. 52.

Platon zwraca uwagę na potrójne władze duszy. W człowieku wyróżnić można trzy rodzaje działań, które odpowiadają trzem władzom duszy. Każda dusza ma właściwą harmonię. Harmonia duszy to cnota. Myślenie odpowiada za władzę rozumną duszy (której odpowiada cnota mądrości); wybuchanie gniewem i zapalanie się do czegoś odpowiada za wolitywną władzę duszy (za nią odpowiedzialna jest cnota męstwa); pożądanie przyjemności związanych z odżywianiem się i płodzeniem odpowiada za władzę pożądlivą duszy (a jej odpowiada cnota umiarkowania). Tylko element rozumny duszy stanowi o człowieku. Dusza rozumna jest wieczna, tzn. nie ma początku ani końca. Istnieje przed połączeniem się z ciałem i będzie istnieć po jego rozpadzie. Cnota, która zestrzaja ze sobą trzy władzy duszy, to sprawiedliwość¹⁰.

Platon rozpatrywał wychowanie jako silny, ale nie wszechmocny sposób kształtowania osobowości. Oddziaływanie pedagogiczne ograniczone jest przez złożoną i sprzeczną naturę człowieka, w której splatają się w jedno światło i cień, dobro i zło. Wychowawca powinien uwzględniać takie sprzeczności, przygotowywać wychowanków do pokonania negatywnych ukrytych możliwości. Według Platona wychowanie powinno zapewnić stopniowe wchodzenie ucznia do świata idei. Do realizowania podobnego wychowania zdolny jest przede wszystkim nauczyciel w podeszłym wieku, czyli człowiek, który stoi na progu świata idei. Przy tym konieczna jest łączność cielesna, duchowa między nauczycielem i uczniem (co potem zaczęto nazywać „miłością platonieczną”).

Platon wymagał wszechstronnego wychowania dla wszystkich, którzy mogli je otrzymać, niezależnie od tego, czy byli to mędrce, czy też żołnierze. W społeczeństwie idealnym, które zostało przedstawione w *Prawach*, kierujący procesem edukacji jest pierwszą osobą w państwie. Państwo opiekuje się przyszłymi matkami, troszcząc się, aby prowadziły zdrowy styl życia.

¹⁰ Skrypt dydaktyczny z historii filozofii, oprac. A. Głęb, Lublin 2013, s. 21.

Platon ogłasza zasadę powszechnego, obowiązkowego (minimum trzyletniego) nauczania. „Stary i młody powinien w miarę możliwości otrzymać wykształcenie”. W programie pojawiła się próba wyważonego połączenia wychowania spartańskiego i ateńskiego. Wyjątkową uwagę kierował na wychowanie fizyczne, w szczególności ćwiczenia fizyczne i tańce.

Platon uważa, że w czasie nauczania należy zapewnić „wolność powołania”, czyli uwzględnić zainteresowania (dzisiaj nazywa się to nauczanie zróżnicowane zgodnie z powołaniem człowieka i potrzebami społecznymi). Mówię i twierdzę, podkreślał w związku z tym Platon, że człowiek pragnący zostać wybitnym w jakimś kierunku powinien od najwcześniejszych lat ćwiczyć. Na przykład, kto chce zostać dobrym rolnikiem lub budowniczym domów, powinien w czasie gier uprawiać ziemię albo budować jakieś dziecięce budowle. Wychowawca powinien dać każdemu z nich nieduże narzędzia naśladowujące prawdziwe. Dokładnie w ten sposób przekaze im początki niezbędnej wiedzy na przykład budowniczego nauczy mierzyć i wykorzystywać reguły i zasady, żołnierza nauczy jeździć konno i inne, a także ukierunkuje gusty i skłonności dzieci ku tym zajęciom, podczas których osiągną doskonałość.

Do programu kształcenia ogólnego wchodziła nauka pisanie, podstawy matematyki, podstawy przygotowania do pracy z wykorzystaniem małych instrumentów, imitujących prawdziwe. Program takiego nauczania przeznaczony był tylko dla wolnych obywateli.

U Platona dość ciekawie przedstawia się idea nauczania poprzez gry, a także zasada nauczania wychowującego. „Nauczanie początkowe jest realizowane z pomocą gier. Charakter i treść gier powinny być przewidziane przez prawo, gdyż nie ma niczego poważniejszego od gier dla dzieci. Tylko w czasie gry opanowywane są nawyki i podstawy nauk. Gry, uroczystości, piosenki, zabawy, korowody, tańce są najcenniejszym materia-

łem do obserwowania skłonności dzieci. Wreszcie, tylko gra kształtuje „wolną” (twórczą) i trwałą wiedzę”¹¹.

W swoich poglądach Platon głosił o aktualnym we wszystkich epokach problemie estetyki piękna.

Chociaż Platon nie pozostawił specjalnych traktatów o wychowaniu, nadal uważano go za wielkiego myśliciela w dziedzinie wychowania i nauczania. Już ponad dwa tysiące lat dziedzictwo Platona cieszy się szczególnym zainteresowaniem pedagogiki. Przecież Platon stał u źródeł opracowania obszernego kompleksu problemów wychowania, mających teoretyczne i praktyczne znaczenie zarówno w antropologii pedagogicznej, jak też innych dyscyplinach. Szczególnie wydatny wpływ Platon okazał na myśl pedagogiczną cywilizacji europejskiej. Wczesne chrześcijaństwo widziało w nim swojego ideologa w uświadomieniu celów wychowania. Zainteresowanie ideą Platona dotyczącą wszechstronnego wychowania dało się zauważyć w epoce Odrodzenia.

Idee antropologiczne i pedagogiczne znajdujemy też w pracach Arystotelesa.

Arystoteles (384–322 r. p.n.e.)

Człowiek od dawna starał się zrozumieć samego siebie. Ludzie starożytni przechodzili od mitów do filozofii. Jednakże w filozofii Arystotelesa człowiek przestaje być problematyczny. Zawsze mówi o sobie w trzeciej osobie, rozpatruje siebie tylko jako pewien „przypadek” i w swojej świadomości pozostaje jako „On”, a nie jako „Ja”. Jest to szczególnie wymiar, w którym człowiek poznaje samego siebie w charakterystyczny dlań sposób, staje się nieosiągalny i z tej przyczyny pozostaje niezbadane

¹¹ Платон, *Государство*, VII 536 e.

szczególne miejsce człowieka we Wszechświecie. Człowiek jest pojmowany, postrzegany tylko w świecie, świat nie jest postrzegany w nim.

Arystoteles nie był obywatelem Aten. Urodził się na skraju świata hellenistycznego w mieście Stagira, nieopodal góry Atos w bogatej rodzinie, w której zawód lekarza przekazywany był z pokolenia na pokolenie. Jego ojciec był nadwornym lekarzem cesarza macedońskiego Aminty i uważany za jednego z jego bliskich współpracowników. Arystoteles otrzymał podstawowe wychowanie dzięki troskom swojego opiekuna i zgodne z tradycjami rodzinnymi, opierało się na poznaniu nauk przyrodniczych i medycyny.

W wieku 18 lat Arystoteles wstąpił do Akademii Platonskiej i spędził tam 20 lat, niewątpliwie na początku był pod wpływem nauki Platona, jednakże później poszedł własną drogą rozwoju.

Po śmierci Platona Arystoteles nie został w Akademii, ponieważ nie akceptował rozwijającego się w niej kierunku. Powrócił do ojczyzny swojego opiekuna Proxenus z Atarneus i stał się jednym z dworzan atarnejskiego cesarza Hermiasa. Poślubił jego krewną. W 343 r. p.n.e. cesarz macedoński Filip wezwał go do swojego dworu i zlecił mu wychowanie syna, przyszłego zdobywcy Aleksandra. Arystoteles był osobistym nauczycielem Aleksandra Macedońskiego do 336 r. p.n.e. W 335 r. p.n.e. założył na przedmieściach Aten Liceum (Lykeion), w którym do 323 r. p.n.e. dwa razy dziennie (rano i wieczorem) podczas spaceru wygłaszał wykłady. Wśród najwybitniejszych studentów byli Teofrast z Eresos, psycholog i botanik i Eudem z Rodos, etyk i historyk nauk przyrodniczych. Szkoła Arystotelesa przetrwała następne 800 lat.

Próby zrozumienia wewnętrznego świata człowieka sięgają dalekiej starożytności. Człowiek od dawna starał się zrozumieć samego siebie. Ludzie epoki antycznej od wiary w mity podążali ku filozofii. Jednakże w filozofii Arystotelesa, jak słusznie zauważył uczeń Wilhelma Dilthey'a – Bernard

Groethuysen w *Antropologii filozoficznej*, człowiek przestaje być problematyczny. Zawsze mówi o sobie w trzeciej osobie, rozpatruje siebie zaledwie jako pewien „przypadek” i pozostaje w swojej świadomości jako „On”, a nie „Ja”. To niezwykle wymiar, w którym człowiek poznaje samego siebie w szczególności dla niego sposób, staje się dlań niedostępny i z tej przyczyny pozostaje też niezbadane szczególne miejsce człowieka we Wszechświecie.

Taką samą ocenę antropologii Arystotelesa znajdujemy u Martina Bubera. Według tego filozofa charakterystyczna dla Greków skłonność do widzenia w świecie zamkniętej przestrzeni, gdzie jest miejsce dla człowieka, znalazła uwieńczenie w geocentrycznym systemie sfer Arystotelesa. Przewaga poznania wzrokowego nad wszystkimi innymi zmysłami (nowy moment w historii ducha), dawała Grekom możliwość wyrowadzania życia z obrazu i budowania na jego podstawie kultury, określiła oblicze ich filozofii¹².

W ocenie Martina Bubera nawet idealny porządek Platona jest także światem widzialnym, światem obrazów. Tylko u Arystotelesa widzialny obraz Wszechświata osiąga niebywałą aktualizację jako świat rzeczy. Od tej pory człowiek jest rzeczą wśród tych rzeczy, obiektywnie poznawaną na równi z innymi, nie jest gościem na obczyźnie tak jak człowiek Platona, lecz posiada własny kąt we Wszechświecie, chociaż nie na najbardziej prestiżowych piętrach, ale też nie na najniższych, ale gdzieś pośrodku. Kwestia człowieka właściwie tutaj nie istnieje. Rozpatrując duszę jako zasadę samodzielnego ruchu pojedynczej rzeczy, Arystoteles przypisuje jej wiele funkcji, które współczesna nauka określa jako czysto fizjologiczne. Uważa jednak, że dusza, choć i bezcielesna, tym niemniej związana jest z materią. W nauce Arystotelesa opracowana jest ogólna teoria duszy, koncepcje procesów psychicznych wspólnych dla zwierząt i człowieka, chociaż u tego ostatniego

¹² М. Бубер, *Я и Ты*, «Республика», Москва 1995, s. 15-92.

jest bardziej rozwinięta. Jego filozofia zawiera także naukę o rozumie jako o zdolności, która stawia człowieka ponad królestwem przyrody.

Według Arystotelesa różne formy działalności duszy tworzą w człowieku materię dla rozwoju charakterystycznej dlań formy – rozumu. Ten fenomen nie powstaje wraz z ciałem tak jak funkcje życiowe duszy. Przychodzi on z zewnątrz jako coś wyższego, Boskiego i dlatego tylko on przeżyje śmierć ciała. Jakie więc jest przeznaczenie rozumu? Polega ono przede wszystkim na poznaniu, następnie na kierowaniu pragnieniami i czynami z pomocą posiadanej wiedzy. „Zgodnie z tym Arystoteles rozróżnia cnoty dianoetyczne i etyczne. Pierwsze są wyższe, w nich znajduje się rozum jako czysta działalność formy; dostarczają najbardziej szlachetne i doskonałe zadowolenie, przyjemność; dzięki nim człowiek ma dostęp do udziału w boskiej rozkoszy, szczęśliwości”¹³.

Uczony uważa, że cała wiedza jest uosobieniem impulsu natury człowieka. Przejawia się ona w elementarnych działaniach i reakcjach. Całe życie uczuciowe jest uwarunkowane tą specyficzną tendencją. „Wszyscy ludzie z natury dążą do poznania – pisze Arystoteles. Dowodem tego jest umiłowanie zmysłów: przecież niezależnie od tego, czy są one pożyteczne, czy nie, cenimy je dla nich samych, a najbardziej zmysł wzroku, albowiem wzrok stawiamy ponad wszystkie zmysły nie tylko, aby działać, ale i wtedy, kiedy mamy zamiar coś zrobić. Przyczyną tego jest to, że ze wszystkich zmysłów wzrok w najwyższym stopniu sprzyja poznaniu i ujawnia wiele różnic w rzeczach”¹⁴.

Tutaj wyraźnie widzimy różnice między koncepcją poznania Arystotelesa i poglądami Platona. Ostatni nie mógł

¹³ В. Виндельбанд, *История древней философии*, «Тендем», Киев 1995, s. 230-237.

¹⁴ Аристотель, *Собр. сочинения в четырех томах*, т. 1, «Мысль», Москва 1975, s. 65.

wyobrazić sobie takiej pochwały zmysłów. Sfera zmysłów u Platona przedzielona jest głęboką otchłanią. Poznanie i prawda należą do sfery transcendentnej – dziedziny czystych i wiecznych idei. Arystoteles jest przekonany, że akt postrzegania zmysłowego sam w sobie nie daje wiedzy naukowej. Jednocześnie odrzuca sprzeczność między światem idealnym i empirycznym. Idealny świat, świat poznania próbuje wyjaśnić terminami wziętymi z życia.

Arystoteles uważa, że obie wymienione sfery są w pewnym stopniu podobne. Mają jednakowo nieustanną ciągłość: zarówno w przyrodzie, jak i w poznaniu formy wyższe rozwijają się z niższych. Do ogólnej więzi włączone jest postrzeganie zmysłowe, pamięć, doświadczenie i rozum. Są to różne stadia i wyrazy jednej i tej samej fundamentalnej działalności, która u człowieka osiąga doskonałość, chociaż częściowo występuje u zwierząt, a także u wszystkich form życia organicznego. Według Arystotelesa człowiek to istota, która pierwotnie ze swojej natury przeznaczona jest do życia społecznego. Naturalną niezbędną formą wspólnego życia jest państwo. Cnoty człowieka mogą rozwijać się tylko w życiu państwowym. Państwo – forma doskonała dlatego, iż powstało z potrzeby uzyskiwania pożytków, jest środkiem urzeczywistnienia dobra osobistego dla człowieka aktywnego.

Arystoteles – uczeń Platona, nie zgadzał się ze swoim nauczycielem w niektórych kwestiach wychowania. Pisał: „Platon przyjacielem, lecz większą przyjaciółką prawda”. Arystoteles uważał, że przed rozpoczęciem nauczania i wychowania człowieka należy rozstrzygnąć problem istoty człowieka w przyrodzie. Problem ten Arystoteles wiązał właściwie nie tylko z człowiekiem, lecz badaniem przyrody i sensu jako takiego obejmujących świat jako całość. Należy podkreślić, że dla wielu filozofów antycznych problem istoty i natury człowieka pozostawał aktualny. Dla filozofów ważne było porównanie istoty Kosmosu z właściwą istotą człowieka.

Według Arystotelesa „człowiek z natury jest istotą społeczną”, jednak takie określenie człowieka nie wyjaśnia jego natury i tym bardziej jego istoty, mówi raczej o cechach człowieka wynikających z jego natury. W jaki sposób Arystoteles rozumie „naturę” i „istotę” człowieka? Natura tworzy psychikę człowieka i formy, w których się przejawia: zmysły, uczucia, pragnienia, skłonności, charakter, a także samego człowieka jako postać fizyczną. Między pojęciami natury i istoty człowieka istnieje podobieństwo, ale są też i różnice. Podobieństwo polega na tym, że natura i istota to główne pojęcia do określania cech człowieka; różnica polega na tym, że istota człowieka określana jest bez cech człowieka i jego przejawów zachowania. Arystoteles wyjaśnia treść natury człowieka za pomocą następujących charakterystyk: zgodność z prawami natury („Natura, według nas, nie robi niczego nadaremnie”¹⁵), zmienności („cierpienie zniekształca naturę cierpiącego”¹⁶). Innymi cechami natury człowieka są: dynamizm, dwuznaczność, ograniczoność i słabość natury człowieka. Cechy te, oprócz dynamizmu (który nie powoduje osłabienia zarówno cech człowieka, jak i natury), tworzą osłabienie właśnie natury, gdyż taka jej cecha może doprowadzić do osłabienia określonych cech człowieka w wyniku pewnego rodzaju zmian.

Dynamika natury człowieka posiada cechę wyróżniającą – nieskończoność wymagająca skończoności. Arystoteles uważa, że najdoskonalszą naturą jest najpełniejsza natura. „Za najwyższą należy uważać działalność już odbudowanej zrekonstruowanej natury”¹⁷. Dlatego za prawdziwą naturę człowieka Arystoteles uważa skończoność. W zakończeniu natury widzi sens nauczania i sztuki: „Przecież każda sztuka i wychowa-

¹⁵ Аристотель, *Собр. сочинения в четырех томах*, t. 4, «Мысль», Москва 1984, 125a9.

¹⁶ Ibidem, s. 1152a24.

¹⁷ Ibidem, s. 1205a24.

nie stawiają za cel uzupełnienie tego, czego nie otrzymują od natury”¹⁸.

Arystoteles podaje definicje natury z podziałem na gatunki i rodzaje. „Jako naturę określamy każdy obiekt – np. natura człowieka, konia, rodziny – czyli stan, jaki otrzymujemy po zakończeniu ich rozwoju. Wyższe zakończenie polega na urzeczywistnieniu celu końcowego, natomiast samodzielne istnienie staje się zakończeniem i najwyższą formą istnienia”¹⁹. I dalej: „Natura bywa zmienna, np. u robaków, żuków i w ogóle u innych zwierząt, ale z tego nie wynika, że natura sama w sobie zaliczona jest do niskich rodzajów. Podobnie rzecz ma się z niższymi naukami, np. rzemiosłem, jednak nauka z tego powodu nie jest rzeczą niższą. Zarówno nauka jak i rzemiosło w istocie są dobrem. O nauce, naturze i o wszystkim innym należy sądzić nie po wyglądzie, czy coś jest brzydkie, lecz czy jest dobre”²⁰.

Na czym polega istota człowieka według Arystotelesa? Natura według Arystotelesa rodzi istotę. Natura jest dynamiczna, istota – statyczna, dlatego natura jest zdolna do tworzenia nieskończonej liczby istot: „Wszystko z natury jest zdolne do rodzenia podobnej «istoty»”²¹. Istota człowieka polega nie na podążaniu za naturą, lecz na próbie zbliżenia się do swojej istoty, odkrywając w sobie coś wyższego i bardziej znaczącego, niż natura. I w takim stanie, bez cech natury i innych człowiek właściwie rozumie siebie, co stanowi jego istotę. Potwierdzają to słowa Arystotelesa: „Nie trzeba podążać za pouczeniami tego rodzaju, że człowiek powinien rozumieć to, co ludzkie, a śmiertelnik to, co śmiertelne; przeciwnie, na ile jest to możliwe, należy unieść się ponad

¹⁸ Ibidem, s. 13376a2.

¹⁹ Ibidem, s. 1252b3, 125a2.

²⁰ Ibidem, s. 1205a28-36.

²¹ Ibidem, s. 1187a30

nieśmiertelność i robić wszystko dla życia odpowiadającego temu, co najwyższe w samym sobie; prawo, jeśli jest to obiektywnie mała część, ze względu na swoją wartość przeważa nad wszystkim”²². Arystoteles kształtuje swój obraz istoty człowieka: „Sam człowiek będzie częścią siebie, jeśli wkrótce ta część będzie główna i lepsza”²³. Tak więc Arystoteles określa istotę człowieka „jako człowiek”.

Owa istota pojawia się, kiedy człowiek podąża nie tylko za swoją naturą, ale i za najważniejszym w sobie – rozumem. Rozum jest pojmowany przez Arystotelesa jako sens i istota Kosmosu, którego częścią jest człowiek. Kiedy człowiek poznaje własną istotę za pomocą takiej cechy jak rozum, staje się szczęśliwy, gdyż uwieńcza swoją naturę, tj. włącza się do prawdziwego, naturalnego życia. W konsekwencji człowiek jest uznawany przez Arystotelesa za istotę, która jest dynamiczna, dąży do pomyślności, dobra. Istota zmusza człowieka do stałego podążania ku rozumowi, realizując przy tym swoją prawdziwą naturę poprzez jej zakończenie i przez jej pokonanie.

Arystoteles nie poprzestał na studiowaniu człowieka, jego „natury” i „istoty”, lecz zajął się problemem ulepszenia rodzaju ludzkiego za pomocą wychowania. Uważał bowiem, że edukacja powinna znajdować się pod kontrolą państwa i nikt nie może wątpić w to, że ustawodawca powinien zwracać wyjątkową uwagę na wychowanie młodzieży. System ustrojowy państw, w których problemom wychowania poświęca się mało uwagi, cierpi z tego powodu.

Problemy wychowania przedstawił Arystoteles w dziełach *Polityka*, *Etyka*, *O duszy*. Rozróżniał trzy rodzaje duszy: wegetatywną, zmysłową i rozumną. Każdej z nich odpowiadają aspekty wychowania. Wegetatywna strona duszy przejawia się w odżywianiu, wzrastaniu, rozmnażaniu i odpowiada za wychowanie fizyczne. Zmysłowa strona duszy przejawia się

²² Ibidem, s. 1187B8

²³ Ibidem, s. 1177B31-1178a1.

w zdolności do postrzegania, pragnienia i odczuwania oraz odpowiada za wychowanie moralne. I wreszcie rozumna część duszy przejawia się w myśleniu, które odpowiada za wychowanie intelektualne. Wychowanie zakłada rozwój wszystkich stron duszy: wegetatywnej, zmysłowej i rozumnej.

Arystoteles miał ogromny wpływ na myśl filozoficzną i pedagogiczną nie tylko w starożytności, ale i w średnio-wieczu. Traktaty Arystotelesa służyły jako podręczniki dla filozofów i pedagogów w ciągu następnych stuleci. Wkład Arystotelesa w rozwój antropologii i pedagogiki po pierwsze, przejawiał się w następujących traktatach: *O duszy*, *O pochodzeniu zwierząt*, *O pamięci*, *O snach* i innych. W nich Arystoteles sformułował pierwszy w historii ludzkości system kategorii i pojęć w psychologii. Po drugie, Arystoteles po raz pierwszy pokazał różnicę między myśleniem teoretycznym i praktycznym oraz zwrócił uwagę na zależność adaptacji (wrażeń) z poprzedniego systemu obrazów, z poprzednich doświadczeń (pierwszych wrażeń). Ta idea apercepcji (postrzegania samego siebie) stała się jedną z podstaw idei psychologii i filozofii G. W. Leibniza, I. Kanta, J. F. Herbarta, W. Wundta i odegrała ważną rolę w powstaniu pedagogiki Herbarta (herbartyzm): T. Ziller, K. V. Stoy, L. Strumpell, W. Rein i inni. Po trzecie, nauka Arystotelesa o duszy miała wyraźny wpływ na pedagogikę aż do XXI wieku. Z psychologią Arystotelesa wiąże się sensualistyczna podstawa pedagogiki J. A. Komeńskiego i J. Locke'a. Wpłynęła ona na pedagogikę A. Bena i J. S. Mill'a. Legła u podstaw wszystkich modeli nauczania jako kierowania procesami gromadzenia i przetwarzania doświadczeń zmysłowych: percepcja – rozumienie – zapamiętywanie dzięki ćwiczeniom – zastosowanie do analogicznego materiału. Po czwarte, Arystoteles wiele wieków wcześniej strukturyzował treść powszechnych dyskusji na temat przedmiotu – problematyki i metod pedagogiki (traktat *Polityka*). Przede wszystkim Arystoteles odkrył istotę dyskusji naukowej na temat celu wychowania. Po piąte, po raz pierwszy uzasadnił treść nauczania

i wychowania, a także wykazał, że właśnie z nauki, sztuki, praktycznej umiejętności rozwija się myślenie, a to jest cnota. Po szóste, z punktu widzenia Arystotelesa najważniejsza w wychowaniu jest moralność, następnie pojawia się wychowanie intelektualne. Brak umiejętności zachowania harmonii między pracą fizyczną i umysłową ma odepiający wpływ na człowieka. Po siódme, twierdził on, że wychowanie jest istotną częścią polityki. Wychowanie powinno przygotować obywateli do obrony i umocnienia państwa. Cele państwa są najważniejsze, dlatego wychowanie wszystkich obywateli również powinno stać na pierwszym miejscu. Wychowanie pozbawione kontroli państwa nie ma racji bytu. Po ósme, Arystoteles zwracał uwagę na problemy związane ze środkami i metodami nauczania, podziałem wiekowym i zgodnością z nim środków i metod.

Jan Amos Komeński

Jan Amos Komeński po raz pierwszy badał człowieka z pozycji i w aspektach kształcenia. Urodził się 28 marca 1592 roku w Nivnice na Morawach Południowych, zmarł 15 listopada 1670 w Amsterdamie. Był czeskim pedagogiem i humanistą, pisarzem, działaczem społecznym, biskupem Czeskiego Brackiego Kościoła, twórcą pedagogiki naukowej, systematykiem i popularyzatorem systemu klasowo-lekcyjnego.

W XVII wieku w życiu kulturalnym Europy Zachodniej zrodził się unikalny fenomen – pedagogika naukowa. W tym okresie stała się ona samodzielną dyscypliną wiedzy naukowej i przyswoiła cechy charakterystyczne rozwiniętej teorii naukowej.

Komeński wniósł ważny wkład w rozwój wychowania moralnego młodego pokolenia w tradycjach własnego narodu oraz antropologii pedagogicznej. Podążając za Platonem i Arystotelesem uważał, że podstawą moralności człowieka jest mądrość, umiarkowanie, męstwo oraz sprawiedliwość. Oprócz

tego radził wychowywać w dzieciach skromność, delikatność, pracowitość, życzliwy stosunek do innych.

Utwory pedagogiczne Komeńskiego przeniknięte są duchem narodowym. Pedagog kochał swój naród, kulturę narodową, język ojczysty. Świadczą o tym nazwy jego książek: *Dydaktyka czeska*, *Gramatyka czeska*, *Poezja czeska*, *Mądrość starych Czechów*. W *Poezji czeskiej* poznajemy go jako wielkiego wielbiciela poetyckich skarbów narodu czeskiego. W *Mądrości starych Czechów* zebrał przysłowia, powiedzenia, które następnie wykorzystywał w działalności pedagogicznej, zachwycając się bogactwem duchowym swojego narodu i głębią jego obserwacji i przemyśleń. Najbogatszy materiał z przykładami mądrości ludowej przedstawił w książce *Skarbnica języka czeskiego*.

Czeski pedagog po raz pierwszy podsumował zgromadzone doświadczenie w dziedzinie wychowania i nauczania dzieci w rodzinie, szkole, opracował system pedagogiczny, u podstaw którego leży zasada zgodności z naturą, pozwalająca uwzględniać naturę wychowanków i ich właściwości psychofizyczne. Zasada ta jest jedną z podstawowych we współczesnej antropologii pedagogicznej. Komeński podkreślał, że celem wychowania jest nie tylko doskonalenie osobowości samej w sobie, ale i przygotowanie jej do doskonalenia otaczającego świata. Pedagog – myśliciel ciągle podkreślał konieczność rozwoju intelektu u kształtującej się jednostki i wierzył w stworzenie szczęśliwego życia dla wszystkich ludzi za pomocą rozumu i siły ludzi. Cele wychowania sformułował w swojej *Wielkiej dydaktyce* (1633–1638). W niej Komeński po raz pierwszy w historii pedagogiki zaproponował system wychowania młodego pokolenia uwzględniający cechy wiekowe.

Jan Amos Komeński stworzył i uzasadnił podstawy naukowe dla organizacji szkoły z klasami, tzn. szkoły klasowo-lekcyjnej. Jego zdaniem, każda szkoła ma być podzielona na sześć klas, rozmieszczonych osobno. Nauka w szkole ma być podzielona na godziny – lekcje, odbywane przed i po południu. Komeński

rozdzielił cztery okresy w rozwoju człowieka i odpowiednio do tego cztery typy szkół:

- 1) „okresowi dzieciństwa do lat 6 odpowiada tzw. szkoła macierzyńska (wychowanie w rodzinie), w której nauczycielką jest sama matka;
- 2) okresowi chłopięctwa (od 6 do 12 roku życia) odpowiada tzw. szkoła języka ojczystego (szkoła elementarna), która powinna objąć zarówno chłopców, jak i dziewczęta i powinna być w każdym miasteczku, wsi i osiedlu;
- 3) okresowi młodzieńczości (od 12 do 18 roku życia) odpowiada tzw. szkoła języka łacińskiego (szkoła średnia, gimnazjum), która powinna być w każdym większym mieście, a uczyć się w niej powinni wszyscy odznaczający się zdolnościami umysłowymi;
- 4) okresowi dojrzewającej męskości (od 18 do 24 lat) odpowiada Akademia, do której powinni być kierowani ci, którzy mają być uczonymi²⁴.

Ważną rolę w wychowaniu moralnym dzieci – według Komeńskiego – pełni rodzina. Temu problemowi poświęcił pracę *Szkoła macierzyńska*. Jest to pierwszy w historii podręcznik metodyczny do wychowania rodzinnego oparty na ideach pedagogiki narodowej. W pracy tej po raz pierwszy w historii pedagogiki przedstawiony został system wychowania, rozwoju i doskonalenia osobowości człowieka w ciągu całego życia, czyli od narodzin aż do śmierci. W *Szkole macierzyńskiej* Komeński podsumował najbardziej postępowe idee na temat wychowania dzieci, matczyną mądrość różnych narodów, przedstawił koncepcję wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka w procesie wychowania.

Czeski pedagog nawoływał rodziców do prowadzenia z dziećmi ukierunkowanej pracy wychowawczej, w której najpierw należy przyuczyć ich do bogobożności, następnie nauczyć

²⁴ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964, s. 154.

podstaw moralności i dopiero potem dać im wiedzę naukową: „Pierwszy środek polega na tym, ażeby rodzice i nianie przekazywali podstawowe zasady dla osiągnięcia pomyślnego rozwoju talentów, troszczyli się, aby dzieciom nie przydarzyło się nic zgubnego dla ich życia, zdrowia, uczuć i charakteru”²⁵.

Szczególnego wychowania wymaga młodzież, z którą rodzice mają trudności. Dlatego Komeński zaleca rodzicom rozpoczęcie wychowania dzieci od wczesnego wieku. W celu kształtowania postaw moralnych u nastolatków proponuje on wpajanie im następujących cech, które zawarte są w antropologii pedagogicznej:

1. Umiar – nauczyć dzieci żyć, jeść zgodnie z wymogami natury.
2. Schludność – nauczyć przestrzegania ustalonych norm jedzenia, ubioru i dbania o siebie.
3. Szacunek – nauczyć dzieci odnosić się z szacunkiem do starszych, ich pracy i poglądów.
4. Uprzejmość – nauczyć dzieci niezwłocznie wykonywać polecenia, prośby i wymagania rodziców, osób starszych.
5. Prawdomówność – zawsze i wszędzie uczyć dzieci mówić prawdę.
6. Sprawiedliwość – przyuczać dzieci do sprawiedliwości.
7. Pracowitość – nauczyć dzieci uczciwie pracować, wykonywać chętnie polecenia dorosłych.
8. Opanowanie – nauczyć dzieci cierpliwie panować nad sobą, panować na swoimi żądzami.
9. Humanizm – nauczyć ich delikatności, gotowości do służenia otoczeniu, czynienia dobra.
10. Zdyscyplinowanie – albowiem „kto będzie rósł bez dyscypliny, zestarzeje się bez cnót”.

Czeski pedagog głosił wszechstronne wychowanie dzieci, zwracał uwagę rodziców na to, ażeby dzieci z jednej strony

²⁵ Я.А. Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, т. 2, Издательство Педагогика, Москва 1982, s. 16.

były zdrowe w sensie fizycznym, a z drugiej – posiadały wiedzę i ćwiczyły swój intelekt. Komeński nawoływał człowieka do zachowania swojej godności w jakichkolwiek warunkach i rozumnego zachowania wśród ludzi, w społeczeństwie.

Uważał, że człowiek powinien podporządkować się ogólnym prawom przyrody i wszystkie środki pedagogiczne powinny być zgodne z naturą. Dlatego nauczyciel powinien kierować się czynnikami naturalnego rozwoju osobowości dziecka. Na równi z zasadą zgodności z naturą uważał on za konieczne poznanie zasad życia duchowego człowieka i zharmonizowanie z nimi wszystkich działań pedagogicznych. Uczony pisał: „Istnieje inne zastosowanie naszej pracy w wychowaniu młodzieży; jest to bardzo pożyteczne. Albowiem tak jak „młode wino wlewa się do nowych bukłaków”, tak młode umysły niezapełnione pustymi pojęciami pustej nauki mogą odżywiać się nowymi pojęciami, aby przyzwyczajając się do korzystania z uzasadnionej i trwałej mądrości, która służy zdobywaniu poglądów o rzeczach, pomnaża nowe odkrycia i wreszcie doprowadza do osiągnięcia celu końcowego życia, czyli wiecznej szczęśliwości”²⁶.

Równolegle z nauczeniem należy wpajać wychowankom podstawy moralności, wypracować pozytywne cechy niezbędne dla normalnego życia: przestrzeganie ustalonych reguł i zasad zachowania, przygotowanie do pracy. Ciało człowieka Komeński traktował jako „przybytek i dom dla duszy”. Uważał, że należy je chronić przed chorobami i śmiercią, na przykład przez naukę takich zagadnień, które budują świadomość, ile i czego można zjeść, ile godzin należy spać, pracować czy odpoczywać i co jest dla człowieka „wielką pomocą dla długiego życia i zdrowia, nawet bez leków”²⁷.

Komeński wyznaczał nauczycielowi ważną rolę. Walczył o to, aby nauczyciele byli prawdziwi, pochodzili ze środowiska,

²⁶ Я.А. Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, т. 1, Издательство Педагогика, Москва 1982, s. 526.

²⁷ Zob. *ibidem*, s. 367-371.

z którego wywodzili się ich podopieczni, powinni znać i kochać język ojczysty i twórczość ludową. Według Komeńskiego, pedagog „z ludu” powinien być patriotą. Powinien posiadać takie cechy, które chce kultywować w swoich uczniach: uczyć prawdy, uczyć mądrze, kochać swoją pracę, uwzględniać wiek oraz cechy indywidualne i psychiczne dzieci w procesie nauczania i wychowania, zwracać szczególną uwagę na wychowanie moralne, ażeby przygotować wychowanków do pracy i do życia. Nauczycieli postrzegał jako osoby widoczne i słyszalne dla swoich uczniów, „na których wszystkie oczy i uszy będą zwrócone”. Dla ilustracji, nauczyciel przedstawia uczniom obiekty, rysuje, pisze i mówi do nich oraz stara się przyciągnąć ich uwagę i czujność, żeby wiedzieli „że usta nauczyciela są studnią”, z której „do nich wszystkie rodzaje mądrości płyną”²⁸.

Komeński pisał, iż każdy naród jest wielkim pedagogiem, nośnikiem takich niezbędnych dla jakiegokolwiek człowieka cech jak: rozsądek, cierpliwość, ostrożność, prawda, otwartość, męstwo, pracowitość, bystrość umysłu, odwaga, wysoka moralność. Cała działalność człowieka powinna być skierowana na to, ażeby poznawać mądrość narodową, która czyni nas odważnymi i wielkodusznymi. Za podstawę moralności uważał pracę „(...) młodzieńcy powinni stale ćwiczyć się w działaniu; tylko wtedy mogą zostać przyszłymi mistrzami, jeżeli posiadają odpowiednie nawyki”²⁹.

Dużo uwagi Komeński poświęcał wychowaniu moralnemu. Podkreślał, że powinno się nie tylko uczyć, ale i nauczyć się moralności. Należy stale troszczyć się o to, aby sztuka wpajania moralności i prawdziwa bogobojność była w odpowiedni sposób przedstawiana w szkole, ażeby szkoły naprawdę stały się „pracowniami kształtującymi ludzi”.

²⁸ Zob. *ibidem*, s. 124-130.

²⁹ *Ibidem*, s. 18.

W trosce o przygotowanie godnej zmiany Komeński opracował 16 reguł sztuki wychowawczej, rozwijania moralności przeplecionej duchem pedagogiki narodowej.

1. Cnoty powinny być wpajane całej młodzieży bez wyjątków.
2. Z tych cnót najważniejsze są: mądrość, umiar, męstwo i sprawiedliwość.
3. Młodzieńcy powinni czerpać mądrość z dobrego nauczania, poznając prawdziwe różnice między rzeczami i ich wartością.
4. Człowiek we wszystkim powinien zachowywać umiar: w jedzeniu i piciu, w śnie i w stanie rzeźkości, w pracy i w zabawie, w rozmowie i w milczeniu.
5. Należy uczyć młodzież męstwa, ażeby pokonywała samą siebie, opanowując swoją chęć do zbytnej biegania lub zabawy, opanowując niecierpliwość, gniew; uczyć nawyków postępowania w sposób przemyślany.
6. Należy uczyć dzieci sprawiedliwości, tego aby nigdy nikogo nie obrażać, unikać kłamstwa i oszustwa, okazywać posłuszeństwo i dobroć.
7. Być męskim, szlachetnym i wytrwałym w pracy.
8. Być szczerym w relacjach z ludźmi i posłusznym.
9. Zaszczepiać w dzieciach i podlotkach nawyki do pracy; oni powinni stale zajmować się jakąś poważną lub ciekawą pracą.
10. Niezbędne jest wpajanie dzieciom cnót bliskich sprawiedliwości – gotowości i chęci służenia innym.
11. Rozwój cnót w dzieciach koniecznie rozpoczynać we wczesnym wieku.
12. Cnót należy uczyć w oparciu o dobre przykłady pochodzące z doświadczeń starszych.
13. W pierwszej kolejności wzorem zachowania dla dzieci, przykładem przyzwoitego życia, wysokiej moralności powinni być ich rodzice.

14. Przykłady należy przytaczać za pomocą pouczeń i reguł życia po to, aby poprawiać, uzupełniać i utrwalać naśladowanie.
15. Strzec dzieci przed towarzystwem ludzi zepsutych, gdyż zło rozszerza się szybciej i trwa uporczywie.
16. W celu przeciwdziałania wadom charakteru niezbędne jest utrzymanie dyscypliny.

Wkład Komeńskiego w kształtowanie antropologii pedagogicznej jest ogromny. Pedagog sformułował teoretyczne podstawy i rozwinął zasadę wychowania narodowego. W jego pracach znajdujemy nagromadzone przez wieki doświadczenie pedagogiczne, idee narodowe i praktykę w dziedzinie wychowania. Czeski pedagog opierając się na progresywnych tradycjach stworzył oryginalną dydaktykę, ukazał ogromny wpływ na dalszy rozwój pedagogiki nie tylko w swoim kraju, ale też w innych państwach Europy.

Odkrycia dokonane przez Komeńskiego to:

1. Uzasadnienie zasady zgodności z przyrodą, w świetle której wychowanie i nauczanie dzieci musi być prowadzone zgodnie z prawami natury.
2. Opracowanie periodyzacji w grupach wiekowych.
3. Stworzenie systemu nauczania klasowo-lekcyjnego, który odegrał ważną rolę w historii oświaty na całym świecie.
4. Uzasadnienie podstawowych zasad dydaktycznych: pogłębłości, świadomości, systematyczności, ustawiczności kształcenia, przystępności (stopniowania trudności) i trwałości zdobytej wiedzy.
5. Opracowanie pierwszych podręczników dla szkół w języku ojczystym, wyposażonych w ilustracje i zalecenia metodyczne dla nauczycieli.
6. Systematyzacja wiedzy o wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym i stworzenie nauki o szkole macierzyńskiej.

Chociaż od śmierci Jana Amosa Komeńskiego minęły ponad trzy wieki, jego myśli wciąż mają charakter ponadczasowy i mogą stanowić inspirację dla współczesnej antropologii pedagogicznej. Spuścizna intelektualna Komeńskiego, promowanie harmonijnego rozwoju ludzkości pozwala stwierdzić, że przemawia do nas językiem antropologii pedagogicznej wszechstronnie współczesny Komeński. Droga do poprawy, zmiany na lepsze w stosunkach między ludźmi, między kościołami, między grupami społecznymi jest, według Komeńskiego, głębia wzajemnego poznania i większa rzeczywista tolerancja.

Podejście antropologiczne w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych stosowane było w Europie w XVIII i XIX wieku. Znaczący wkład w rozwój idei wychowania intelektualnego wniósł Jan Jakub Rousseau.

Jan Jakub Rousseau

Jan Jakub Rousseau urodził się w rodzinie zegarmistrza 28 czerwca 1712 roku w Genewie. Zmarł 2 lipca 1778 roku w Ermenonville koło Paryża. Był francuskim pisarzem, filozofem, wybitnym myślicielem epoki Oświecenia. Był także teoretykiem muzyki, kompozytorem i botanikiem. Jednym z najważniejszych przedstawicieli sentymentalizmu, zwiastunem Wielkiej Rewolucji Francuskiej (1789–1799). Wykonywał wiele zawodów: był uczniem kancelisty miejskiego, następnie rytownika; służył jako lokaj i sekretarz; był domowym wychowawcą i nauczycielem muzyki. Nie otrzymał systematycznego wykształcenia, był samoukiem. W 1741 roku zamieszkał w Paryżu, gdzie poznał wielu znakomitych przedstawicieli tamtych czasów. Jego poglądy były bliskie poglądom Denisa Diderota. Światopogląd Rousseau był pełen sprzeczności. Rozwój nauki i sztuki, zakładał Rousseau, nie sprzyja polepszeniu charakteru ludzi, lecz pogorszeniu. Ku tej tematyce powracał w wielu swoich utworach, takich jak *Rozprawa o przyczynach*

nierówności między ludźmi, Umowa społeczna, Czy postęp nauki i sztuki przyczynia się do postępu moralnego, Emil czyli o wychowaniu.

Teorię wychowania Jan Jakub Rousseau przedstawił w utworze, w którym skomentował swoje przemyślenia na temat wrodzonej dobroci człowieka. Utwór ten traktowany był przez filozofa jako najlepsze i najważniejsze jego dzieło, w którym poglądy pedagogiczne przedstawione zostały za pomocą obrazów artystycznych. W przedmowie do *Emila czyli o wychowaniu* podkreślił, że pisze tę książkę na podstawie własnych przemyśleń i uważa, że owa praca zasługuje na uznanie, gdyż ludzkość może być uratowana tylko dzięki wychowaniu.

W traktacie *Emil czyli o wychowaniu* Rousseau przedstawia ważne problemy, które rozpatrywane są przez współczesną antropologię pedagogiczną. Jeżeli weźmiemy pod uwagę wszystkie dzieła Rousseau, to śmiało możemy twierdzić, że przedstawiają one całą koncepcję pedagogiczną. Z tego powodu wybitny francuski etnolog, socjolog, etnograf, filozof i kulturolog Claude Lévi-Strauss nazwał Rousseau „ojcem antropologii”.

Koncepcja pedagogiczna Rousseau zakładała wprowadzenie systemu demokratycznego, sprzyjającego wykrywaniu u dzieci talentów, którymi obdarzyła je natura. Wychowanie będzie współdziałać z rozwojem dziecka tylko w tych przypadkach, kiedy będzie naturalne, zgodne z rozumem i naturą jednostki i zachętą do samodzielnego zdobywania doświadczenia i wiedzy. Dla dziecka ważna jest, z punktu widzenia Rousseau, osobista wolność: „Żadnych czepeczków, tasiemek i powijaków; swobodne i szerokie pieluchy, które pozostawiają swobodę wszystkim członkom nie są ani na tyle ciężkie, by krępować jego ruchy, ani na tyle ciepłe, by tamować dostęp powietrza. Połóżcie dziecko do dużej, dobrze zasłanej kołyski, gdzie mogłoby poruszać się swobodnie bez niebezpieczeństwa. Kiedy zaczyna być mocniejsze, pozwólcie mu pełzać po pokoju; pozwólcie mu rozwijać, wyciągać swe członeczki; zobaczycie, jak z dnia na

dzień stawać się będzie mocniejsze; porównajcie je z dzieckiem mocno poowijanym w tym samym wieku, a zdziwieni będziecie różnicą postępów”³⁰.

Według Rousseau, oddziaływanie wychowawcze jest dane człowiekowi przez naturę, zależy od ludzi i otaczających rzeczy. Wychowanie z natury – to wewnętrzny rozwój zdolności i organów człowieka; wychowanie otrzymywane od ludzi – to nauczanie tego, jak korzystać z tego rozwoju; wychowanie ze strony rzeczy – to nabycie przez człowieka własnego doświadczenia w stosunku do przedmiotów pozwalających mu je zrozumieć. Wszystkie te trzy czynniki według Rousseau powinny współistnieć.

O naturze jako czynniku wychowania Rousseau wypowiadał się w następujący sposób: dziecko rodzi się, odbiera wrażenia poprzez wszystkie organy zmysłowe z otaczających go przedmiotów. W miarę wzrostu staje się bardziej wrażliwe, wiedza o otaczającym świecie powiększa się, pogłębia, zmienia się pod wpływem dorosłych. Takie podejście do wychowania w owym czasie było czymś nowym, gdyż cały system wychowania szkolnego praktycznie ignorował wiek jak też indywidualne cechy dziecka.

Wychowanie człowieka zaczyna się wraz z jego narodzinami i trwa przez całe życie. Głównym zadaniem wychowania jest stworzenie człowieka. Nowe wychowanie według Rousseau powinno różnić się od starego wychowania, które stawiało za cel przygotowanie dziecka jako dobrego chrześcijanina i praworządnego obywatela. Dla Rousseau wychowanie było sztuką rozwoju prawdziwej wolności człowieka, która zależała tylko od niego samego. Stąd wypływała negacja systemu wychowania społecznego, gdyż według niego nie ma ojczyzny i nie ma obywateli, a są tylko uciśnieni i ciemniźcyiele.

³⁰ <http://www.iknigi.net>. Электронная книга. Ж.-Ж. Руссо, *Эмиль, или о воспитании*. s. 19 [Дата доступа: 01.12.2016].

Natura oznaczała dla Rousseau nie tyle pierwotne istnienie człowieka, co jego wolność i bezpośredni rozwój wrodzonych zdolności i pragnień. Zwracając się do rodziców i wychowawców nawoływał do rozwijania u dziecka naturalności, wpajania uczucia wolności i niezależności, dążenie do pracy, poszanowanie w nim osobowości człowieka i wszystkich jego pożytecznych i rozumnych skłonności. Dążenie do natury u Rousseau przejawia się w odrzuceniu sztuczności oraz przyciąganiu wszystkiego co jest proste, naturalne, bezpośrednie. Dziecko u Rousseau znajduje się w centrum procesu wychowawczego, chociaż jednocześnie występował on przeciw nadmiernemu potakiwaniu dzieciom, ustępstwom w ich żądaniach, kaprysach. Odrzucając jakąkolwiek formę wychowania opartą na podporządkowaniu woli dziecka woli wychowawcy, Rousseau jednocześnie twierdził, że dziecko nie powinno być pozostawione samemu sobie, gdyż zagraża to jego rozwojowi. Filozof pisał: „Nigdy nie przestanę powtarzać, że dobre wychowanie powinno być zapobiegawcze. Przeszkadzajcie powstawaniu wad, złych nawyków, dzięki temu zrobicie dobrze dla dzieła wychowania. Środek osiągnięcia tego przy odpowiednim wychowaniu społecznym jest prosty: polega na tym, ażeby zawsze trzymać dzieci w napięciu nie za pomocą nudnych zajęć, w czasie których one niczego nie rozumieją i które są dla nich znienawidzone tylko dlatego, że muszą siedzieć bez ruchu, spokojnie. Powinny to być ćwiczenia, które podobają się dzieciom, gdyż zapewniają naturalną potrzebę ich rozwijających się organizmów; i to nie tylko na tym będzie polegać urok takich zajęć”³¹.

Wychowawca powinien towarzyszyć dziecku we wszystkich jego przeżyciach, doświadczeniach, kierować jego kształtowaniem, sprzyjać naturalnemu wzrostowi, tworzyć warunki dla jego rozwoju, lecz nigdy nie narzucać mu swojej woli. Dziecko potrzebuje określonego środowiska, w którym może być sa-

³¹ Ж.-Ж. Руссо, *Трактаты*, Издательство Наука, Москва 1969, s. 467.

modzielne, wolne, wykorzystywać otrzymane od natury zalety: „sztuka wychowawcy polega na tym, ażeby uwaga ucznia nie została rozproszona przez nieistotne drobiazgi, ale żeby skierowana była na fakty stawiające ucznia twarzą w twarz z ważnymi zjawiskami relacji między ludźmi, które powinien on poznać, aby potrafić rozsądzać na temat dobrych i głupich stron ustroju społecznego”³². W odniesieniu do wychowawcy, Rousseau uważał: „Im dłużej się myśli o roli nauczyciela, tym więcej spostrzega się trudności. Trzeba by było, by wychowawca sam był wychowany dla swego ucznia, aby służba tego wychowanka wychowana była dla swego pana; trzeba by było, aby całe jego otoczenie żyło wśród odpowiednich wrażeń (...). Trzeba by od wychowania do wychowania cofnąć się nie wiadomo do kąd. Jakże to możliwe, żeby dziecko było dobrze wychowane przez kogoś, kto sam nie otrzymał dobrego wychowania?”³³.

W nauczaniu ważne jest nie tyle przystosowanie wiedzy do poziomu ucznia, ile do jego zainteresowań i doświadczeń. Należy organizować przekazywanie wiedzy w taki sposób, aby dziecko samo podejmowało się tego zadania. Do tego potrzebne jest podejście pedagogiczne, które opiera się na znaczeniu przekazywanej wiedzy z uwzględnieniem interesów każdego wychowanka.

Rousseau stale podkreślał znaczenie pracy w wychowaniu. Praca wywołuje w dziecku poczucie długu, odpowiedzialności za to, co robi. Oprócz tego, człowiek żyjący w społeczeństwie, obowiązany jest swą pracą wynagrodzić za swoje utrzymanie. Praca to nieunikniony obowiązek człowieka. Wychowanie poprzez pracę u Rousseau związane jest z doskonaleniem moralnym, umysłowym i fizycznym. Zadanie wychowania moralnego według Rousseau polega na tym, aby uchronić dziecko

³² Н. Крупская, *Педагогические сочинения в десяти томах*, т. 1, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва 1957, s. 263.

³³ <http://www.iknigi.net>. Электронная книга. Ж.-Ж. Руссо, *Эмиль, или о воспитании* s. 12 [Дата доступа: 01.12.2016].

przed wpływem zepsutego społeczeństwa, sztucznej kultury i obserwować rozwój jego własnych potrzeb i zainteresowań. Wychowanie moralne powinno być realizowane po wychowaniu intelektualnym, dlatego też podstawową przesłanką wychowania moralnego jest rozwój rozumu. Dopiero później należy wypracowywać cechy moralne, kształtować wyobrażenia na temat stosunków społecznych.

W procesie wychowania przez pracę, według Rousseau, dziecko powinno odwiedzać pracownie, obserwować pracę rzemieślników i w miarę możliwości wykonywać zlecone mu prace. Udział dziecka w pracach dorosłych daje możliwość opanowania nie tylko nawyków, ale pozwala lepiej zorientować się w relacjach międzyludzkich. Pracę należy łączyć z ćwiczeniami umysłowymi w ten sposób, ażeby stanowiły one odpoczynek od pracy. Takie połączenie sprzyja zarówno rozwojowi fizycznemu, jak i umysłowemu dziecka. Uczony pisał: „Człowiek samotny, żyjący poza społeczeństwem nie jest zobowiązany wobec innych, ma prawo żyć tak, jak chce; w społeczeństwie, gdzie żyje on kosztem innych, powinien bez wyjątku pracą płacić za swoje utrzymanie. Praca jest więc nieuniknionym obowiązkiem człowieka”³⁴.

Rousseau uważał, że dziecko należy uczyć żyć po ludzku i należy to czynić wtedy, kiedy podłotek wstępuje w okres młodości czyli od 15 roku życia. Ten okres Rousseau nazywa okresem burz i żądz, kiedy następują częste wybuchy emocji i duchowe podniecenie. Właśnie w tym czasie należy troszczyć się o moralne wychowanie już nie dziecka, a młodzieńca. „Myśli się o tym jedynie, żeby ochronić dziecko; to nie wystarczy: trzeba je nauczyć, jak się ma chronić, kiedy będzie człowiekiem, jak znosić ciosy losu, jak stawiać czoło bogactwom i nędzy, jak żyć w razie potrzeby wśród lodów Islandii lub na palących skałach Malty. Będzie ono musiało umrzeć kiedyś, choćbyście

³⁴ Н. Крупская, *Педагогические сочинения в десяти томах*, т. 1, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва 1957, s. 260.

przedsiębrali wszelkie ostrożności, by je ustrzec od śmierci; a choćby śmierć jego nie była wynikiem waszej troskliwości, to byłaby to niemniej troskliwość fałszywie pojęta. Chodzi nie tyle o to, aby dziecku przeszkodzić umrzeć, ile raczej o to, aby je nauczyć żyć. Żyć – nie znaczy to oddychać; żyć – to znaczy działać, to znaczy robić użytek ze swych narządów, uzdolnień, ze wszystkich części swego jestestwa, które dają nam poczucie istnienia. Nie ten człowiek żył najwięcej, który przeżył najwięcej lat, ale ten, który najwięcej odczuwał życie”³⁵.

Myśliciel traktował współczesne mu społeczeństwo jako amoralne. Przyczynę tego widział w sprzeczności między zdolnościami i pragnieniami ludzi w dążeniu do zbudowania swojego dobrobytu kosztem innych, braku równowagi pomiędzy siłami i wolą. Zakładał on, że w takim społeczeństwie zachować młodego człowieka w prostocie i niewinności jest bardzo trudno, tak jak trudno ustrzec go od zepsucia, okrucieństwa i braku człowieczeństwa. Wprowadzać młodzieńca w świat stosunków moralnych należy bardzo ostrożnie, krok po kroku, ponieważ jeżeli ktoś nie posiada norm moralnych, ten wchodzi do życia z wrodzonym pragnieniem miłości do samego siebie.

Rousseau stawiał przed wychowaniem moralnym trzy główne zadania: wypracowanie dobrych uczuć, dobrych myśli (sądów) i dobrej woli. U dziecka i młodzieńca należy przede wszystkim rozwijać pozytywne emocje skierowane ku humanitarnemu stosunkowi do ludzi, dobru i współczuciu. Wszystko to osiąga się nie poprzez naukę o moralności, a przez bezpośrednie relacje z dobrymi ludźmi i dobrymi wzorcami. Rousseau radził wysyłać młodzieńców z wielkich miast, gdzie moralność ludzi była daleka od ideału. Szczególną uwagę poświęcał wewnętrznemu stanowi duszy: „By mogło być posłuszne duszy, ciało posiadać musi siłę (...). Im słabsze jest ciało, tym bardziej przewodzi; im silniejsze, tym bardziej jest posłuszne. Wszelkie

³⁵ <http://www.iknigi.net>. Электронная книга. Ж.-Ж. Руссо, *Эмиль, или о воспитании*, s. 7 [Дата доступа: 01.12.2016].

zmysłowe namiętności gnieźdzą się w zniewieściałych ciałach drażniąc je tym bardziej, im trudniej mogą być zadowolone”³⁶.

Szczególną troskę w wychowaniu moralnym Rousseau położył nauczaniu historii, która pozwala widzieć scenę życia ludzkiego bez udziału w nim. Historia daje możliwość wybrania najważniejszego materiału do wychowania, dotyczącego relacji między ludźmi, który przygotowuje wychowanek do walki z trudnościami w samodzielnym życiu. Rousseau proponował zaznajamianie młodych ludzi z religią w wieku nie wcześniej niż 18 lat, gdyż według niego, tak naprawdę do zrozumienia Boga człowiek dochodzi w wieku dorosłym, kiedy jest w stanie zrozumieć, czego właściwie poszukuje w religii i sam może wybrać tę religię, ku której pociąga go rozum. Dziecko w zasadzie nie może mieć wyobrażenia o Bogu. Ono powtarza to, co wpajają mu dorośli. Rousseau uznawał Boga, który dał ludziom świadomość dobra i rozumienie tego, że szczęście polega na sprawiedliwości, Boga bez mistyki i tłamszenia woli człowieka. Do takiej religii i takiego niepersonifikowanego rozumienia Boga człowiek powinien dojść sam.

Przeznaczenie kobiety ograniczał do roli żony i matki uważając, że nie ma ona potrzeby zgłębiania nauk. Kobieta powinna umieć szyć, robić na drutach, gotować, śpiewać i tańczyć. Nie musi być mądra, rozum jej powinien rozwijać się nie za pomocą czytania, a poprzez kontakt z rodzicami, w procesie obserwowania tych ludzi, z którymi ma ona do czynienia. Rousseau pisał: „Wychowanie podstawowe jest ważniejsze od innych i bezsprzecznie spoczywa na kobietach: jeśliby Twórca Wszechświata chciał przekazać je mężczyznom, to obdarzyłby ich pokarmem do karmienia dzieci. Dlatego w traktatach o wychowaniu należy zwracać się ku kobietom: poręczniej jest im obserwować wychowanie niż mężczyznom, one zawsze mają większy wpływ na wychowanie i sukces wychowania jest im o wiele droższy, gdyż większość owdowiałych kobiet pozostaje

36 Ibidem.

w zależności od swoich dzieci i wtedy odczuwają dobre lub złe skutki metod wychowania. Prawa, które zawsze troszczą się o dobra materialne, przejawiają mało troski o ludzi, dlatego że mają na uwadze spokój a nie cnoty, nie dają wystarczającej władzy matkom. Na matkach można polegać bardziej niż na ojcach; obowiązki ich są o wiele większe, a troski o rodzinę nie do zastąpienia”³⁷.

U młodych dziewcząt należy kształtować pokorę i posłuszeństwo wobec męża, rozwijać możliwości fizyczne, aby mogły rodzić zdrowe dzieci. W odróżnieniu od młodzieńców, dziewczynki od wczesnych lat należy uczyć religii, gdyż one, według Rousseau, powinny wyznawać religię matki, a po wyjściu za mąż religię męża. Ograniczając udział kobiet w życiu społecznym, uważał za konieczne rozwijanie szacunku wobec niej ze strony męża i społeczeństwa. Taki stosunek Uczonego do wychowania kobiet po pierwsze, odzwierciedlał tradycję tych czasów; po drugie, był zgodny z jego myślą o tym, że udział kobiet w życiu społecznym jest sprzeczny z jej naturalnym przeznaczeniem bycia żoną i matką.

W swoich pracach Rousseau zwracał uwagę także na rolę ojca w wychowaniu dziecka. W szczególności, pisał: „Jeżeli tedy chcecie, by zachował swą postać pierwotną, zachowujcie ją w nim od chwili przyścia na świat. Weźcie go w swoje ręce od chwili urodzenia i nie opuszczajcie, aż stanie się człowiekiem, inaczej nigdy nie osiągniecie powodzenia. Jak prawdziwą mamką jest matka, tak wychowawcą prawdziwym jest ojciec. Niechaj ułożą się zarówno co do porządku swych czynności, jak i co do systemu wychowania; niechaj z rąk matki dziecko przejdzie w ręce ojca. Lepiej będzie wychowane przez rozsądnego, choć ograniczonych pojęć ojca, niż przez najlepszego w świecie nauczyciela, łatwiej bowiem zastąpić talenty gorliwością niż gorliwość talentem”³⁸.

³⁷ Ibidem, s. 4.

³⁸ Ibidem, s. 11.

Ideałowi wolnej i harmonijnej osobowości Rousseau przeciwstawiał kulturę współczesnego mu XVIII wieku. Realizację tego ideału widział w wychowaniu naturalnym (naturalistycznym). Koncepcja ta stanowiła prawdziwy przewrót w poglądach pedagogicznych owych czasów, nie pozostawiając na boku problemów społeczno-politycznych, za co jego traktat *Emil czyli o wychowaniu* został uznany za szkodliwy dla społeczeństwa. Książka wywołała strach u reakcyjnie nastawionych działaczy całej Europy. Po jej pojawieniu się francuskie władze wydały dekret o aresztowaniu Rousseau, co zmusiło go do ucieczki do Szwajcarii. W Genewie wydano dekret o jego aresztowaniu, a książkę spalono.

Rousseau pisał, że wychowanie każdego człowieka dane jest przez naturę na drodze bezpośredniego rozwoju wrodzonych zdolności i pragnień. Główna rola w wychowaniu naturalnym była przeznaczona dla rodziców. Zwracając się do rodziców i wychowawców, wzywał do rozwijania w dziecku tego, co naturalne, wpajania uczucia wolności i niezależności, postrzegania w dziecku osobowości i wszystkich pożytecznych skłonności³⁹.

Należy podkreślić, że żaden inny utwór, poświęcony problemom wychowania dzieci przed, ani po *Emilu czyli o wychowaniu* nie okazał tak silnego wpływu na rozwój myśli pedagogicznej. Następców Rousseau pociągała jego wiara w siłę natury dziecięcej, podążanie wychowania za spontanicznym rozwojem dziecka, umożliwienie wychowankowi szerokiej swobody.

Przedstawiciele koncepcji swobodnego wychowania przejęli od Uczonego poglądy, w świetle których wolność to jedno z naturalnych praw człowieka, a rola pedagoga polega na rozwijaniu aktywności, inicjatywy przez pośrednie i taktyczne kierowanie dzieckiem bez zastosowania przymusu. Koncepcja ta była rozwijana i uzupełniana od końca XIX wieku aż do początków XXI wieku. Zwolennicy tego kierunku w centrum

³⁹ А. Дворцов, *Жан Жак Руссо*, Издательство Наука, Москва 1980, s. 79.

procesu edukacji stawiali dziecko, jego zainteresowania, zdolności, możliwości, dążenie do twórczości. Główne zadanie pedagoga polegało na pomocy w naturalnym rozwoju dziecka. Działalność wychowawcy była skierowana przeciwko stosowaniu musztry i uciskowi dzieci, przeciwko formalizmowi i wkuwaniu.

Celem wychowania intelektualnego u Rousseau było wzbudzenie w podlotkach zainteresowania naukami, wskazanie metod zdobywania wiedzy. Zgodnie z tym proponował on przebudowę treści metod nauczania na postawie rozwoju samodzielności i aktywności dzieci. Dziecko zdobywa wiedzę z geografii, poznaje okolice tej miejscowości, w której mieszka; studiuje astronomię obserwując gwiazdy na niebie, wschód i zachód słońca; poznaje fizykę przeprowadzając doświadczenia. Rousseau odrzucał podręczniki i zawsze stawiał wychowanka na miejscu badacza, który odkrywa prawdy naukowe. „Niechaj on – mówił Rousseau – osiąga wiedzę nie przez was, a przez samego siebie; niech on nie wkuwa, a sam wymyśla”. Ten wymóg Rousseau był jego protestem przeciwko szkole feudalnej, oderwanej od życia i doświadczeń dziecka. Stałe zalecenia Rousseau o rozwijaniu w dzieciach spostrzegawczości, ambicji, aktywności, stymulowania samodzielnych poglądów były niewątpliwie progresywne. Jednocześnie w poglądach Rousseau na proces edukacji zawarte są też błędne myśli: nie potrafił powiązać ograniczonego, osobistego doświadczenia dziecka z dorobkiem ludzkości utrwalonym w naukach; zalecał rozpoczynanie wychowania intelektualnego dzieci w zbyt późnym wieku⁴⁰.

Twórczość J.J.Rousseau trudno przypisać do konkretnej współczesnej dyscypliny naukowej. Z racji rozległych zainteresowań jest on uważany za filozofa, socjologa, politologa czy pedagoga. To z pewnością nie obejmuje wszystkich naukowych

⁴⁰ Zob. Ж.-Ж. Руссо, *Педагогические сочинения*, t. 1, Издательство Педагогика, Москва 1981, s. 25-244.

dyscyplin, które odwołują się do jego bogatego dorobku. Tym, co przenika całą twórczość Rousseau – a jednocześnie pozwala na scalenie tych sfragmentaryzowanych obrazów – jest pytanie o jednostkową i społeczną kondycję człowieka, czyli o warunki, na mocy których człowiek może dokonywać autodefinicji lub mówiąc inaczej, odpowiedzieć na pytanie: Kim jestem, zarówno jako świadoma siebie jednostka, jak i wytwór swoich czasów i okoliczności społecznych? Jest to w twórczości Rousseau warunek brzegowy dalszych poszukiwań – zarówno pod względem dyscyplinarnym, jak i temporalnym.

Nie jest to jednak u autora *Umowy społecznej* pytanie postawione na gruncie filozoficznym (metafizycznym), gdzie domagałoby się dojścia do „człowieka w ogóle”, dookreślenia jego istoty i tożsamości. W tym względzie Rousseau nie jest filozofem, lecz antropologiem, bowiem historyczna i geograficzna zmienność i różnorodność świata ludzkiego nie jest dla niego czymś osobliwym, lecz jak najbardziej oczywistym. Koncepcja Innego jest tu potraktowana jako pewien punkt dojścia, choć nie w sensie kumulatywnym – nie istnieje bowiem prosta droga do ukształtowania się europejskiego stosunku do inności, a należy mieć również wątpliwości, czy takie jednolite europejskie podejście w tym względzie w ogóle jest możliwe do osiągnięcia. Antropologiczna koncepcja Rousseau w znacznym stopniu wpłynęła na jego sposoby pojmowania i określania zarówno dzieciństwa i jego inności w stosunku do następnych okresów życia człowieka, jak i edukacji, dlatego przybliżenie i zrozumienie europejskich korzeni osvajania inności może być także pomocne dla pedagogicznego namysłu nad współczesnością.

Antropologia jest nauką badającą ludzką różnorodność kulturową, jej przemiany, a także postawy wobec tejże różnorodności. Jako nauka jest ona, jak większość nauk, ugruntowana na dziewiętnastowiecznej idei systematycznego poznania i kategoryzowania rozszerzającego się i zmieniającego świata ludzkiego. Jednakże jako pewien sposób myślenia skierowany

ku odmienności i skoncentrowany na próbach jej oswojenia, antropologia towarzyszy człowiekowi „od zawsze”, bowiem „od zawsze” posiadał on kontakty z innymi grupami kulturowymi, co z kolei wymuszało sposoby reagowania na te grupy i reprezentowaną przez nie kulturową odmienność⁴¹.

Jak pisał Claude Lévi-Strauss, Rousseau był nie tylko prekursorem antropologii, ale i jej założycielem: Po pierwsze, w *Rozprawie o pochodzeniu i podstawach nierówności* (1774), która była pierwszym badaniem naukowym z antropologii, podał praktyczne podstawy antropologii, przedstawił problem wzajemnych relacji między przyrodą i cywilizacją; po drugie, podał teoretyczne podstawy w sposób przejrzysty i lakoniczny, wskazując na samodzielne zadania antropologii, różniące się od zadań historii i etyki: „Kiedy chcesz uczyć ludzi, musisz patrzeć wokół siebie, ale żeby poznać człowieka, należy nauczyć się patrzeć daleko; żeby wykryć cechy charakterystyczne, należy najpierw obserwować różnice”⁴².

Oceniając wkład Rousseau w opracowanie metod badania człowieka, możemy stwierdzić, że stworzył on podwaliny antropologii pedagogicznej. W tym miejscu należy przytoczyć jeszcze jedną wypowiedź Claude’a Lévi-Strauss’a: „Wszyscy antropolodzy mają szczególny dług wobec Rousseau. Przecież to Rousseau nie ograniczył się do dokładnego określenia miejsca nowej nauki w całokształcie ludzkiej wiedzy, lecz poprzez swoją działalność, charakter i temperament, siłę swoich uczuć, charakter swojej natury i indywidualności pomógł antropologom. Dał im obraz, na którym poznają swój własny wizerunek, dochodząc do głębszego zrozumienia samych siebie – nie w sensie abstrakcyjnym percepcji czysto intelektualnej,

⁴¹ S. Zielka, *Rousseau i nowożytne spotkanie z Innym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, R. XI, nr 3(30), s. 104-105.

⁴² К.Л. Стросс, *Первобытное мышление*, Издательство Республика, Москва 1994, s. 21.

a jako mimowolni nosiciele tej głębokiej przemiany, którą dokonał w nich Rousseau i którą ludzkość ujrzała w osobowości J.J. Rousseau⁴³.

Przedstawiciele antropologii pedagogicznej, filozoficznej, kulturowej i społecznej powinni być wdzięczni Rousseau za wprowadzenie do nauki pojęć: „Ja” i „Inny”. To, aby człowiek od nowa zobaczył swój obraz odbity w innych ludziach, stanowi jedyne zadanie antropologii podczas badania człowieka. Najpierw należy wyrzec się swoich własnych wyobrażeń o sobie. To Rousseau odkrył tę fundamentalną zasadę, jedyną zasadę, na której oparta jest nauka o człowieku. Jednak zasada ta pozostawała niedostępna i niezrozumiała, gdyż powszechnie przyjęta filozofia oparta była na doktrynie Kartezjusza „Myślę, więc jestem” i ograniczona dowodem logicznym na istnienie osobowości myślącej, na którym budowano fizykę kosztem odrzucenia socjologii, a nawet biologii. Kartezjusz uważał, że z wewnętrznego świata człowieka można przejść bezpośrednio do świata zewnętrznego, tracąc z widoku to, że między tymi dwiema skrajnościami stały społeczeństwa i cywilizacje, inaczej mówiąc, światy składające się z ludzi. Rousseau wyraźnie mówi o sobie w trzeciej osobie – „on”. Rousseau – autor znanego powiedzenia „Jestem inny” (antropologowie robią to samo, zanim pokażą, że inni ludzie – to też ludzie podobni do nas samych albo, innymi słowy, „inny” jest „ja”. „... Rousseau otworzył przed nami (zaiste zadziwiające objawienie, nie bacząc na to, że dzięki współczesnej psychologii i antropologii stało się zwyczajne) istnienie innej osoby („on”), która myśli wewnątrz mnie i prowadzi mnie najpierw do zwątpienia, że to właśnie «ja», które myśli”⁴⁴.

⁴³ Zob. ibidem, s. 21.

⁴⁴ Ibidem, s. 21-22.

Jan Henryk Pestalozzi

Jan Henryk Pestalozzi urodził się 12 stycznia 1746 roku w Zurychu. Zmarł 17 lutego 1827 w Brugg. Był szwajcarskim pedagogiem i pisarzem zwanym ojcem szkoły ludowej, twórcą pierwszej teorii nauczania początkowego.

Teoria elementarnego nauczania i wychowania opracowana przez J.H. Pestalozziego stanowi nadal przedmiot zainteresowania antropologicznego i pedagogicznego. Uczony jako pierwszy wypowiedział myśli o konieczności równoległego i harmonijnego rozwoju wszystkich zadatków osobowości człowieka: intelektualnych, fizycznych i moralnych.

Pestalozzi wskazał na znaczenie nauczania kształcącego opartego nie na martwych banalnych prawdach, truizmach, lecz na bezpośredniej obserwacji, aktywizującej dziecko do samodzielnej działalności umysłowej pod kierunkiem nauczyciela.

Szczególny wkład wniósł Pestalozzi do metodyki nauczania początkowego. Plan nauczania obejmował naukę języka ojczystego, pisanie, czytanie, rachunków, rysowania, gimnastyki, a także metodykę wychowania moralnego.

Jednym z kierunków jego działalności pedagogicznej było tworzenie szkół dla dzieci z ubogich rodzin i opuszczonych. Pomysły społeczno-pedagogiczne kierował na rozwój duchowych sił dzieci z biednych rodzin, aby w ten sposób urzeczywistnić ich wszechstronne przygotowanie do pracy w przemyśle. W latach 1805–1812 napisał na ten temat szereg artykułów. Ze swoimi ideami zwracał się także do różnych instytucji państwowych. Jeden z artykułów był zatytułowany: *Cele i plan zakładu wychowawczego dla biednych*. W związku z nim Pestalozzi pisał: „Stawię sobie za cel zorganizowanie zakładu, który byłby przykładem tego, co jest niezbędne w wychowaniu biednych, przygotować i zapewnić środki, z pomocą których takie wychowanie stopniowo będzie stawać się dostępne dla biednych. Osiągnięcie tego celu prowadzi w pierwszej kolejności do tego, aby z pomocą

takiego wychowania biedne dzieci stały się ludźmi silnymi, życzliwymi i samodzielnymi, mając na uwadze własne interesy. Oprócz tego, najzdolniejsze dzieci należało wykorzystać do specjalnego celu – poprzez nie popularyzować dobre wychowanie w narodzie. Mamy na uwadze rozwój zdolności, talentów, zarówno w dziedzinie intelektualnej, jak też profesjonalnej. Należy rozwijać zdolności w takim stopniu i w taki sposób, żeby same z siebie wywoływały w zdolnych osobach, występujących w roli nauczycieli i nauczycielek, dążenie do wykorzystania talentów w nauczaniu przedmiotów szkolnych lub w życiu domowym poprzez oddziaływanie na wychowanie ludzi, pomagających im w nauczaniu i wychowaniu”⁴⁵.

Przez pewien czas Pestalozzi kierował szkołą w Yverdon. W tym czasie równolegle z opracowaniem problemów antropologicznych podstawowego nauczania intelektualnego, moralnego i fizycznego prowadził eksperymenty (rozpoczęte w Burgdorfie) nad tworzeniem procesu nauczania na podstawie swojej „metody”. Naukowe poszukiwania łączyły się z poważnymi podstawami teoretycznymi. Teoretyczne opracowania zostały przedstawione w pracach: *Poglądy, doświadczenia i środki sprzyjające sukcesowi naturalnej metody wychowania* i *Wpis pamiątkowy po seminarium w biurze Waadt* (*Gutachten über ein Seminar im Kanton Waadt*, 1806). W pierwszej pracy pedagog podkreślał: „Żyłem w takim czasie i w takiej ojczyźnie, gdzie wykształcona młodzież była ogarnięta dążeniem do swobodnej analizy przyczyn nieszczęść, które przeżywał kraj, w czym i gdzie się one przejawiały, pełna była gorących pragnień, aby je usunąć”⁴⁶. Dla realizacji celów pedagogicznych i antropologicznych Pestalozzi zorganizował w swoim domu szkołę dla dzieci z biednych rodzin. Swoje

⁴⁵ И.Г. Песталоцци, *Избранные педагогические сочинения в трех томах*, т. 3, Издательство Просвещение, Москва 1965, s. 76.

⁴⁶ Ibidem, s. 100.

zadanie widział w tym, aby wyrwać dzieci z sytuacji sponiewierania, oddać je społeczeństwu i jego przeznaczeniu, pokazać na ich przykładzie samemu sobie i otoczeniu, że jego poglądy na ten temat są słuszne. W tym miejscu eksponuje ważny czynnik antropologiczny: „We mnie wcześniej pojawiła się chęć zdecydowanego działania w kierunku osiągnięcia założonego celu. Chciałem pokazać kilka przykładów dobrego sposobu troski o biednych. Chciałem dać możliwość nawet najbiedniejszemu mieszkańcowi kraju rozwijać wrodzone zadatki fizyczne, umysłowe i moralne poprzez zewnętrzne i niezależne od niego okoliczności, w których on żyje jako osobowość, jako członek rodziny i jako obywatel. Dzięki temu mógł on sam założyć mocne fundamenty swojego ukojonego, zaspokojonego i usatysfakcjonowanego istnienia”⁴⁷.

Wśród głównych czynników antropologicznych rozwoju człowieka Pestalozzi wymienia elementarne moralne nauczanie młodego pokolenia, przede wszystkim biednych dzieci. Wynikało to z całej jego koncepcji społeczno-pedagogicznej. Pedagog stawiał przed szkołą ludową ważne zadania społeczne: „zaopatrzyć dzieci biednych chłopów w niezbędną dla życia wiedzę, nauczyć ich umiejętnie i wydajnie pracować, wychować w nich pracowitość, dokładność, szacunek do godności człowieka i inne pozytywne cechy moralne”. Jeżeli szkoła podoła temu zadaniu, to dzieci biedaków, jak zakładał pedagog, staną się silniejsze, otrzymają przygotowanie do rozwiązywania własnych problemów społecznych i ekonomicznych.

Prawie we wszystkich utworach Pestalozzi pisał o wiodącym znaczeniu wychowania moralnego w kształtowaniu osobowości człowieka. Podstawę całej jego działalności stanowiło również wychowanie moralne. W jednej z prac pisał on na temat dzieci z ubogich rodzin, których przyjął do swojego domu w celu nauczania: „Chciałem przede wszystkim zatroszczyć się o ich serce – najbardziej szlachetne w człowieku miejsce, gdzie znaj-

⁴⁷ Ibidem, s. 101-102.

duje się wszystko co najczystsze z jego zadatków duchowych i fizycznych. Byłem pewien, że tylko tak możemy połączyć w jedno wszystkie środki wychowania ludzkości, w szczególności biednych, tylko w ten sposób, nawet przy dużej ilości okoliczności, pchających człowieka na okrutne i podle występki można zachować miłe, uważne, troskliwe, pełne szacunku zachowanie, które gwarantuje osiągnięcie istoty obu rodzajów nauczania: przygotowania do pracy i kształtowania sił duchowych⁴⁸.

W rozważaniach teoretycznych Pestalozzi wykorzystał podejście antropologiczne, podkreślając ważną rolę elementarnego nauczania moralnego w kształtowaniu prawdziwego człowieczeństwa. Był to główny cel wychowania. Ważnym czynnikiem w danej sytuacji z punktu widzenia pedagoga-praktyka było ustalenie ścisłej jedności między wszystkimi stronami jego metody pedagogicznej. W swoich pracach często wskazywał na ciężkie skutki, które wywołuje jednostronny rozwój zdolności umysłowych ludzi. W jednej z prac pisał: „Jeżeli teraz postawimy pytanie, do czego prowadzi wzięte oddzielnie nauczanie intelektualne, wychowanie fizyczne i moralne, to zobaczymy, że każde z nich przestaje być elementarnym właśnie dlatego, że wzięte jest oddzielnie i w takim oddzielnym istnieniu, w oderwaniu od innych, prowadzi i może doprowadzić dotąd, dokąd prowadzi. Wszelkie jednostronne, rutynowe wychowanie do niczego nie może doprowadzić, dlatego, że takie wychowanie nie jest nauczaniem elementarnym. Nie ma ono wszechstronnej, harmonijnej zgodności z naturą człowieka⁴⁹. W książce *Metoda (Die Methode)* Pestalozzi przytacza następujące porównanie: „Wykształcenie intelektualne samo w sobie nijak nie sprzyja powstaniu u człowieka prostoty i niewinności, z czego wywodzą się wszystkie środki rozwoju istoty ludzkiej do bardziej wysokich, boskich istot. Jak na cierniach

⁴⁸ Ibidem, s. 110.

⁴⁹ И.Г. Песталоцци, *Избранные педагогические сочинения в трех томах*, т. 2, Издательство Просвещение, Москва 1963, s. 402.

nie wyrosną figi, na oście nie wyrośnie winne grono, tak też nie przyniesie owoców miłości jednostronne nauczanie intelektualne, oderwane od wychowania w miłości. Pozostawione w żądzach egoizmu i słabości swojego wyizolowanego bytu, wychowanie ukrywa samo w sobie przyczynę zaniku i własną siłą wypala siebie tak, jak niszczy siebie płomień w naczyniu, z którego wylano olej”⁵⁰.

W swoich pracach teoretycznych Pestalozzi dał podstawy problemowi, który we współczesnej antropologii pedagogicznej jest jednym z głównych. Pisał on o tym, że wychowanie i nauczanie powinny być realizowane nierozłącznie. W publikacji *Poglądy, doświadczenia i środki wspomagające sukces wychowania zgodnego z naturą* podkreślał: „Znawca ludzkiej duszy i badacz natury zobaczy w doskonaleniu rozumu i w nauczaniu rzemiosła, ku czemu jest skierowana metoda bliska doskonaleniu natury człowieka jako całości, a co za tym idzie, ku ogromnemu wsparciu doskonalenia moralnego. W takiej mierze, w jakiej można sprzyjać rozwojowi uczuć moralnych za pomocą środków zewnętrznych i ćwiczeń ręki, w takiej samej mierze śmiem powiedzieć: Przyjdź i spójrz! Czyż oczy mojego dziecka nie błyszczą pokojem, wesołością i radością charakterystyczną tylko dla rozwiniętego uczucia moralnego?”⁵¹.

Z punktu widzenia współczesnej antropologii pedagogicznej ważny jest jeszcze jeden pogląd Pestalozziego. Udowadniał on, że wewnętrzna jedność elementarnego nauczania intelektualnego i moralnego polega na tym, że tylko razem skierowane są ku końcowemu celowi wychowania – wychowanie w człowieku prawdziwego człowieczeństwa. Zbudowane są na tych samych podstawach i zdążają po tej samej drodze. W jednym z utworów o seminarium w kantonie Waad pedagog twierdzi, że początki elementarnego nauczania intelektualnego i moralnego są jednakowo proste. Dla potwierdzenia tego przeprowa-

⁵⁰ Ibidem, t. 3. s. 61.

⁵¹ Ibidem, s. 146.

dza on analogię pomiędzy tymi formami kształcenia: „Metoda w ogólnym zarysie jest zharmonizowana z najbardziej szlachetnymi wymogami moralności; proponowane środki nauczania intelektualnego świetnie wyrażają tę harmonię. Wiemy, że prawa moralne nie są wyrażone w liczbach i po to, aby pokazać namacalne pocieszające dowody religii, nie należy wykorzystywać kwadratu, ale wewnętrzna zbieżność nauczania prawdziwie intelektualnego i prawdziwie moralnego jest oczywista i bezsporna. Wyjściowe zasady jednego i drugiego są jednakowo proste i owocne, dążą do obowiązkowego ukształtowania nas samych jako całości. I pierwsze i drugie wymaga stopniowego wchodzenia po stopniach od łatwiejszego do trudniejszego, od bliskiego do dalekiego, od terażniejszości do przyszłości. I w pierwszym i w drugim trudności są uzasadnione i stają się możliwe do przewyciężenia za pomocą lekkiego i łatwego, dalekie przy pomocy bliskiego, przyszłe przy pomocy terażniejszości. Oba nauczania wymagają odosobnionego zakończenia i przygotowują do zakończenia całości albo zakończenia samych siebie jako całości”⁵².

W niektórych utworach Pestalozzi pisał o tym, że pierwsze kiełki moralności powstają w dziecku na gruncie zaspokojenia jego potrzeb życiowych: jedzenia, picia, ciepła. Początki moralności u niemowląt kształtują się w postaci mimowolnego uczucia miłości, zaufania, wdzięczności wobec najbliższej istoty – matki, zaspakajającej jego głód i pragnienie, chroniącej go przed chłodem. Pierwociny tych uczuć dziecko przejawia w formie instynktu. Potem załączki te rozwijają się i wprawiają w ruch potencjalne siły wewnętrzne jego świadomości, którą – jak zakładał pedagog – charakteryzuje dążenie do rozwoju. Po pewnym czasie pierwsze zaczątki moralności u dziecka przekształcają się w wyższe uczucia moralne, które pojawiają się świadomie. Na danym etapie ważne jest, aby dziecko przejawiało te uczucia nie tylko w stosunku do matki, ale i do innych.

⁵² Ibidem, s. 222.

Wielką rolę w wychowaniu moralnym dzieci Pestalozzi widział w działaniu percepcji wewnętrznej lub przyswajaniu za pomocą świadomości własnych wrażeń, w tym przypadku wrażeń związanych ze światem uczuć. Pedagog doszedł do wniosku, że dziecko nie jest w stanie uświadomić stosunków moralnych, opierając się tylko na swoich bezpośrednich obserwacjach, jak to ma miejsce przy poznaniu przez niego zrozumiałych i dokładnych pojęć o przedmiotach i zjawiskach otaczającego go świata zewnętrznego. Pestalozzi doszedł do wniosku, że elementarne nauczanie intelektualne pochodzi z zewnętrznej percepcji, a elementarne nauczanie moralne – z wewnętrznej. W czasie realizacji nauczania intelektualnego i moralnego należy wypracować u dziecka prawidłowe wyobrażenia i pojęcia: w jednym przypadku o przedmiotach i zjawiskach otaczającego go świata, w drugim – o stosunkach moralnych; dopiero później można dać dziecku możliwość oceny tych wyobrażeń i pojęć: „Podobnie jak wykształcenie intelektualne, wszelką rozmowę o zależnościach liczb i miar powinno poprzedzać dojrzałe w wyniku percepcji wewnętrzne uświadomienie tych relacji. Tak samo, a może nawet w jeszcze większym stopniu, w czasie wychowania moralnego, każdy osąd i każda rozmowa o relacjach moralnych powinna być poprzedzona dojrzałym zrozumieniem tych relacji dzięki percepcji wewnętrznej”⁵³.

Dla współczesnej antropologii pedagogicznej ważne są poglądy pedagoga o tym, że przy rozwoju moralnych sił dziecka obowiązkowo powinny być pobudzone jego naturalne siły duchowe, przejawy i realizacja samodzielnej twórczości, a wnioski dzieci dotyczące stosunków moralnych powinny być oparte na zrozumieniu tych stosunków.

W pracach *List do przyjaciela o jego pobycie w Stans* (niem. *Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans*, 1799) i memorandum *Metoda* Pestalozzi proponował organizować cały system wychowania moralnego za pomocą rozwoju

⁵³ Ibidem, s. 223.

aktywności dziecka z jednoczesnym poznawaniem dobra. W memorandum *Metoda* pisał: „Ogólnie nasza moralność polega na doskonałym poznaniu dobra, doskonałej umiejętności i chęci tworzenia dobra”⁵⁴. Owe podejście pedagoga – praktyka jest nadal aktualne, na pewno nie straci swej wagi w przyszłości.

W książce *List do przyjaciela o jego pobycie w Stans* sformułował zadania elementarnego nauczania moralnego: „należy (...) wypracować za pomocą czystych uczuć dobry stan moralny; ćwiczyć moralność w sprawiedliwych i dobrych czynach, pokonując siebie i dokładając starań; wreszcie ukształtować poglądy moralne poprzez zastanawianie się i porównywanie warunków prawnych i moralnych, w których dziecko znajduje się z racji swojego pochodzenia i otaczającego go środowiska”⁵⁵. W ten sposób Pestalozzi uważał, że głównymi zadaniami elementarnego nauczania moralnego są: wychowanie w młodym pokoleniu świadomości moralnej, określonych przekonań moralnych, rozwój wyższych uczuć moralnych i wypracowanie trwałych zasad moralnych.

Pestalozzi wierzył, że w celu osiągnięcia przez naród dobrobytu niezbędne jest stałe podwyższanie jego poziomu moralnego. Poświęcał dużo uwagi dzieciom i wskazywał te cechy moralne, które powinny być u nich rozwinięte, co pozwoli w przyszłości „pomóc sobie, obronić samego siebie”. Oprócz wykształcenia u dzieci szacunku do godności ludzkiej, troskliwości, miłości do pracy, powinno się im wpajać takie wartości jak uświadomienie swojego długu moralnego, a także uczucia wzajemnej pomocy, męskości, wytrwałości i panowania nad sobą. Pestalozzi wierzył, że dzieci z biednych rodzin nie będą przegniębione nieprzyjemnymi warunkami bytowymi i to nie wpłynie na ich rozwój moralny.

⁵⁴ Ibidem, t. 2. s. 418.

⁵⁵ Ibidem, s. 150.

Antropologia pedagogiczna zajmuje się badaniem takich problemów jak możliwości wychowawcze otaczającego środowiska. Z punktu widzenia Pestalozziego, realizacja takich możliwości nie może mieć nieuporządkowanego charakteru. Pedagog wierzył, że w kształtowaniu osobowości człowieka szczególną rolę odgrywa wychowanie. Proponował skierowanie rozwoju tych cech dziecka, które pojawiają się żywiołowo pod wpływem środowiska społecznego, do należytego źródła i podporządkowanie ich wysokim celom moralnym.

Wychowanie moralne dzieci, jak słusznie zakładał Pestalozzi, może przynieść efekty tylko w tych przypadkach, jeżeli ma ukierunkowany charakter i realizowane jest planowo, zaczynając od najmłodszych lat. Twierdzenie to spotykamy dzisiaj we współczesnych badaniach przedstawicieli różnych szkół antropologicznych.

Pedagog uważał, że konieczne jest wpajanie podstaw dla całego dalszego rozwoju moralnego dziecka w rodzinie, którą nazywał „świątynią moralnej światłości człowieka”. Ważny wpływ na wychowanie moralne w rodzinie ma natura kobiety, macierzyńskie uczucia miłości: „W naturze kobiety znajduje się niegasnące instynktowne dążenie, aby sprzyjać wszystkim trzem rodzajom zadatków natury ludzkiej, od rozwoju którego zależy sukces wszelkiego wychowania człowieka”⁵⁶. Wśród trzech rodzajów zadatków wymienia zadatek moralny. Zarodek uczucia miłości – pisał Pestalozzi – znajduje się w naturze człowieka. Te uczucia powinny w sposób naturalny rozwijać się w uczucie miłości, dziecko pierwotnie otrzymuje je od matki i wzajemnie kieruje je ku swojej matce.

Wykorzystując różnego rodzaju ćwiczenia i sposoby wychowania, Pestalozzi proponował stałe powiększanie liczby obiektów, które należy otoczyć miłością. W pierwszym etapie należy przenosić miłość dziecka z matki na ojca, następnie na otaczających je ludzi: na członków rodziny, na sąsiada, który je

⁵⁶ Ibidem, s. 421.

zabawia, na nauczyciela i kolegów w szkole. Dziecko powinno stopniowo przechodzić od miłości ku bliskim, następnie kształtować uczucie miłości do swojego narodu i całej ludzkości.

Uczony łączył wychowanie moralne z wychowaniem religijnym. Wysoko cenił początek stworzenia w chrześcijaństwie i łączył je z wychowaniem moralnym. Pedagog widział w chrześcijaństwie ucieleśnienie wysokich moralnych zaczątków, które pozwalają uszlachetniać naturę człowieka. Religię nazywał „dziełem serca”, zbudowanym na synowskim uczuciu miłości i oddania człowieka Bogu – jego Ojcu. Z tego punktu widzenia oceniał chrześcijaństwo, które „bez reszty jest moralnością jak też sprawą osobistą każdej jednostki, poszczególnego człowieka”⁵⁷.

W jaki sposób Pestalozzi przedstawiał drogi i środki realizacji elementarnego nauczania moralnego? Wychodził od tego, że jego metoda w całości i podstawowe nauczanie moralne w szczególności, powinny opierać się na rozwoju twórczości amatorskiej dzieci. Pedagog zwracał uwagę na to, aby od najmłodszych lat „siła serca” w dzieciach nie słabła i była w stałej dynamice. Dla ukształtowania w dziecku moralnych uczuć szlachetności, zaufania, miłości potrzebna jest stała troska matek. Niezbędna jest też pomoc nauczyciela. Zadaniem nauczyciela w danej sytuacji jest nauczanie dziecka panowania nad swoimi emocjami, pokonywanie powstających pragnień uczuciowych w imię dążenia do osiągnięcia wysokich celów moralnych. W końcowym rezultacie zachowanie dziecka będzie podporządkowane wymogom moralnym i zgodne ze świadomością moralną rozwijającą się w procesie wychowania.

Wiele uwagi Pestalozzi poświęcił problemom podstawowego nauczania fizycznego i przygotowaniu dzieci do pracy w przemyśle. W pracy *O wychowaniu fizycznym...* wszechstronnie omówił problem wychowania fizycznego i wyłożył swoje

⁵⁷ J.H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*, Band 12: Schriften aus der Zeit von 1797 bis 1799, NZZ, Zürich 1996, s. 157.

zasadnicze tezy. Uczony pisał, że dziecko od najmłodszych lat potrzebuje swobodnego wszechstronnego rozwoju swoich za-
datków fizycznych, aby ogólnie rozwinięte fizycznie, było pełne
werwy, energii i zdrowe podczas wykonywania jakiegoś jednego
rodzaju pracy. Dziecko nie powinno tracić zdolności stosowania
swojej siły w sposób swobodny i wszechstronny. Pedagog pod-
kreślał, że to pozwoli mu w razie konieczności już jako dorosłe-
mu człowiekowi (w przypadku utraty pracy w fabryce) wziąć się
za uprawę roli. Mówiąc o organicznej jedności wychowania mo-
ralnego, intelektualnego i fizycznego, Pestalozzi pisał: „Natura
tworzy człowieka jako nierozłączną całość, jako organiczną
jedność z różnymi zdatkami moralnymi, intelektualnymi
i fizycznymi. Natura chce, aby każdy zadek rozwijał się. Tam,
gdzie działa natura, gdzie dziecko znajduje się pod jej prawdzi-
wym i niezawodnym kierownictwem, odkrywa te zdatki jed-
nocześnie w ich harmonijnej jedności. Rozwój jednego zdatku
jest nie tylko nierozłącznie związany z rozwojem innego; na-
tura rozwija każdy z tych zdatków za pośrednictwem innych
i przez nie: rozwój uczuć staje się środkiem rozwoju intelektu,
rozwój intelektu pociąga za sobą rozwój ciała i odwrotnie”⁵⁸.

Współczesna antropologia pedagogiczna w wymiarze psy-
chologicznym i społecznym poświęca wiele uwagi wychowaniu
fizycznemu. Jest to związane w pierwszej kolejności z tym,
że z każdym rokiem pogarsza się stan zdrowia absolwentów
szkół. Podążając za rozważaniami J. Pestalozzi możemy twier-
dzić, że jego materiały dotyczące wychowania fizycznego są
wciąż aktualne.

Kolejnym problemem, który stanowi przedmiot badań an-
tropologii pedagogicznej na poziomie teoretycznym i praktycz-
nym jest badanie roli rodziny i szkoły w wychowaniu dzieci.
W takich pracach, jak *List do przyjaciela o jego pobycie w Stans*
i *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. Autor szczegółowo zbadał ten

⁵⁸ И.Г. Песталоцци, *Избранные педагогические сочинения в трех томах*,
т. 3, Издательство Просвещение, Москва 1965, s. 286.

problem. Krytykował istniejące „szkoły antypsychologiczne” i proponował uproszczenie środków nauczania. Matka-chłopka, podkreślał pedagog, będzie w stanie zrealizować nie tylko wychowanie zgodne z naturą, ale i nauczanie podstawowe swoich dzieci. Nie wszystkie rodziny są zdolne w należyty sposób wypełniać funkcje wychowawcze, dlatego też wychowanie rodzinne i szkolne powinno być realizowane w ścisłym współdziałaniu. Pestalozzi zwracał uwagę na to, że zakłady wychowania społecznego nigdy nie zamienią rodziny i nie będą w stanie sprawować kontroli nad całym wychowaniem. „Od szkół nie należy oczekiwać, że obejmą całościowo wychowanie człowieka, że będą wychowywać duszę i rozum dziecka zastępując ojca i matkę, dom rodzinny i rodzinę, że zrobią wszystko co potrzebne do zawodowego przygotowania. Szkoła nigdy nie zamieni wychowania rodzinnego, może być jedynie uzupełnieniem takiego wychowania. Celem szkoły jest umocnienie, utrwalenie i rozszerzenie ducha życia rodzinnego. Szkoła winna być skierowana ku temu, aby wzmocnić i udoskonalić środki wychowawcze rozwijające rozsądek, miłość i zdolności zawodowe, jakie daje życie w rodzinie, uzupełnić je nowymi środkami i ściśle powiązać z tymi, które były stosowane wcześniej”⁵⁹. Jak widać, Pestalozzi określił ważny problem badany przez współczesną antropologię pedagogiczną – konieczność łączenia wychowania rodzinnego z wychowaniem dziecka w szkole. Jego praktyczną zasługą było to, że dał on odpowiedź na postawione przez siebie pytanie – sukces wychowawczy można osiągnąć tylko wtedy, kiedy będzie zgoda rodziny i szkoły w kwestiach wychowania, kiedy wychowanie będzie budowane na zasadzie zgodności z naturą.

Ważnym problemem współczesnej antropologii jest rzetelne wykonywanie przez nauczyciela jego obowiązków. W swoich pracach Pestalozzi-praktyk uzasadniał ten problem teoretycznie.

⁵⁹ Ibidem, s. 150.

Pisał, że nauczyciel pomimo miłości do dzieci, powinien być bystry, sprytny, radosny, bezpośredni, skromny i moralnie czysty. Te cechy nauczyciela, jak słusznie zauważył pedagog, są w stanie pomóc nauczycielowi w pozyskaniu sympatii dzieci, zdobyć ich zaufanie, cieszyć się miłością i zaufaniem dzieci.

Szczególne miejsce wśród prac Pestalozziego zajmuje *Łabędzi śpiew* (*Schwanengesang*, 1826), w którym zawarł wybitne myśli spisane u schyłku życia. Mówiąc językiem współczesnej antropologii, utwór był krótkim podsumowaniem wieloletnich poszukiwań takiej metody wychowania, która okazywałaby wpływ na rozwój umysłowy, moralny i fizyczny człowieka na każdym etapie jego życia. „Przez pół wieku nieustannie pracowałem, dążąc w miarę swoich możliwości, do przystosowania środków nauczania początkowego ludzi. Staralem się wnieść swój wkład rozwijając i doskonaląc siłę natury ludzkiej. Cały czas pracowałem nad osiągnięciem celu końcowego, parałem się wieloma rzeczami, nieraz nieumiejętnie, co było przyczyną moich cierpień. Znosiłem to ze stoickim spokojem, ani razu nie rezygnując z dążenia ku postawionemu celowi. Ponieważ moje życie tak się ułożyło, że z jednej strony nie mogłem zdobyć cennych doświadczeń w przedmiocie moich dążeń, z drugiej zaś strony, powinienem osiągnąć pewne wyniki, bynajmniej nie obojętne dla przyjaciół ludzkości i wychowania”⁶⁰.

Ważnym czynnikiem antropologicznym w *Łabędzim śpiewie* była idea nauczania początkowego. Pestalozzi widział ją jako ideę wychowania zgodnego z naturą, kształtowanie sił i zadatków ludzkiego umysłu i serca. Z pojęciem natury, która odpowiada za rozwój i kształtowanie sił i zadatków człowieka, wiązał potrzebę wewnętrznej boskiej istoty zadatków i siły serca człowieka, jego umysłu i umiejętności, czyli w istocie podporządkował ciało ludzkie i krew duchowi. Podkreślał, że całokształt środków sztuki wychowania, stosowanych w celach

⁶⁰ Ibidem, s. 337.

zgodnego z naturą rozwoju sił i zadatków człowieka zakłada, jeżeli nie przejrzystą wiedzę, to żywe wewnętrzne odczucie tej drogi, po której podąża natura rozwijająca i kształtująca zdolności i umiejętności człowieka. „Natura opiera się na wiecznych niezmiennych prawach, założonych w każdej z sił człowieka i w każdej z nich związana jest z nieprzewyciężonym dążeniem do własnego rozwoju. Odczucie tej siły stanowi wyraz wiecznych niewzruszonych i niezmiennych praw, na których opiera się natura”⁶¹ – pisał J.H. Pestalozzi.

Uwagi końcowe

W starożytnej Grecji pedagogika powstała jako szczególna gałąź filozofii, zajmująca się problemami wychowania. System wychowania opierał się na teoretycznych podstawach, uwiecznionych w pracach wielkich filozofów – Demokryta, Sokratesa, Platona, Arystotelesa.

Filozofia i pedagogika starożytnej Grecji stanowi najwyższe osiągnięcie myśli człowieka. Starożytni filozofowie są założycielami nauki o powszechnym prawie rozwoju natury, społeczeństwa i myślenia. Stworzyli oni system idei, dotyczących relacji etycznych, poznawczych i estetycznych człowieka ze światem. Na podstawie idei filozofów epoki została sformułowana metoda, która w pedagogice jest efektywnie wykorzystywana.

Filozofia starożytnej Grecji nie może być zrozumiała bez pedagogiki. W tamtych czasach cała wiedza o naturze, człowieku i społeczeństwie kumulowała się w filozofii. Pedagogika tamtego okresu stanowiła część synkretycznej wiedzy filozoficznej. Podstawowym przedmiotem nauczania była filozofia, dzięki poznaniu której można było poznać przyrodę i samego siebie, stanowiła środek moralnego samodoskonalenia człowieka.

⁶¹ Ibidem, s. 341.

Uczni starożytnej Grecji oddawali preferencje teorii. Filozofowie, a także podejścia filozoficzne i pedagogiczne, służące rozwiązywaniu jakiegokolwiek problemu naukowego, leżą u podstaw ówczesnej nauki. W starożytnej Grecji wszyscy uczeni byli filozofami, myślicielami, posiadali wiedzę na temat podstawowych kategorii filozoficznych.

Idee piękna świata, wychowania zgodnego z naturą dziecka, wychowania rodzinnego i wychowania poprzez pracę przewija się w całej filozofii antycznej.

W starożytnej Grecji podejmowane były poważne próby uogólnienia doświadczeń w dziedzinie wychowania, wyróżnienia źródeł teoretycznych. W Grecji w IV wieku p.n.e., po długiej ewolucji polis (miasta-państwa), po raz pierwszy myśl pedagogiczna i system instytucji wychowawczych osiągnęły dojrzałe formy. Pomimo ograniczonej bazy materialnej i społecznej kultury antycznej, właśnie w czasach antycznych ukształtowały się ideały pedagogiczne, które posłużyły jako wzór dla następnych epok.

W greckim mieście-państwie wychowanie rozpatrywane było jako jedna z podstawowych funkcji państwa. To tam po raz pierwszy zostało postawione zadanie nauczania i wychowania wszystkich dzieci (głównie chłopców) wolnych mieszkańców.

Posługując się językiem współczesnej antropologii pedagogicznej można stwierdzić, że antyczny system nauczania i wychowania zbudowany był na ideach racjonalności i obywatelskości, prymatu podstaw społecznych, na ideach rozwoju osobowości i wiedzy jako dobrodziejstwa.

Pedagogika i szkoła czasów nowożytnych rozwijała się w warunkach społecznych, przełomowych dla ludzkości. Wybitnymi przedstawicielami tego okresu byli: Jan Amos Komeński, Jan Jakub Rousseau i Jan Henryk Pestalozzi.

Największą rolę w opracowaniu nowych idei pedagogicznych odegrali przedstawiciele Odrodzenia i Oświecenia. Idee miały antropologiczne ukierunkowanie, posiadały bardziej racjonalny, świecki sens w porównaniu ze średniowiecznym

wychowaniem i nauczaniem. Głoszone były idee wolności sumienia i prawo do otrzymania wykształcenia religijnego zgodnie z wyznawaną wiarą. Wzmocnione zostało dążenie do zapewnienia wychowania narodowego. Szybciej kształtowały się inne wartości społeczne i duchowe, nastąpił przegląd koncepcji antropologicznej człowieka i świata. Zmieniły się podejścia do wychowania idealnej osobowości. Jeżeli w XVII wieku mowa była przede wszystkim o człowieku szlacheckim, dobrze urodzonym, to w następnym stuleciu – o obywatelu oświeconym. Nowy ideał antropologiczny zorientowany był na rozwój człowieka, poznającego i badającego otaczającą rzeczywistość jako świat jednolity i jednocześnie jako część wielu innych światów. Wychowanie takiego człowieka mogło być realizowane tylko na podstawie nowej wiedzy, niezbędnej do zajmowania się komercją, podróżami itp. Pedagogika późnego Odrodzenia i Oświecenia powinna była adaptować nauczanie i wychowanie, dostosowane do obsługi innego rodzaju klientów: przemysłowców, rzemieślników, sprzedawców. W ten sposób, idee pedagogiczne czasów nowożytnych były zbliżone do problemów współczesnej antropologii pedagogicznej. W nowym programie wychowania i nauczania znajdował się ważny komponent antropologiczny. Modyfikowano cele, kierunki wychowania, głoszone aktywne umotywowane nauczanie, włączenie do programu kształcenia języka ojczystego, rozszerzenie nauczania nauk ścisłych i przyrodniczych, odejście od wyłącznie werbalnego nauczania, akceptacja nauczania historii narodowej i inne. Określone zostały problemy powszechnego nauczania początkowego, zmiany roli poznawania języków starożytnych i nowożytnych oraz literatury, indywidualnego nauczania dzieci opóźnionych w rozwoju.

Podkreślano potrzebę odnowy wychowania dzieci, kształcenia dorosłych, kształtowania obywatela. W rezultacie społeczna myśl Zachodu pod koniec XVIII wieku wskazała nowe cele, treści wychowania i nauczania, poznawanie dziecka i dorosłego i wreszcie, przedmiot przyszłej antropologii pedagogicznej.

Część 2.

ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA W POLSCE

2.1. Wiek XX i jego postępy

Wiek XX postawił nowe wymagania przed człowiekiem. Konieczne stało się pogłębienie wiedzy na temat dziecka i przygotowanie go do życia, jako zdrową, intelektualnie rozwiniętą osobę, zdolną poradzić sobie z ogromnym psychicznym i fizycznym wysiłkiem. Odrębne nauki – psychologia, fizjologia, ekologia, pediatria, pedagogika – zbliżają się do rosnącej osoby ze swoich stanowisk. Jednak niezintegrowane w spójną całość fragmenty wiedzy są trudne do wykorzystania podczas rozwiązywania skomplikowanych zadań dotyczących nauczania i wychowania jednostki. Z tym związane jest pojawienie się pedologii, która podjęła próbę holistycznego badania osoby, na różnych etapach ontogenezy i silnie rozwinęła się w pierwszej połowie XX wieku. Później pod koniec XX i na początku XXI wieku odegrała dużą rolę w ożywianiu antropologii pedagogicznej.

Zasada antropologiczna została pozytywnie przyjęta w Polsce nie tylko przez przedstawicieli nauk filozoficznych i pedagogicznych. Pragnienie włączenia do swojej teorii kategorii

człowieka jest typowe dla wielu nauk ścisłych. System kategoriyczny antropologicznie zorientowanej nauki został wzbogacony o koncepcje i programy, zapożyczone z nauk humanistycznych.

Można przypuszczać, że jednym z trendów w rozwoju współczesnej wiedzy naukowej jest jej humanizacja. Znajduje to wyraz w pojawianiu się coraz większej liczby antropologii regionalnych, które sprzyjają integracji wiedzy naukowej w spójny obraz świata.

W nowoczesnych warunkach antropologia pedagogiczna zajęła ważne miejsce pod względem edukacji, wychowania i rozwoju człowieka. Na przykład Wincenty Okoń pisze o tworzeniu „jakiejs antypedagogiki”, która będzie odpowiadać nowoczesnym potrzebom. „Jednakże obok zmian korzystnych edukacja może wpływać na powstanie zmian niepożądanych. Nie wynikają one ze złej woli teoretyków i praktyków wychowania, lecz z rozmijania się prądów pedagogicznych i systemów oświaty ze zmieniającymi się potrzebami społecznymi. O tym, jak wielkie mogą być te antynomie, najdobitniej mówią współczesne próby tworzenia antypedagogiki, odpowiadającej tym potrzebom, bądź idące w podobnym kierunku próby zrywania z obecnym systemem szkolnym i tworzenia na jego miejsce czegoś nowego. Na szczęście polska pedagogika i polska oświata nie przeżywały aż tak głębokich wstrząsów, ale i u nas zadania edukacji ulegały znacznym wahaniom, przede wszystkim w związku ze zmianami politycznymi kraju”¹.

Bogusław Śliwerski w artykule *Nauki o wychowaniu a pedagogika* proponuje trzy perspektywy poznawcze w polskim podejściu do nauk o wychowaniu. Można je rozwijać w roli: 1) pedagogiki jako nauki o wychowaniu, której przedmiotem badań jest wychowanie człowieka; 2) nauki o wychowaniu, czyli pedagogicznej metanauki albo metateorii wychowania

¹ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993, s. 7.

i 3) nauki nauk o wychowaniu, a więc nauki integrującej wyniki badań dyscyplin z różnych obszarów i dziedzin nauki, które czynią przedmiotem swoich badań wychowanie². Jedną z takich nauk o wychowaniu jest antropologia pedagogiczna. Autor słusznie podkreśla, że w drugiej dekadzie XXI wieku pedagogzy doskonale zdają sobie sprawę z tego, że właśnie w pedagogice, jako nauce o wychowaniu podejście interdyscyplinarne jest konieczne, gdyż rozwiązywanie problemów wychowawczych wymaga wykorzystywania wiedzy z różnych nauk, by prowadząc analizę tego złożonego i wielowymiarowego zjawiska czy procesu, badać go holistycznie. Dalej autor pisze „Można sformułować zatem pytanie, czy dojrzelismy już do stworzenia pedagogiki syntetycznej, która obejmowałaby nie tylko wyniki badań nauk pedagogicznych z uwzględnieniem poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych, ale włączałaby również osiągnięcia innych nauk, także badających wychowanie z różnych perspektyw i w ujęciu odmiennych paradygmatów”?³.

W nowoczesnych warunkach osoba nie może istnieć poza kulturą i nie może się rozwijać bez jej wpływu. Kultura staje się ważnym elementem teorii i praktyki antropologii pedagogicznej. W tym przypadku osoba jest twórcą kultury, ale ona od niej zależy i podlega jej wpływom. Od poziomu zaznajamiania człowieka z kulturą narodową lub światową zależy jego rozwój duchowy i osobisty, miara jego rozwoju jako podmiotu społeczeństwa. Kiedy człowiek przywiązuje się do wartości kultury, jego horyzonty znacznie się poszerzają i stają się bardziej różnorodne.

Dzisiaj wszyscy badacze zwracają uwagę na znaczenie kultury w kształtowaniu człowieka, kultury jego wewnątrz-

² B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, t. 1, nr 1, s.14.

³ Ibidem, s. 32-33.

nego świata i najważniejszych elementów procesu kulturowego. Współcześnie proces kulturowy nie może odbywać się bez tworzenia rozwiniętej samoświadomości, tj. umiejętności właściwej oceny nie tylko swojego miejsca w społeczeństwie, ale także własnych zainteresowań i celów, bez możliwości planowania własnego sposobu życia, realistycznej oceny różnych sytuacji życiowych, gotowości do wdrożenia racjonalnego wyboru zachowań i odpowiedzialności za ten wybór, w końcu, bez umiejętności do trzeźwej oceny ich zachowania i działań. W swoich rozważaniach teoretycznych Janusz Gajda wykorzystał podejście antropologiczne, określając przedmiot pedagogiki kultury i pokazując miejsce człowieka w kulturze. Twierdzi on, że „Przedmiotem pedagogiki kultury – ujmując lapidarnie – jest proces kształcenia oparty na spotkaniu z dobrami kultury, co prowadzi do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Wynikiem tego jest wzbogacenie sił duchowych człowieka oraz tworzenie nowych wartości. Mówimy wtedy o kulturze w ludziach”⁴.

W tej części, w porządku chronologicznym, dokonana zostanie analiza prac, w których autorzy w takim czy innym stopniu zwracali się ku pedagogicznym, filozoficznym i antropologicznym problemom edukacji, wychowania i kształtowania osobowości ludzkiej. Jak pisze Krystyna Ablewicz „Wykaz literatury krytycznej, dyskutującej i poszukującej, poświęconej również zagadnieniom antropologiczno-aksjologicznym oraz perspektywom badawczym, które stworzyłyby dla pedagogiki, a zatem również dla wychowania, rzetelne i realne podstawy codziennej pracy jest dość spory”⁵.

⁴ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016, s. 17.

⁵ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Stugium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 10.

Jan Władysław Dawid

Jan Władysław Dawid urodził się 26 czerwca 1859 w Lublinie, zmarł 9 lutego 1914 w Warszawie. Był pedagogiem, psychologiem, pionierem psychologii wychowawczej i pedagogiki eksperymentalnej w Polsce.

Wśród jego prac naukowych, w których porusza problem współczesnej antropologii pedagogicznej, możemy wymienić: *O duszy nauczycielstwa*, *Pisma pedagogiczne*, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*.

Zasługi Uczzonego można ocenić dzięki analizie nowych podejść, jakie prezentuje antropologia pedagogiczna. Poglądy pedagogiczne Dawida powstały w skomplikowanych warunkach pedagogicznych. Pod względem pedagogiczno-społecznym szkoła rządowa była bardzo zacofana. Metody nauczania były archaiczne, dyscyplina wojskowa, ciągły nadzór policyjny. W takich warunkach młodzi ludzie musieli się uczyć i być wykształceni. W tej sytuacji Autor wybrał inną drogę naukową, odmienną od wielkich pedagogów. W badaniach pedagogicznych zwrócił uwagę na problemy antropologii pedagogicznej.

W swoich pracach Badacz określił cechy idealnego nauczyciela, jego „duszę”, przedstawił aktualny we wszystkich epokach problem: „Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za co się ma i czym jeszcze chciałby być”⁶

Dawid wyznaczał nauczycielowi ważną rolę. W swojej pracy zwrócił uwagę na jedność nauczyciela z duchowym życiem innych; miłość dusz i silne poczucie odpowiedzialności oraz etykę nauczyciela.

Polski pedagog i psycholog rozpatrywał problem jedności nauczyciela z duchowym życiem innego jako zjawiska psycho-

⁶ J. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. Akc. Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Warszawa 1927, s. 6.

logicznego, zwracając uwagę na to, że jest jeden objaw duchowego życia, u każdego spotykany, w pewnych okolicznościach, u niektórych ludzi występujący w wyjątkowym stopniu. Jest to potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych. Dalej Uczony podkreślał, że w chwilach, kiedy duchowe życie nasze osiąga większe napięcie, w chwilach przyjemnego podniecenia, radości, szczęścia, czujemy potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi, chcemy, aby inni – zwłaszcza bliscy i kochani – także wiedzieli to, czego w danej chwili dowiedzieliśmy się, tak czuli, cieszyli się, jak my. Według niego, zadowolenie nasze, radość jest niepełna, gdy nie znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. Jest to doświadczenie pospolite i nie stanowi indywidualnej cechy. Pozwala nam zrozumieć stany oraz indywidualności takie, w których potrzeba i zdolność ta są cechami dominującymi. W związku z tym Dawid pisał „Ten, kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym doświadczeniem, ale i z tem, co zachodzi w innych: czuje on za innych, chce za innych. Nie może pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, nie odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś, co jego własne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni”⁷.

Autor dużo uwagi poświęcał problemowi miłości dusz i silnemu poczuciu odpowiedzialności. Uczony pisał, że miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną, powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który o życiu tym decyduje, może być i jest czasem – jakiś jeden nauczyciel. I gdyby trzeba było wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię,

⁷ Ibidem, s. 10-11.

metody i technikę wychowania, ale któremu obcą jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich – swoją ogarnia i jak swoją kocha: gdyby trzeba było wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględne oddałby należało temu drugiemu. Z punktu widzenia współczesnej antropologii pedagogicznej na uwagę zasługuje konkluzja naukowca „Ale wybierać nie trzeba, nie ma tu: albo – albo. Przeciwnie nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości”⁸.

W sferze zainteresowań Dawida była także etyka nauczyciela i jego odpowiedzialność. W zapatrywaniach na etykę miał postępowe poglądy na swój czas. Pisał o tym, że życie ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, o ile w pewnym stopniu stajemy poza nim, wznosimy się nad nie, takie jakie jest samo przez się, przy działaniu sił naturalnych, fizycznych, organicznych. Ale to znaczy, że życie takie musi zawierać pierwiastek wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc przykrości, cierpienia. I to w warunkach nawet najpomyślniejszych zewnętrznie. Rozpatrując z energetycznego punktu widzenia różne formy życia psychicznego, kontynuował Dawid, stwierdzamy, że wysiłek, trudność, przymus, wyrzekanie się, cierpienie przedstawia większą ilość pracy albo energii na równi z wszelkimi twórczymi aktami umysłu, jak abstrahowanie, tworzenie syntez, wynajdywanie. Są one wyżej na skali energetycznej, aniżeli stany bierne, odbiorcze, łatwość, przyjemność. Uczony pedagog i psycholog uważał, że „z wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc z przykrości i cierpienia, rodziły się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki,

⁸ Ibidem, s. 15.

religii; z cierpienia, krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się powstawały i żyły narody i państwa, ginęły – gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a miejsce ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Niema i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się”⁹.

Poglądy Dawida na rolę i miejsce nauczyciela w edukacji i wychowaniu młodzieży są aktualne. Pisał o tym, że głębokość myśli nauczyciela, wysokość abstrakcji, rozległość syntezy, poznanie do rzeczywistości przystosowane i celowe, zdobyta „prawda” – to niewątpliwie ogrom pracy¹⁰.

Zadaniem nowoczesnej antropologii pedagogicznej, oprócz edukacji i wychowania, jest przygotowanie młodych ludzi do samodzielnego życia. Dzisiaj kwestia rozwijania umiejętności twórczych uczniów i przygotowania ich do przyszłego samodzielnego życia w teorii i praktyce nauczania jest szczególnie paląca, ponieważ najnowsze badania wykazały, że dzieci w wieku szkolnym mają znacznie większe możliwości niż wcześniej sądzono, że pochłaniają naukowe koncepcje, stosują wiedzę i umiejętności w codziennej sytuacji życiowej, tak i w nietypowej sytuacji. To z kolei doprowadziło do opracowania nowych podejść antropologicznych w edukacji uczniów – nie do prostej akumulacji sumy wiedzy, ale do celowej asymilacji (w warunkach stosowania heurystycznie zorientowanych metod nauczania) systemów, pojęć, prawidłowości, uogólnionych struktur, które pozwalają na głębszą świadomość praktycznych, wychowawczych i duchowych wymiarów konkretnego przedmiotu akademickiego i na tej podstawie opanowywać wspólnymi metodami rozwiązywanie różnorodnych problemów życiowych. Dawid jako pierwszy z polskich pedagogów wyraził swój pogląd

⁹ Ibidem, s. 24.

¹⁰ J. Dawid, *Inteligencja, Wola i Zdolność do Pracy*, Wydawnictwo „Społeczeństwa”, Warszawa 1911, s. 582.

o potrzebie pomocy młodym ludziom rozwinać ich umiejętności, nauczyć ich myśleć samodzielnie i niezależnie rozwiązywać różne problemy życiowe. W *Pismach pedagogicznych* przedstawiał: „Każda z nauk tych ma cel odmienny: psychologia teoretyczny, analityczny, oderwany, zmierza ona do wykrycia i określenia zasadniczych, ogólnych form życia duchowego, praw jego podstawowych; cel pedagogiki – konkretny, syntetyczny, chce ona poznać uwarunkowanie życia duchowego nie w prostych, sztucznie wydzielonych jego objawach, ale takiego, jakim jest w rzeczywistości, ażeby na nie móc w praktyce oddziaływać. Dlatego też to, co stanowi ważną zdobycz dla psychologii, jest dla pedagogiki często bez znaczenia albo ma tylko znaczenie pośrednie, dalekie od zastosowania w rzeczywistości. W psychologii nie tylko dawniejszej, ale i nowszej, eksperymentalnej, jest bardzo niewiele wyników, które by się dały zastosować w praktyce wychowawczej w ogóle lub bez znacznych zastrzeżeń. Dopóki ten stosunek pedagogiki do psychologii ograniczał się do tego, że czerpać z niej chciała gotowe dla siebie wskazania, żniwo jej na tym polu musiało być bardzo skąpe. Autor pisał „Każda z nauk tych ma cel odmienny: psychologia teoretyczny, analityczny, oderwany, zmierza ona do wykrycia i określenia zasadniczych, ogólnych form życia duchowego, praw jego podstawowych; cel pedagogiki – konkretny, syntetyczny, chce ona poznać uwarunkowanie życia duchowego nie w prostych, sztucznie wydzielonych jego objawach, ale takiego, jakim jest w rzeczywistości, ażeby na nie móc w praktyce oddziaływać. Dlatego też to co stanowi ważną zdobycz dla psychologii, jest dla pedagogiki często bez znaczenia albo ma tylko znaczenie pośrednie, dalekie od zastosowania w rzeczywistości. W psychologii nie tylko dawniejszej, ale i nowszej, eksperymentalnej, jest bardzo niewiele wyników, które by się dały zastosować w praktyce wychowawczej w ogóle lub bez znacznych zastrzeżeń. Dopóki ten stosunek pedagogiki do psychologii ograniczał się do tego, że czerpać z niej chciała gotowe dla

siebie wskazania, żniwo jej na tym polu musiało być bardzo skąpe”¹¹.

Akcentem szczególnie ważnym dla antropologicznych podejść Dawida jest to, jak rozumiał potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, prawdę, moralną odwagę i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich.

Antoni Bolesław Dobrowolski

Antoni Bolesław Dobrowolski urodził się 6 czerwca 1872 w Dworszowicach Kościelnych. Zmarł 27 kwietnia 1954 w Warszawie – profesor, pedagog, teoretyk samokształcenia.

Problematykę, którą dziś zajmuje się antropologia pedagogiczna, Bolesław Dobrowolski określił na początku XX wieku. Uczony zwrócił szczególną uwagę na pożądaną zmianę nauczania na wychowanie umysłu. Dziś w antropologii ten pomysł nazywany jest również rozwojem intelektu. Pomimo powszechnego używania słowa „intelekt”, antropologowie nie doszli do jego jednej definicji. W nowoczesnej antropologii pedagogicznej pojęcie ludzkiego intelektu obejmuje zdolność jednostki do procesu poznawania, uczenia się, przemyślenia, rozwiązywania problematycznych sytuacji, nabywania doświadczenia i umiejętności zastosowania nabytej wiedzy w praktyce. Każdy człowiek – to indywidualność, mająca cechy, charakter, przekonania życiowe, cele i myśli. Aby go lepiej poznać powinniśmy się więcej komunikować. Wszelkie zadatki, przed przekształceniem w zdolności umysłowe, muszą przejść skomplikowaną ścieżkę rozwoju. Właściwy rozwój zdolności umysłowych może znacząco dostosować dane naturalne.

¹¹ J. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 146-147.

Swoje poglądy na wychowanie umysłu przedstawił Dobrowolski w pracy *Wstęp do wydawnictwa. Protokoły lekcji*, która ukazała się w 1920 roku. W pracy tej bardzo mocno zaakcentował stanowisko, że „Dziś jesteśmy jeszcze daleko, nawet w teorji, od pożądanej zamiany nauczania na wychowanie umysłu. Czynimy dopiero pierwszy krok w tym kierunku”¹².

Dobrowolski dobrze rozumiał, że pedagogów, którzy znają metodyki wychowania umysłu i chcą, aby te metodyki były stosowane jest niewielu. Profesor pisał, że ci wszyscy świątli pedagodowie, którzy doszli do przekonania, że nie jakiś całokształt wiedzy encyklopedycznej, lecz właśnie wychowanie umysłu winno być celem nauczania w szkołach ogólnokształcących, rozumieją to wychowanie, jako rozwijanie umysłu, a przez to i charakteru, jako zaprawianie młodzieży do rzetelnej i sprawnej pracy umysłowej, środek zaś do tego celu widzą w czynnym stosunku ucznia do przedmiotu: w „metodzie heurystycznej”, w „metodzie pracy samodzielnej”. Rozwój zdolności umysłowych młodego pokolenia stał się celem praktycznym i naukowym w życiu Dobrowolskiego. Nieustannie powracał do tego problemu, uzupełniał swoje metody, biorąc pod uwagę zmieniające się warunki społeczne, gospodarcze i polityczne, a także pogłębiał podstawy teoretyczne, w których również obecne były problemy antropologii pedagogicznej. Jako uczony działał w obszarach antropologicznych, o czym świadczy teza: „(...) wychowywać umysły, znaczy to nie tylko budzić w nich chęć do pracy i zapal, lecz przede wszystkim zwalczać skutecznie pierwotność i niedołęstwo umysłu, czynić go coraz sprawniejszym i tęższym, stwarzać przyzwyczajenia dodatnie, tępić ujemne, słowem, ćwiczyć świadomie, planowo, systematycznie, najrozmaitsze rodzaje, gatunki, odmiany celowych czynności mózgu”¹³.

¹² A.B. Dobrowolski, *Wstęp do wydawnictwa. Protokoły lekcji*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów – Warszawa 1920, s. 6.

¹³ Ibidem, s. 9.

W swoich pracach teoretycznych Antoni Bolesław Dobrowolski dał podstawy wychowania człowieka. W złożonym i dynamicznym procesie pedagogicznym nauczyciel musi rozwiązać nieskończoną liczbę typowych i oryginalnych zadań wychowania, które są zawsze zadaniami zarządzania społecznego, ponieważ są ukierunkowane na harmonijny rozwój osobowości. Aby bezbłędnie przewidzieć pożądaný wynik, aby podejmować wolne od błędów, oparte na nauce decyzje, nauczyciel musi profesjonalnie opanować metody wychowania. Poglądy Dobrowolskiego na metody wychowania ukształtowały się podczas pracy w szkole. Wychowanie człowieka zawsze było trudnym zadaniem. Nawet na normalnych, stabilnych etapach rozwoju społeczeństwa pojawiają się różne problemy związane z wychowaniem młodego pokolenia. Problemy polskiej szkoły pierwszej połowy XX wieku sprawiły, że proces wychowania stał się jeszcze trudniejszy. Żeby to wszystko zrozumieć i ocenić Dobrowolski musiał zdobyć w stosunkowo krótkim czasie rozległe doświadczenie. W tym samym czasie musiał studiować bogatą literaturę naukową, co pozwoliło mu sformować własne stanowisko i zająć należną mu pozycję w świecie naukowym.

Dobrowolski ocenił istniejące definicje i sformułował własne w odniesieniu do wychowania.

„Co to jest wychowanie? Wszystkie definicje tego najogólniejszego pojęcia pedagogicznego grzeszą albo swą niezupełnością (np. «wychowanie jest to wpływ» lub «kształtowanie jednostki», co przecież jest tylko jedną z czynności wychowawczych), albo, przeciwnie, zbytnią ogólnością (np. zaliczanie do wychowawców: przyrody, kodeksu praw itp., co można czynić tylko w przenośni), albo też są definicjami nie samej czynności wychowania, tylko celu wychowania (np. wychowanie jest to «przysposobienie do życia», co nam wcale nie charakteryzuje czynności wychowawczej, nie mówi, na czym ona właściwie polega, co czynimy, gdy wychowujemy)”¹⁴.

¹⁴ A.B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka*, t. 2, PZWS, Warszawa 1960, s. 27.

Uczony formułował dokładne, jasne i zrozumiałe definicje. Opisując znaczenie jakiegokolwiek definicji, posługiwał się słowami dostępnymi dla większości ludzi, żeby nie było tajemniczych, niezrozumiałych i mało używanych znaczeń. Naukowiec wychodził z założenia, że rzeczywistość jest wielopłaszczyznowa i zmienna, dlatego definicje nie są statyczne. Różnią się one w zależności od sytuacji historycznej, tej obiektywnej rzeczywistości. To antropologiczne i filozoficzne podejście pozwoliło mu określić miejsce pedagogiki w procesie wychowawczym, a także ocenić istniejące definicje dotyczące wychowania.

Aby podać użyteczną definicję wychowania – Dobrowolski prezentuje bardzo odważną ocenę pedagogiki. Uważał on, że pedagogika nie jest jeszcze nauką we właściwym znaczeniu, lecz nauką dopiero początkującą i do tego obciążoną organicznymi trudnościami badawczymi ze względu na swój skomplikowany przedmiot, jak wszystkie nauki o człowieku jest ona dopiero w stadium przednaukowym, dopiero dążącym do naukowości przez możliwie znaczną dokładność, systematyczność, sumienność i rzetelność. Zatem pojęcia, jakimi operuje pedagogika, nie mogą być ściśle naukowymi, tj. nie mogą być zupełnie jednoznaczne i zupełnie wyodrębnione.

Pracując nad pojęciem „wychowanie” Pedagog chciał je możliwie jednoznacznie i ściśle zdefiniować, ponieważ „wychowanie” oznacza również nauczanie, innym razem znowu przeciwstawia się nauczaniu: „wychowanie i nauczanie”, „nie tylko nauczać, ale i wychowywać”). Definicję – a raczej tylko charakterystykę – wychowania, według Profesora, należało podawać z początku jak najogólniejszą.

Dobrowolski wniósł znaczący wkład w opracowanie definicji „wychowanie”. Zgodnie z rozwijaną przez niego ideą systemu dydaktyczno-wychowawczego i systemu wychowawczego o charakterze wielostronnym opracował antropologiczną definicję: „(...) wychowanie można zdefiniować jako pomoc istocie ludzkiej niedojrzałej (dzieciom i młodzieży do pewnego wieku)

z opieką ciągłą i codzienną, pośrednią i bezpośrednią – w nabywaniu dyspozycji do czynności życiowych dojrzałego człowieka (w danym czasie i w danym miejscu), czyli innymi słowy wychowanie jest to nauczanie (w dostatecznie szerokim znaczeniu tego słowa, a jednocześnie z dodatkiem: «z odnośną opieką codzienną»)¹⁵.

Na osobną antropologiczną analizę zasługuje metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy, która była proponowana przez Profesora. Zdaniem Dobrowolskiego może mieć ona dwa warianty: a) możliwie samodzielne dochodzenie uczniów do prawd (wyrabia – spostrzegawczość, dociekliwość, domysłność i pomysłowość, odkrywczość i wynalazczość), b) dyskusja między uczniami tylko pod kierunkiem nauczyciela (jako przewodniczącego).

Problem samodzielnego dochodzenia do wiedzy jednostki, organizacja i motywacja do niezależnej aktywności uczniów przez długi czas przyciągał uwagę nauczycieli. Samodzielne dochodzenie do wiedzy jest jedną z form stałego uczenia się. Samodzielne dochodzenie do wiedzy definiuje się jako celowe działanie specjalne, które ma pozytywną aktywność motywacyjną i charakteryzuje się przejawem wolicjonalnych wysiłków człowieka. Dobrowolski twierdził, że formułowanie problemu samodzielnego dochodzenia do wiedzy w szkole wynika ze społecznego oczekiwania wobec nauczyciela. Zostało ono postawione przed nauczycielem przez polską szkołę w pierwszej połowie XX wieku – aby dać uczniom nie tylko sumę wiedzy, ale także sformować w nich umiejętności samodzielnego uzupełniania wiedzy, orientować się w szybkim przepływie informacji naukowych, prawnych, ekonomicznych i politycznych. Według Autora oznaczało to, że szkoła przestała być ostatnim etapem samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Szkoła staje się podstawą,

¹⁵ Ibidem, s. 30.

początkiem ustawicznego i trwałego samodzielnego dochodzenia do wiedzy, które trwa całe życie. W tym miejscu można podkreślić, że Profesor przewidział antropologiczny problem społeczeństwa XXI wieku, gdy warunki społeczne, polityczne, ekonomiczne i kulturowe wymagają organizacji samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez całe życie.

Pomimo wyznaczenia dwóch wariantów metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy Dobrowolski zaproponował społeczności pedagogicznej różne stopnie samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na całość tego antropologicznego założenia:

1. Uczeń sam stawia pytanie dostatecznie sformułowane:
 - a) niedostatecznie sformułowane – pobudzić go do rewizji sformułowania,
 - b) wskazać drogi do sformułowania dostatecznego,
 - c) naprowadzić logicznie na sformułowanie dostateczne.
2. Uczeń sam rozwiązuje (dochodzi):
 - a) naprowadzić na pytania bliższe lub ogólniejsze – na drogę rozwiązania,
 - b) naprowadzić na metodę (ewentualnie technikę) rozwiązania,
 - c) naprowadzić na pytania coraz bliższe.
- 3 a) Uczeń sam formułuje dostatecznie wynik,
 - b) uczeń niedostatecznie formułuje wynik – pobudzić do rewizji, wskazać drogę, doprowadzić do sformułowania dokładnego.
4. Zamiana dochodzenia na dowodzenie¹⁶.

Na uwagę zasługuje zaproponowane przez profesora niewyodrębnianie stadium weryfikacji uzyskanych wyników. To można uznać przede wszystkim za realizację celu wykształcenia społecznego – kształtowanie aktywności społecznej osobowości jako integralnego wyniku działalności samej oso-

¹⁶ Ibidem, s. 75.

by, zdolnej do samodzielnego rozwiązywania jej życiowych problemów w chwili obecnej i w przyszłości. Konsekwentnie, jak nikt w pierwszej połowie XX wieku, zmierzał do tego, że „Po ukończeniu cyklu dochodzenia (czyli po dojściu) prowadzić ucznia do uświadomienia sobie drogi dochodzenia w postaci krytycznego przeglądu wszystkich martwych punktów, przystanków, bezradności z powodu umysłowej ślepoty, niedomyślności, prostactwa lub braku przedsiębiorczości umysłu, zarówno jak przeglądu zboczeń z właściwej drogi, zygzaków, kręcenia się w kółko, formułując przy tej sposobności odnośne reguły postępowania poprawnego wraz ze wskazaniem różnych chwytów poznawczych lub praktycznych oraz właściwą poprawną drogę dochodzenia – drogę wyprostowania, jaką należałoby iść bez błędów, bez martwych punktów, bez zboczeń, drogę idealną. Nie dość na tym. Pozostaje jeszcze ostatnie zadanie: potrafić przekonać każdą ludzką rozumną istotę, dostatecznie przygotowaną (dostatecznie kwalifikowaną, kompetentną, ale wyniku jego dochodzenia nie znającą) o słuszności wyniku w sposób jak najzwięźlejszy i wykluczający wszelki zarzut”¹⁷.

Zasługą Dobrowolskiego jest to, że zaczął realizację jednej ze współczesnych zasad antropologii pedagogicznej – dialogizmu. Zasada ta przewiduje wykorzystanie metod, form i środków wychowania i szkolenia o charakterze dialogicznym, zapewniając uczniowi możliwość swobodnej dialogowej samo-realizacji w komunikacji z wychowawcą, światem kultury, z samym sobą. Na przykład, w odniesieniu do przyszłości szkoły powszechnej stwierdzał „Przyszła szkoła powszechna będzie połączona, jako z dalszym swym ciągiem, z systemem pomocy samouctwa i samokształcenia”¹⁸.

¹⁷ Ibidem, s. 76.

¹⁸ A.B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne. Ustrój oświatowy*, t. 1, PZWS, Warszawa 1958, s. 38.

W sferze zainteresowań Dobrowolskiego był także stan oświaty w państwie. Śmiało zwracał uwagę na jednoczesność kryzysu oświatowego z kryzysem ekonomicznym. Uczony uważał, że oba te kryzysy zbiegły się z trzecim, naczelnym: z bankructwem idei kierowniczych człowieka. Profesor pojmował, że poziom oświaty zależy od dostosowania systemu państwowego, z jednej strony, do potrzeb społeczeństwa w określonym okresie jego rozwoju, a z drugiej strony do możliwości społeczno-ekonomicznych i zasobów, które rząd zamierza przeznaczyć na funkcjonowanie tego systemu. Na wszystkich etapach rozwoju społeczeństwa ważny jest poziom rozwoju nauki. Głębokość i zakres reform oświatowych zawsze był, w takim lub innym stopniu, przedmiotem zderzenia interesów społecznych i walki politycznej.

Kryzys idei kierowniczych człowieka traktował jako najgłębszy, obejmujący najwyższe wartości, ideały i pragnienia. Dobrowolski był przekonany o tym, że ten kryzys obnażył nicość wszystkich motywów i drogowskazów.

Poglądy Dobrowolskiego w kwestii bankructwa idei kierowniczych człowieka mają również antropologiczny charakter. „Kryzys ten ideowy jest może od tamtych dwóch mniej dojrzały, a może tylko mniej widoczny. Jednakże to kurczowe, bezładne czepianie się wszelkiej, często nawet najgorszej starzyny, ta fałszywa apoteoza prostactwa i bezmyślności, ten powrót fali obkurantyzmu, którą się zakłamuje inteligent dzisiejszy, łudząc się nią użyźnić jałowe wnętrza duszy – to przecież coś mówi! Ta starcza bezsilność, bezczynność i śpiączka, ta kompromitująca nieodporność i niedołęstwo ideologii «postępowych» w walce z owym zalewem reakcji – to przecież coś mówi! Ta niesłychana, aż śmieszna, pstrokaczna ideologiczna wśród duchowej elity, ze starym, niepoprawnym nałogiem wydymania pęcherzy, żonglowania ogólnikami, zadowalania się byle czym, mędrkowania nad byle czym – «głęboko», poważnie i z namaszczeniem, to ciągle chwianie się na słomianych nogach, te łamańce, te przeskakiwania z jednego głupstwa na

inne jeszcze głupsze – to przecież coś mówi! Wreszcie zadziwiająca niemoc twórczości artystycznej, pozbawionej paliwa – i to w epoce, jakiej nigdy nie było na ziemi – to przecież coś mówi! A nonsensowi gospodarczemu czyż nie dorównywa owo stawianie najniżej – bo na najniższych szczeblach budżetów – naszych wartości najwyższych: Nauki i Sztuki? Obniżanie ich zwłaszcza przez samych «kapłanów»: artystów, uczonych, swej funkcji nie mających bynajmniej za najwyższą i najważniejszą, duchowo do niej zupełnie nieprzystosowanych, nie nastawionych na rolę, którą grają bezwiednie: «nie wiedzących co czynią»? Czyż nie dość jeszcze wymownie to świadczy o czysto zoologicznym bytowaniu ludzkości na cmentarzu starszych i młodszych wiar, doktryn i ideałów, nic już niewartych, martwych na zawsze i tylko sztucznie galwanizowanych – udających że żyją?»¹⁹.

Dobrowolski wychodził z założenia, że człowiek powinien rozwijać się przez całe życie. Profesor uwzględniał, że u ludzi jako istot społecznych, biologiczne czynniki ewolucji stopniowo tracą swoje działanie, a czynniki społeczne zyskują wiodące znaczenie w rozwoju człowieka. O człowieku w przyszłości pisał, że będzie szukał religii nowej, wyrastającej z obumierającego kapitalizmu i unoszącej się już wysoko nad nim w stworzonej przezeń atmosferze refleksji. Do tych cech, Profesor jeszcze dodawał otwarty umysł i duszę.

Uczony używał terminu nowa religia. Jak pisze Wincenty Okoń „Dobrowolskiemu nie chodzi tu jednakże o religię w przyjętym ogólnie znaczeniu, lecz o podstawę dla światopoglądu normatywnego o sile oddziaływania równej sile religii. Jego «religia» miała być więc całkowicie wolna od «szaty» magiczno-mistycznej czy filozoficznej»²⁰. W nowej religii ważne miejsce profesor wyznaczał kultowi nauki i sztuki:

¹⁹ Ibidem, s. 61-62.

²⁰ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993, s. 75.

„tych dwóch światów najwięcej dziś upośledzonych, ocenianych najniżej, a przecież jedynych godnych kultu, bo większych od nas, choć przez nas tworzonych”. Komponent antropologiczny w rozważaniach Dobrowolskiego zawiera system twierdzeń, że największym i najważniejszym jest tylko nauka i sztuka.

W rozwoju nauki w pierwszej połowie XX wieku Dobrowolski zidentyfikował szereg problemów: inercja umysłowa u twórców i konserwatyzm. Pośród przejawów inercji umysłowej u twórców wyróżniał: lęk przed nowym wysiłkiem; skłonność do zatrzymywania się na raz zdobytym etapie. Pośród czynników podtrzymujących konserwatyzm wyróżniał: strach przed niepewnością, potrzebę niewzruszonej ostoji, pewności, kosztem złudzenia, wyjątki: tzw. niespokojne duchy; strach przed pustką myślową – nie w ogóle, ale przed pustką powstałą na skutek odrzucenia światopoglądu, teorii itp. swojej lub nabytej. Wyróżniał jeszcze jeden czynnik dodatkowy konserwatyzmu, w szczególności tradycjonalizmu: „Czczymy co było – czczymy przodków, bo chcemy, żeby nasi potomkowie czcili to co jest – czcili nas!”²¹.

Uczony twierdził, że „Bliski jest czas, gdy wreszcie prze-trzemy oczy, otworzymy je i ujrzymy, jak dziecinny, jak mizer-ny i jakże niesłuszny jest ów kult człowieka-jednostki czy mas, człowieka realnego czy ponad świat przez nas wymajaczonego – który dotychczas stanowi, w swojej istocie, rdzeń wszystkich poglądów na świat, wszystkich ideologii; gdy stanie nam się jasne, że przecież tylko wielkie rzeczy godne są uwielbienia i kultu i że tylko dwie są rzeczy naprawdę wielkie, naprawdę wzniosłe, naprawdę szlachetne i piękne: Nauka i Sztuka; że wszystkie inne wytwory cywilizacji, nie wyłączając moralności i doskonalenia się człowieka, mogą mieć wobec tamtych tyl-ko wartość drugorzędną, służebną – już dla tego jednego, że tylko Nauka i Sztuka nie znają granic rozwoju, że tylko one

21 A.B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne. Moralność umysłowa (Materiały)*, t. 3, PZWS, Warszawa 1964, s. 48-49.

nastawione są na nieskończoność i wieczność, że tylko one nas przerastają. Wtedy przetworzą się społeczeństwa w świadome warsztaty Nauki i Sztuki, poddając wszystko temu jednemu celowi”²².

Bogdan Roman Nawroczyński

Bogdan Roman Nawroczyński urodził się 9 kwietnia 1882 w Dąbrowie Górniczej, zmarł 17 stycznia 1974 w Warszawie – pedagog i historyk pedagogiki, profesor, współtwórca polskiej pedagogiki naukowej.

W mojej analizie antropologicznej za ważne uznaję to, w jaki sposób Bogdan Nawroczyński oceniał poziom badań pedagogicznych w Polsce w XX wieku. We *Wstępie* do książki *Współczesne prądy pedagogiczne* ocena ta ma charakter antropologiczny: „Oprócz prądów pedagogicznych, powstających w ten sposób na gruncie myślenia praktycznego, są i takie, które się rodzą z badań nad wychowaniem i jego warunkami. Badania te w wieku XX rozwijały się w ścisłej łączności z szeregiem nauk pomocniczych. Pedagogika naukowa czerpała z nich nie tylko gotowe wyniki badań, ale i metody, dostosowując je zresztą do swoich potrzeb. Nic też dziwnego, że prądy, objawiające się w tych naukach, bardzo szybko zaznaczały się i w pedagogice. Duży wpływ wywarły na nią również najrozmaitsze kierunki filozoficzne. Wpływ ten był tym głębszy, że pedagogika zbliża się w ciągu naszego okresu do filozofii coraz bardziej”²³. Według Nawroczyńskiego pomimo bujnego rozkwitu publicystyki, poświęconej zagadnieniu wychowania narodowego, polska myśl pedagogiczna w wieku XX nie zdobyła się na gruntowne, systematyczne zbadanie

²² Ibidem, s. 65.

²³ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1947, s. 10.

takich zagadnień, jak: co to jest naród, co to jest wychowanie narodowe, jakie są jego typy, warunki itp. Odpowiedzi na te pytania – powiadał Profesor – dotąd musimy szukać u obcych autorów, przeważnie angielskich.

Pod wpływem teorii Bertranda Russella dużo czasu poświęcił edukacji nauczycieli, wywarł ogromny wpływ na rozwój tej dyscypliny naukowej i systemu kształcenia nauczycieli²⁴. Antropologiczne ukierunkowanie zawiera szereg problemów edukacji nauczycieli, które badał Nawroczyński: funkcje nauczyciela; dobry nauczyciel; moralność nauczyciela.

Funkcje nauczyciela rozrosły się i pogłębiły, ale zarazem nabrały charakteru nie tylko pracy twórczej, ale i walki. Rozszerzenie horyzontów widział w tym, iż nauczyciel z wykonawcy przepisów staje się działaczem społecznym uzyskującym wpływ na kształtowanie się umysłów i charakterów nie tylko swoich uczniów, lecz przez nich, a z pewnością również przez „swe książki” – społeczeństwa. Nawroczyński uważał, że każdy nauczyciel powinien mieć pewną pedagogiczną zdolność do osiągnięcia celu swoich działań. Nauczyciel nie powinien pełnić roli urzędnika oświatowego. Jego funkcje muszą być przejawami osobowości. „Wtedy dopiero będą przeniknięte przekonaniem, ogrzane wiarą; wtedy będzie w nich duch twórczy, a tego potrzeba, aby uczniów pociągać ku nowym dla nich zadaniom i pracom. To jest, jak się zdaje, niezbędny warunek, aby oni się w ogniu pracy i walki urabiali wewnętrznie i dorastali do zadań dojrzałego pracownika i obywatela”²⁵. Obecnie nauczyciel ma do czynienia z zadaniem, które nie jest proste: stworzenia warunków do rozwoju zdolności twórczych, rozwinięcia u uczniów pragnienia twórczego postrzegania wiedzy, nauczania ich logicznego myślenia, zwiększenia motywacji

²⁴ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993, s. 297.

²⁵ B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowankach*, PWN, Warszawa 1968, s. 150.

do uczenia się przedmiotów, aby zachęcić ich do kreatywności, przygotować uczniów do przyszłego samodzielnego życia. Jak widzimy, punkt widzenia Nawroczyńskiego na nauczyciela nie różni się zbytnio od rozważanych podejść antropologii pedagogicznej.

W sposób rzeczowy opisywał cechy „dobrego nauczyciela”. Zdaniem Profesora jest to przede wszystkim osoba, która kocha dzieci, znajduje radość w komunikowaniu się z nimi, wierzy, że każde dziecko można uważać za dobrego człowieka, umie przyjaźnić się z dziećmi, bierze dziecinne radości i smutki do serca, zna duszę dziecka i dba o nią, nigdy nie zapomina, że on sam był dzieckiem. Prawdziwy nauczyciel uczy zarówno słowem, jak i wszystkimi swoimi zachowaniami. Taki nauczyciel, według Nawroczyńskiego, jest przewodnikiem duchowym: „Młodzi budzą się do nie znanego im dotychczas życia umysłowego, moralnego i społecznego. Posiane ziarno przyjmuje się, kiełkuje, rośnie. «Zjadacze chleba» przeobrażają się w ludzi kulturalnych. Sprawcami takich narodzin ducha byli wszyscy wielcy nauczyciele”²⁶.

Antropologia pedagogiczna charakteryzuje się wieloczynnikowym podejściem do źródeł i procesów rozwoju osobowości. Wymaga to zbadania interakcji czynników biologicznych, społecznych i duchowych w strukturze osobowości, na co zwracał uwagę Nawroczyński w swoich pracach. Dzisiaj abstrakcyjno-obiektywne modele osobowości zostają zastąpione humanitarną wizją człowieka w jego integralności, jedności fizycznej i duchowej. Coraz powszechniejsze są idee poczucia własnej wartości dla każdej jednostki, istnienia jej wyjątkowego potencjału duchowego i twórczego, jej potrzeby i skłonności do samorealizacji. Aby zbudować proces edukacyjny na podstawie antropologicznej, ważna jest swoboda wyboru. Nawroczyński uważał, że edukacja „jak wczoraj” nie jest aktualna. Nie popierał „pedagogiki przeszłości”,

²⁶ Ibidem, s. 161.

czyli edukacji poprzez rygoryzm i kary fizyczne. Aby umożliwić niezakłócony rozwój człowieka, trzeba mu dać trochę wolności. Zdaniem Nawroczyńskiego „Drogą ugniatania, wygładzania, złobienia, pociągania farbą można uformować z martwej gliny posąg człowieka; ale żywa osobowość ludzka nigdy nie powstanie z samych tylko oddziaływań zewnętrznych. Musi ona być produktem rozwoju idącego od wewnątrz, zaczątkiem bowiem, z którego ona stopniowo powstaje, jak dojrzały owoc z pączka, jest odrębność osobnicza wychowanka, czyli jego indywidualność. To jest najogólniejszym uzasadnieniem swobód w wychowaniu”²⁷.

Nawroczyński dobrze zdawał sprawę z tego, że swoboda nie może być uznana za jedyną zasadę w wychowaniu i dużo uwagi poświęca potrzebie przymusu w wychowaniu. Chcąc spełnić wymagania, konieczne jest wyjaśnienie dziecku znaczenia zdolności do posłuszeństwa, pomocy w uświadomieniu konieczności stawianych mu żądań. Możemy użyć przymusu, aby dziecko mogło przygotować lekcje w czasie. Nie można jednak wychować przez przymus. Efekt przymusu opiera się na osobistym przykładzie rodziców. Nawroczyński pisał że, na wszelki rozwój zawsze składają się dwojakiego rodzaju czynniki: wewnętrzne i zewnętrzne. Przez pierwsze rozumiał założenia dziedziczne, leżące u podstawy odrębności osobniczej rozwijającej się jednostki, przez drugie – działające na nią wpływy zewnętrzne. Tak się też, pisał dalej profesor, odbywa rozwój osobowości ludzkiej. Jest ona zawsze wynikiem wzajemnego oddziaływania na siebie dwu czynników: opartej na założeniach dziedzicznych indywidualności wychowanka oraz oddziałujących na niego wpływów zewnętrznych. Z tych wpływów szczególne znaczenie wychowawcze mają te, które wywiera otaczająca go kultura. Dla współczesnej antropologii pedagogicznej ważne są poglądy pedagoga o tym, że składają

²⁷ Ibidem, s. 128-129.

się na kulturę, po pierwsze, te grupy społeczne, w których zaczyna się i przebiega życie ludzkie. Z nich na współczesnego człowieka najgłębszy wpływ wychowawczy wywierają: rodzina, szkoła wraz z grupą koleżeńską, grupa zawodowa, partia polityczna, klasa społeczna, państwo, naród, zespół narodów kulturalnych. Każda z tych grup jest nosicielką rozlicznych dóbr kulturalnych, takich jak: język, zwyczaje, obyczaje, moralność, prawo, technika, sztuka, nauka, filozofia.

Współczesna antropologia pedagogiczna w wymiarze psychologicznym i społecznym poświęca wiele uwagi obciążeniu edukacyjnemu i wychowawczemu. Przy dużym obciążeniu treningowym trudno mówić o sukcesie uczniów w procesie edukacyjnym. Nawroczyński pisał o stale rosnącym obciążeniu dzieci w wieku szkolnym i uważał to za zbliżający się problem: „W tych formach życia społecznego, na tych dobrach kulturalnych każde nowe pokolenie dorabia się stopniowo własnego wykształcenia, własnego charakteru, własnej osobowości, wchodząc jednocześnie w gęstą sieć więzów społecznych, biorąc na swoje barki poważne obowiązki, stając się posłusznym względem licznych praw, nakazów i postulatów. Im przy tym dalej posunięty rozwój społeczny, im wyższa kultura, w którą młodzież wrasta, tym więcej z owym wrastaniem w nią łączy się przymusów. U ludów pierwotnych dzieci niczym nie są krępowane: nie przechodzą przez żadne systematyczne nauczanie, starsi pozwalają im na wszystko. Za naszych czasów niemal każda godzina dnia szkolnego upływa młodzieży według z góry obmyślnego przez wychowawców planu. A wymagania rosną, a uczyć się trzeba coraz więcej”²⁸.

Bogdan Nawroczyński zaproponował dwa cele nauczania-wychowania. Jednym z nich jest uczynienie z wychowanków samodzielnych i twórczych członków społeczeństwa kulturalnego, drugim – wychowanie silnych i bogatych osobowości.

²⁸ Ibidem, s. 130.

Oba te cele pedagogiczne kojarzą w sobie antropologiczny i psychologiczny punkt widzenia.

W związku z tym analizował czym jest kultura i pisał o roli procesu duchowego i rozwijającej się w wychowanku strukturze duchowej. Wytworzenie tej struktury uważał więc za podstawowe zadanie edukacji pierwszej połowy XX wieku. Zdaniem Nawroczyńskiego dla pedagogów kultury celem wychowania jest właśnie kultura. Przez kulturę jednak rozumieją oni nie tylko już wytworzone dobra kulturalne, lecz proces duchowy odbywający się na podłożu tych dóbr. Biorąc pod uwagę kwestie społeczne, polityczne i kulturowe uczony-pedagog uważał, że na proces duchowy składa się: 1) rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych, 2) wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych, 3) urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału. Ten skomplikowany proces Profesor nazywał życiem kulturalnym. „Życie to jest nieustannym wysiłkiem, zmierzającym do realizowania najwyższych wartości w dziełach ludzkich. Ideały religijne, moralne, poznawcze, estetyczne, nawet ekonomiczne są jakby niedającymi się nigdy do końca wyczerpać zadaniami, pobudzającymi całą ludzkość do pracy kulturalnej. Natomiast sposób ich urzeczywistnienia w dobrach kulturalnych i same dobra kulturalne zawsze noszą piętno epoki historycznej i narodu, w którym powstała tworząca je jednostka. W kulturze zatem stapiają się w jedną żywą całość momenty uniwersalne z indywidualnymi”²⁹.

Wychowanie, z punktu widzenia pedagogiki kultury – wywodził Nawroczyński – jest realizowaniem kultury w rozwijających się jednostkach ludzkich. Dwa światy przenikają się tu nawzajem, i zrastając się z wolna, wytwarzają nową osobowość, ludzką. Jednym z tych światów jest kultura, drugim indywidualność wychowanka. W rozumieniu Nawroczyńskiego głęboko przyswajana kultura kształci

²⁹ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1947, s. 33.

wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Cały ten proces Profesor nazwał aktem „duchowej asymilacji”. „Nie tylko jednak kultura asymiluje wychowanka, ale i on asymiluje kulturę. Gdy bowiem wpływy kulturalne zostaną tak głęboko przyswojone, że w końcu staną się osobistym światem człowieka, wówczas zabarwiają się one jego indywidualnością, stają się jego własną kulturą”³⁰.

W pracach naukowych Nawroczyńskiego widoczne jest antropologiczne podejście do wychowania młodego pokolenia. Sformułował on trzy rodzaje czynności, które składają na proces duchowy, istotny dla wszelkiej pracy wychowawczej, według niego cele edukacyjne i wychowawcze powinny być powiązane z potrzebami życiowymi, a tym samym przekazał on pedagogice „zasadę antropologiczną”, którą nazwał duchową asymilacją. Dla systemu antropologicznego Nawroczyńskiego najważniejsza jest sformułowana w tym dziele teoria procesów życia duchowego.

Różne systemy wykształcenia są znane w historii, a ich zastąpienie oczywiście obejmuje zmianę wszystkich elementów systemu wykształcenia – celów, treści, metod, środków i form organizacji edukacji, wychowania i rozwoju uczniów na różnych poziomach wykształcenia. Czynnikiem napędzającym system wykształcenia jest niewątpliwie element docelowy, w którym z kolei najistotniejszy systemotwórczy jest ideał wykształcenia. A co najważniejsze, to mianowicie on napełnia sensem elementy merytoryczne, proceduralne, organizacyjne i zarządcze. Ideał wykształcenia ma na celu poprawę jakości kształcenia, ponieważ odzwierciedla nowy stosunek do poziomu edukacji, jej form i metod, do jej znaczenia. Ważnym czynnikiem antropologicznym była sformułowana przez Nawroczyńskiego definicja ideału wykształcenia. Zasadza się on „na zespoleniu

³⁰ Ibidem, s. 33.

w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim – przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”³¹.

Punkt widzenia naukowca dotyczący ideału wykształcenia wzbudził wiele krytyki. To naprawdę był odważny krok w nauce pedagogicznej w połowie XX wieku. Nawroczyńskiego spotkało dużo krytyki ze strony przedstawicieli socjologii wychowania. Okazało się, że Uczony, ze swymi pomysłami antropologicznymi, był sam. Problemy antropologiczne, o których dziś mówimy i które zostały wskazane przez Nawroczyńskiego, zostały częściowo uwzględnione przez socjologię wychowania. Jednak Profesor poszedł dalej i sformułował tezę o komplementarnym wychowaniu człowieka.

Dążenie do ideału wykształcenia i jego znaczenie antropologiczne zostało w większym stopniu uświadomione przez Nawroczyńskiego w związku z koniecznością rozwiązania problemów dotyczących sytuacji kryzysowych w edukacji i kulturze. Profesor przewidział antropologiczne konsekwencje między interesami ludzkiej egzystencji a potrzebami cywilizacyjnego i technologicznego rozwoju. Nawroczyński proponował koncentrację wysiłków poszukiwań pedagogicznych i antropologicznych na rozwoju problemów wykształcenia. Znaczenie antropologicznego podejścia Uczonego w kwestii ideału wykształcenia polegało na tym, aby pominąwszy iluzje określić podstawy i perspektywy strategii wykształcenia w drugiej połowie XX wieku.

Proces wykształcenia Nawroczyński łączył z wychowaniem estetycznym człowieka. Podejście antropologiczne w wychowa-

³¹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957, s. 102.

niu estetycznym zakłada dominację i wzmocnienie strategii rozwoju osobowości oraz ujawnienie wartości, które determinują jakość życia i pracę w szybko zmieniającym się społeczeństwie. Głównym celem wychowania estetycznego jest nauczanie osoby rozumienia i doceniania piękna. W zależności od wieku można stosować różne metody moralnego rozwoju osobowości. Współczesna pedagogika wraz z antropologią pedagogiczną i innymi naukami poszukuje skutecznych środków wychowania jednostki, rozwinięcia jej duchowego potencjału.

Nawroczyński przedstawiał wychowanie estetyczne zgodnie z teorią Schillera o harmonizującym wpływie sztuki na wychowanie estetyczne człowieka. W związku z tym pisał, że do wysokiego poziomu estetycznego może doprowadzić człowieka tylko wywodząca się z zabawy sztuka, jej sensem bowiem jest piękno, a piękno polega na możliwie najdoskonalszym zespoleniu w jedną harmonijną całość rzeczywistości zmysłowej z formą pojęciową. Harmonizując życie wewnętrzne jednostek ludzkich sztuka wywiera również wpływ wychowawczy na życie społeczne³². W rozumieniu Nawroczyńskiego sztuka i zabawa zapewniają osobie swobodę potrzebną do odzyskania utraconej równowagi wewnętrznej i pełni życia ludzkiego. Mogą włączyć ją z powrotem według jej wyboru bądź do świata przyrody, bądź do świata czynów moralnych lub poznania. „To wyłączenie i włączanie jest możliwe dzięki temu, że już zabawa, a tym bardziej powstała z niej sztuka wprowadzają osobę w swój własny świat ułudy. Właśnie dzięki temu, że świat sztuki jest światem pięknej ułudy, panuje w nim swoboda estetyczna. Zamiast działać na serio, igramy w nim tylko radośnie, rozkuci z wszystkich więzów, wyzwoleni od wszelkiego przymusu, zarówno fizycznego, jak moralnego i logicznego”³³, podkreślał Uczony.

³² B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowankach*, PWN, Warszawa 1968, s. 228.

³³ Ibidem, s. 229-230.

Bogdan Nawroczyński jest wybitnym pedagogiem. Można go także uznać za reprezentanta antropologii pedagogicznej. Mimo upływu czasu, jego poglądy na życie duchowe, wartości, nauczyciela i szkoły w promowaniu kultury duchowej, na ideał osobowy nauczyciela, funkcje nauczyciela, dobrego nauczyciela, moralność nauczyciela, na wychowanie człowieka, wychowanie estetyczne, czynności i wytwory kultury pozostają niezmiennie aktualne dla antropologii pedagogicznej.

Florian Witold Znaniecki

Florian Witold Znaniecki urodził się 15 stycznia 1882 w Świątnikach, zmarł 23 marca 1958 w Urbana – polski filozof i socjolog. Twórca polskiej socjologii akademickiej.

Chciałbym podkreślić te poglądy Floriana Znanieckiego, które współczesna antropologia pedagogiczna może wykorzystać w swej teorii i praktyce. Są to: teoria wychowania jako proces społeczny; aktywistyczna koncepcja wychowania; cele wychowania; szkoła i wpływy społeczne; środowisko wychowawcze; analiza stosunku wychowawczego; wychowanie fizyczne i wychowanie higieniczne.

Polska socjologia wychowania związana jest przede wszystkim z działalnością Znanieckiego. Bardzo szybko rozwinęła się ona w okresie międzywojennym. Uczony jest twórcą pierwszego w świecie teoretycznego systemu socjologii wychowania. Jego program badawczy znalazł w Polsce w okresie międzywojennym sprzyjające warunki do realizacji i rozwoju badań jakościowych i ilościowych. Socjologia wychowania w ujęciu Znanieckiego wpłynęła na zainteresowanie nią pedagogów, filozofów i kulturoznawców, gdyż zajmowała się nie tylko problematyką wpływów wychowawczych niezamierzonych, ale również problematyką planowego kształtowania wychowania w zinstytucjonalizowanym systemie wychowawczym. Uczony badał dwa procesy, w których poruszał problemy współcze-

snej antropologii pedagogicznej. Po pierwsze, proces uspołeczniania, realizujący się przez uczestnictwo wychowanka w życiu społecznym. Po drugie, proces wychowawczy i jego rolę w procesie rozwojowym wychowanka. Ten proces pedagogiczny łączył z aspektami antropologiczno-kulturowymi i moralno-estetycznymi: analizował strukturę i funkcje instytucji planowego wychowania szkolnych i pozaszkolnych; badał działalność i wpływ organizacji młodzieżowych i innych; opracowywał strukturę klasy szkolnej analizując prawidłowości procesów wychowawczych. Znaniecki wychodził z założenia, że „z każdego punktu widzenia proces wychowawczy przedstawia się przede wszystkim jako proces dotyczący indywidualnego wychowanka, proces pewnego kształtowania, urabiania jego osoby. Jak wszelkie urabianie, dokonuje się ono według pewnego wzoru: ostatecznym wynikiem jego jest upodobnienie się osoby wychowanka do wzoru. Procesy wychowawcze różnicują się więc w pierwszym rzędzie w zależności od wzorów, według których osoba wychowanka jest urabiana, do których się upodabnia”³⁴. Indywidualizacja w ostatnich latach w antropologii pedagogicznej staje się coraz bardziej aktualna ze względu na pragnienie nowoczesnego młodego pokolenia, aby otrzymać jakościowo inny materiał edukacyjny. Bliska interakcja nauczyciela i ucznia pozwala znacznie podnieść poziom wiedzy tego ostatniego, a po stronie nauczyciela, podnieść jego poziom kwalifikacji poprzez bezpośrednie badanie różnych indywidualnych i psychologicznych cech jego podopiecznego, ujawniając mocne i słabe strony osoby i odpowiednio, znając te cechy i specyficzne cechy osoby kształconej, wybierać metody, techniki i środki oddziaływania pedagogicznego.

Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na to, że Znaniecki dotknął bardzo ważnego we współczesnej antropologii pedagogicznej moralno-estetycznego aspektu. Metoda wzorów to celowy i systematyczny wpływ na świadomość i zachowanie dzieci

³⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1973, s. 82.

w wieku szkolnym za pomocą systemu pozytywnych przykładów, które mają służyć jako wzór do naśladowania, podstawa do formowania ideału zachowań komunikacyjnych, bodziec i środek samokształcenia. Wychowawczą wartość wzoru określa się jego rangą społeczną. We wzorze mieści się doświadczenie społeczne, wyniki działania i zachowania innych osób. Każdy wzór ma określoną treść, znaczenie społeczne. Oznacza to, że stateczny wzór jest konkretną koncepcją antropologiczną i historyczną. Pozytywnym wzorem w naszym rozumieniu są takie wzorcowe działania, uczynki (całe życie człowieka), cechy ludzi, przyjęcia i sposoby osiągania celów działalności, które odpowiadają naszemu ideałowi. W aspekcie edukacyjnym szczególnie cenne są te pozytywne wzory, które są bogate w treści ideologiczne, wyróżniają się wysokim stopniem rozwoju cech indywidualnych (zbiorowych) i mogą służyć jako godny model do naśladowania. Wzór ten rozwija się w samooddziaływanie w wyniku przyjęcia przez dziecko moralnego, estetycznego i atrakcyjnego ideału, modelu.

Zjawisko to jest znakomicie przedstawione w pracach Znanieckiego. Uczony podkreślał, że najpierw rozróżnić musimy czysto formalne kategorie procesów wychowawczych, zależnie od formalnych właściwości wzorów. Pomijamy jako nieistotne takie cechy, które są uwarunkowane przez subiektywną postawę wychowawcy, względnie wychowanka, jak na przykład mniejsza lub większa atrakcyjność wzoru. Ważne są, kontynuował Znaniecki, tylko dwie różnice formalne: różnica między wzorami specjalnymi a ogólnymi oraz różnica między wzorami prostymi a złożonymi. Z punktu widzenia uczonego, który możemy traktować jako moralno-estetyczny aspekt, wzór może być specjalny i prosty. „Wzór specjalny dotyczy pewnej „części» czy pewnej «strony» osoby wychowanka, np. jego zdrowia, wyrobienia sportowego, charakteru, umysłu, życia religijnego, działalności politycznej lub zawodowej. Wzór ogólny, to wzór obejmujący całą osobę wychowanka, tak jak

przedstawia się ona innym w społecznym współżyciu. Wzór ten może być mniej lub więcej oderwany lub konkretny, jednostajny dla wielu lub zindywidualizowany, harmonijny lub pełen sprzeczności – to są kwestie drugorzędne. Wzór prosty to taki, który w doświadczeniu społecznym przedstawia się jako nierozkładalny, niedający się podzielić w praktyce wychowawczej. Wzór złożony natomiast zawiera kilka wzorów prostszych, z których każdy może być realizowany z osobna. Tak np. «łagodność», «umiejętność gry w tenisa», «znajomość geometrii», są to wzory proste w dzisiejszym doświadczeniu społecznym; «stałość charakteru», «wyrobienie sportowe», «uczoność» – wzory złożone. Prostota i złożoność wzorów są to cechy formalne, ulegające zmianom pod wpływem refleksji społeczno-psychologicznej. Oczywiście, zarówno wzory proste, jak złożone mogą być mniej lub więcej dokładnie urzeczywistnione w osobie wychowanka. Wzory specjalne bywają bądź proste, bądź złożone; wzór ogólny jest prawie zawsze złożony, wyjątki stanowią jedynie rzadkie wypadki zupełnej indywidualizacji»³⁵.

Znanięcki był przekonany, że aby przygotować osobę do życia i aktywności w społeczeństwie, ważny jest odpowiednio zorganizowany proces wychowawczy, w którym działalność wychowawcza musi być trwała i systematyczna, by wyniki poszczególnych czynności wychowawczych mogły się skumulować i ostatecznie – ukształtować osobowość wychowanka zgodnie z wymaganiami społeczeństwa, którego ma zostać członkiem. „Dlatego wychowanie składa się nie z chaosu poszczególnych wpływów na osobnika i jego reakcji na te wpływy, lecz z dłuższych i względnie jednolitych procesów wychowawczych, łączących się o ile możliwości w jeden ogólny proces wychowawczy”³⁶. Według uczonego proces wychowawczy nie może być skuteczny bez odpowiedniego środowiska wychowawczego.

³⁵ Ibidem, s. 83.

³⁶ Ibidem, s. 129.

Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na to, że współczesne wychowanie uczniów jest skomplikowane przez wiele negatywnych procesów zachodzących w naszym społeczeństwie: kryzys systemu społecznego; pogorszenie sytuacji politycznej; napięcie społeczne; konflikty międzynarodowe; niestabilność gospodarcza; kryminalizacja życia; pogorszenie sytuacji ekologicznej; upadek moralności. Sytuacja przetrwania obiektywnie generuje odpowiednie dla niej zachowania społeczne: agresję, okrucieństwo, walkę, konkurencję. Prowadzi to do spadku wartości życia ludzkiego i rosnącej roli środowiska wychowawczego. Analizując punkt widzenia naukowca na problem środowiska wychowawczego, można stwierdzić, że przewidział ten problem antropologiczny XXI wieku. Znaniecki wychodził z założenia, że „To odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu, nazywamy środowiskiem wychowawczym. Obejmuje ono wszystkie te osoby i grupy społeczne, z którymi dana grupa wymaga lub dozwala, aby ów osobnik się stykał w okresie swego przygotowywania do przyszłego członkostwa. Każda z tych osób i grup jest składnikiem środowiska wychowawczego nie w całej swej konkretnej złożoności, tylko ze względu na te swoje czynności, które w oczach danej grupy przedstawiają się jako użyteczne bezpośrednio lub pośrednio do wyrobienia kandydata na członka. Grupa domaga się, aby wszyscy, z którymi przyszły członek się styka, działali na niego w sposób, mogący dać pożądane wyniki ze względu na przyszłą jego rolę jako członka, oraz powstrzymywali się od postępów, mogących wywrzeć na niego wpływ społecznie niepożądany”³⁷.

W środowisku społecznym ważne są relacje wszystkich, którzy uczestniczą w procesie wychowawczym. To pozwala lepiej poznać ucznia, patrzeć na niego z różnych stron, widzieć

³⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, PWN, Warszawa 1973, s. 87.

w różnych sytuacjach, a tym samym pomóc w zrozumieniu jego indywidualnych umiejętności. Operując terminem „stosunki wychowawcze” w znaczeniu współczesnej antropologii pedagogicznej trzeba przyznać Znanieckiemu wielką zasługę w ich porządkowaniu. Pokazał rolę jednostki, grupy i instytucji w stosunkach wychowawczych. Jego zdaniem „Rodzice, otoczenie sąsiedzkie i grupy rówieśników to są trzy najpowszechniejsze składniki wczesnego środowiska społecznego młodocianych jednostek; każda grupa, do której jednostki te z czasem wejdą, jako pełni członkowie – genetyczna, terytorialna, religijna, jednorodna, celowa, czy kulturalna – musi wziąć pod uwagę istnienie tych składników, choć, jeżeli może, stara się je przekształcić na czynniki wychowawcze odpowiednio do swoich wymagań, niekiedy nawet usiłuje je zastąpić przez inne, w części lub w całości”³⁸.

Jak widać, na pierwszym miejscu Uczony stawia rodziców. Dzisiaj antropologia pedagogiczna wychodzi ze stanowiska, że tradycyjnie główną instytucją wychowawczą jest rodzina. Fakt, że to, co dziecko w dzieciństwie nabywa w rodzinie, zachowuje przez resztę życia. Znaczenie rodziny jako instytucji wychowania jest uwarunkowane faktem, że dziecko jest w niej przez znaczną część swojego życia. Rodzina stanowi fundament osobowości dziecka. Znaniecki wychodził z założenia, że dziecko potrzebuje fizycznej, moralnej i materialnej opieki, i że w społecznych warunkach opiekę tę daje mu matka i ojciec. Jego zdaniem w wychowaniu dziecka coraz częściej pojawia się różnorodność i zmienność wychowawczej roli rodziców „Dopiero w świetle takiego ujęcia wychowawczej roli rodziców zrozumiałą się staje cała różnorodność i zmienność tej roli, jaką stwierdzamy w dziejach, oraz pewne zjawiska nowoczesne, sprawiające coraz więcej kłopotu moralistom, prawodawcom i pedagogom. Jeżeli wychowawcza funkcja rodziców nie jest

³⁸ Ibidem, s. 89.

po prostu wynikiem samego ich rodzicielstwa, lecz wpływa z praw i obowiązków, nadanych im przez społeczeństwo; tedy rozumie się, że charakter tej funkcji zależeć będzie w pierwszym rzędzie od społeczeństwa, które ją rodzicom powierzyło”³⁹. Antropologiczną zaletą Znanieckiego jest to, że określił i naukowo udowodnił różnorodność i zmienność wychowawczej roli rodziców w pierwszej połowie XX wieku.

W sferze zainteresowań Znanieckiego były także problemy dotyczące szkoły i wpływów społecznych. Podejście antropologiczne zakłada, że rozwój człowieka jest bardzo złożonym procesem. Występuje pod wpływem zarówno zewnętrznych oddziaływań, jak i sił wewnętrznych, które są swoiste dla człowieka, jak każdego żywego i rosnącego organizmu. Czynniki zewnętrzne obejmują przede wszystkim otaczające środowisko naturalne i społeczne. Rozwój dziecka – nie tylko złożony, ale także sprzeczny proces – oznacza przekształcenie go jako jednostki biologicznej w istotę społeczną – osobowość. W procesie rozwoju dziecko angażuje się w różne działania (gry, praca, szkolenia, sport i inne) i wchodzi w komunikację (z rodzicami, rówieśnikami, osobami z zewnątrz), jednocześnie wykazując swoją właściwą aktywność. Przyczynia się to do nabycia pewnych doświadczeń społecznych.

Socjalizacja to ciągły i wieloaspektowy proces, który trwa przez całe życie człowieka. Człowiek staje się osobą tylko w procesie socjalizacji, czyli komunikacji, interakcji z innymi ludźmi. Poza ludzkim społeczeństwem, duchowy, społeczny, umysłowy rozwój nie może wystąpić. Realną rzeczywistość, w której dokonuje się rozwój człowieka, nazywamy środowiskiem. Na kształtowanie osobowości wpływa szereg warunków zewnętrznych, w tym geograficzne, społeczne, szkolne, rodzinne. Według intensywności kontaktów wyodrębnia się środowisko bliskie i dalekie. Kiedy nauczyciele mówią

³⁹ Ibidem, s. 102.

o wpływie środowiska, mają na myśli przede wszystkim środowisko społeczne i domowe. Pojęcie „środowiska społecznego” obejmuje takie ogólne cechy, jak system społeczny, system stosunków wytwórczych, materialne warunki życia, charakter płynięcia procesów wytwórczych i procesów społecznych i niektóre inne. Środowisko bliskie – to rodzina, krewni, przyjaciele.

Ogromne znaczenie środowiska jest preferowane przez nauczycieli na całym świecie. Jak wiemy, nie ma abstrakcyjnego środowiska. Istnieje konkretny system społeczny, specyficzne warunki życia danej osoby, jego rodziny, szkoły, przyjaciół. Naturalnie, człowiek osiąga wyższy poziom rozwoju wszędzie tam, gdzie bliskie i odległe środowisko zapewnia mu najkorzystniejsze warunki.

Punkt widzenia Znanieckiego dotyczący wpływów społecznych na rozwój człowieka odpowiada nowoczesnej teorii socjalizacji. „Wpływy społeczne są o tyle podobne do wszelkich innych, że one także polegają w pierwszym rzędzie na zmianach, wywołanych w przedmiotach, które należą do sfery działania osobnika. Bezpośrednio modyfikowanymi przedmiotami wszelkich czynności społecznych, zmierzających do podziałania na jednostki ludzkie, są przedmioty materialne lub duchowe, wspólne sferze działania tego, kto czynność wykonywa i sferze działania tego, na kogo czynność ta ma wpłynąć. Ale czynność społeczna tym różni się od wszelkich innych, że poprzez modyfikację przedmiotu, należącego do sfery działania osobnika, dąży ona do modyfikacji samego tego osobnika; ten osobnik jest jej materiałem przedmiotem, na który usiłuje podziałać, bezpośrednio modyfikowany przedmiot, materialny lub duchowy, tylko narzędziem”⁴⁰.

Uczony stale pracował nad zgłębieniem i poszerzeniem problemu antropologicznego dotyczącego życia kulturalnego

⁴⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1973, s. 120.

człowieka i wzbogacił go o nowe dane z dziedziny filozofii. Wśród problemów antropologicznych wyróżnił i przedstawił własne rozumienie pojęcia i zagadnień wartości, dążeń i postaw ludzkich, wzorów kulturowych i systemów, stosunku mieszkańców do miasta jako aglomeracji.

Rzeczywistość badaną przez przedstawicieli nauk przyrodniczych, Znaniecki uważał za przestrzeń, która nie zależy od ludzkiej myśli i ludzkiego doświadczenia. W odróżnieniu do niej „ludzki świat”, badany przez przedstawicieli nauk humanistycznych, jest światem kultury, obszarem świadomych działań ludzi, a ich zachowanie zależy od systemu wartości, które przestrzegają. Znaniecki podkreślał, że w socjologii wartości nie należy uważać za coś absolutnego, podlegają one zmianie, podobnie jak człowiek, okoliczności jego życia, jego zachowania. Uczony zakładał, że człowiek, jako istota kulturalna, również nie daje się pojąć w statycznym przekroju swego życia, że jego życie kulturalne, podobnie jak jego życie organiczne, stanowi też dynamiczną całość rozwijającą się w czasie; istnieje on w świecie kultury nie w poszczególnym momencie, lecz w przebiegu życiowym od urodzenia aż do śmierci.

Znaniecki dużo uwagi poświęcał pojęciu wartości. „Ze względu na treść pojęcia «wartość» rozróżnić należy przede wszystkim absolutne i względne wartości. Treścią pojęcia «absolutna wartość» jest to wszystko, co stanowiło treść pojęć «dobro» i «piękno» używanych do oznaczenia pewnych realności niezależnych od świadomości indywiduum czy grupy społecznej. Absolutna wartość może być pojęta realistycznie – jako «wartość w sobie», oraz idealistycznie – jako «wartość dla (absolutnego) podmiotu»⁴¹. Podkreślał, że „Wartość względna zaś została ujęta przede wszystkim jako przedmiot, któremu u podmiotu odpowiada psychologiczne zjawisko uczucia. To podniesienie uczucia, a nie woli, jako subiektywnego

⁴¹ Ibidem, s. 80.

pierwiastka, składającego się z przedmiotem na wytworzenie wartości, było reakcją przeciwko pojmowaniu woli tak, jak ją pojmowała zależna bezpośrednio od Kanta filozofia. Intelktualistyczny charakter «woli» w tej filozofii doprowadzał i doprowadza z łatwością do wyjścia ponad indywiduum, dzięki pojęciu «czystej», autonomicznej woli. Odrzucając więc nadindywidualny podmiot i absolutne wartości, psychologiczny kierunek naturalną drogą doszedł do uznania uczucia, zjawiska niezaprzeczenie indywidualnego, empirycznego, za subiektywną podstawę wartości⁴². Pogląd Znanieckiego na wartości jest zgodny z nowoczesnym podejściem do tego problemu w antropologii pedagogicznej, która opiera się na założeniu, że wartości i orientacje odgrywają ważną rolę nie tylko w życiu każdej osoby, ale także całego społeczeństwa jako całości. Wartości i orientacje wartościowe pełnią przede wszystkim funkcje integracyjne. Na podstawie wartości (koncentrując się na ich aprobacie w społeczeństwie), każda osoba dokonuje wyboru w życiu. Wartości, zajmujące centralne miejsce w strukturze osobowości, mają znaczący wpływ na nastawienie osoby i treść jej aktywności społecznej, zachowanie i działania, pozycję społeczną i ogólny stosunek do świata, do siebie i innych ludzi. Dlatego utrata sensu życia przez człowieka jest zawsze wynikiem załamania starego systemu wartości, aby ponownie uzyskać to znaczenie, konieczne jest stworzenie nowego systemu opartego na ogólnym ludzkim doświadczeniu i wykorzystaniu form zachowań i działań przyjętych w społeczeństwie.

W swoich badaniach Florian Znaniecki zgadza się z W. Diltheyem i H. Bergsonem, że każdy akt twórczy jest wyjątkowy. Można to zrozumieć jedynie przez intuicję i wyrażone za pomocą metod podobnych do stosowanych w sztuce. Żadne kazualne tłumaczenie tu „nie działa”, ponieważ aktywność twórcza nie jest determinowana czynnikami zewnętrznymi:

⁴² Ibidem, s. 82.

„Każdy akt twórczy jest spontaniczny i wolny”. To dzięki tej sytuacji, ludzki świat nie jest uporządkowanym, monotonnym związkiem, co wyklucza przeznaczenie jego dalszego rozwoju i wprowadza w życie elementy nieprzewidywalności. Jego odpowiedź na pytanie „Co to jest czynność ludzka?” ma głębokie znaczenie antropologiczne. „Powszechna dążność badaczy kultury do zajmowania się czynnościami człowieka zakłada możliwość uzyskania i systematyzacji obiektywnej, indukcyjnie generalizującej wiedzy o nich bez względu na to, czy te czynności dotyczą rzeczy materialnych, symbolów słownych, bytów mitycznych, świadomych istot ludzkich czy też jakichkolwiek innych danych empirycznych. Rozwój tej wiedzy napotyka wszakże pewne trudności i wywołuje wciąż trwające spory metodologiczne”⁴³.

Dzisiaj antropologia pedagogiczna postrzega człowieka jako istotę kosmiczną, przyrodniczą, kulturową, społeczną i historyczną. Jedną z jego najważniejszych cech jest cywilna samoświadomość. Również znaczenie społeczeństwa dla każdej osoby jest ogromne, ponieważ nie jest ono mechaniczną kompozycją poszczególnych jednostek, ale integracją ludzi w jeden organizm społeczny. Kształtowanie etycznej relacji do drugiego człowieka jest możliwe dzięki usystematyzowanej i obiektywnej, i indukcyjnie generalizującej wiedzy o człowieku. Proces ten powinien mieć miejsce w latach szkolnych. I tylko nauczyciel może to zrobić. Znaniecki podkreślał, że wiedza o człowieku ma być przekazywana w dynamicznym przebiegu czynności twórczych. Uczony podał definicję twórczości, która niewątpliwie dotyczy i nauczyciela „Twórczość człowieka polega na wytwarzaniu faktów, jakich nigdy przedtem świadome czynniki ludzkie nie rozpoznawały i nie doświadczały, poprzez łączenie faktów, które, z osobna wzięte, były już poprzednio rozpoznawane i doświadczane. Kiedy zaś mówimy, że ludzie

⁴³ F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 186.

tworzą kulturę, nie myślimy bynajmniej, iż cały rozwój kultury jest jednym ciągiem rozumianej po bergsonowsku ewolucji twórczej, która ma swój wewnętrzny porządek dynamiczny. Nic nie wskazuje, by istniała wszechświatowa moc twórcza kierująca takim rozwojem. Jak każdy wie dzisiaj aż za dobrze, wiele czynności ludzkich to czynności nie twórcze, lecz destrukcyjne; jak wspomnieliśmy wyżej, wiele faktów kulturowych niszczy i znika z ludzkiego doświadczenia po prostu dlatego, że ludzie przestają ich doświadczać i używać. Jednakże to, że kultura narastała pomimo zniszczeń, stanowi dodatkowy dowód szerokiego zasięgu i nieustającego trwania twórczości człowieka⁴⁴.

Wśród problemów antropologicznych Znaniecki wyróżnił i przedstawił swoje rozumienie postaw ludzkich. Wskazywał na to, że psychologiczne podejście do postaw musi, rzecz jasna, przyjąć za dowiedzione istnienie kultur. Aby wyjaśnić postawy, trzeba znać kultury. W rezultacie powstała potrzeba innego ogólnego pojęcia heurystycznego, które dałoby się zastosować do wszelkich zjawisk kulturowych oraz połączyć z pojęciem postaw jako zjawisk psychologicznych. Warto podkreślenia jest to, że Znaniecki połączył z pojęciem postaw jako zjawiska psychologicznego pojęcie „wartość”, uważając je za podstawowe pojęcie ogólnej filozofii kultury.

Pojęcie „wartości” ma pochodzenie antropologiczne: poza naukowym rozumieniem człowieka pojęcie to nie może istnieć. Co więcej, jest niezbywalną, istotną stroną naukowego spojrzenia na człowieka. Kategoria wartości odnoszącej się do świata ludzkiego poprzez nią obejmuje społeczeństwo i państwo. W nauce pogląd na osobę odzwierciedlającą tak istotne aspekty, jak duchowy, moralny, psychologiczny, biologiczny, w ich jedności i wzajemnych relacjach jest szeroko reprezentowany. Różnorodność wartości koreluje z różnymi aspektami ludzkiej istoty, stąd mówimy o wartościach fizycznych (sile fizycznej), umysłowych (umysł), moralnych (życzliwość), duchowych

44 Ibidem, s. 200.

(pokój). Samą „duchowość” rozumie się nie tylko jako ideały, poglądy, percepcję świata, ale także jako obszar ludzkich wartości. W procesie funkcjonowania w społeczeństwie kultura pojawia się jako wielopłaszczyznowy wartościowo-normatywny system symboli, wiedzy, idei, wartości, norm, wzorców zachowań, regulujących zachowania jednostek i grup społecznych. Ale za tym systemem kryje się twórcza działalność człowieka, mająca na celu stworzenie, dystrybucję, konsumpcję (asymilację) wartości duchowych i materialnych. A jeśli porównamy powyższe z już wspomnianymi wypowiedziami Znanieckiego, możemy wysnuć wniosek, że doskonale rozumiał i odczuwał problemy antropologii pedagogicznej. „Ostatecznie jednak postawy takie szeregowano na skali rozciągającej się od maksimum stosunku pozytywnego poprzez obojętność do maksimum stosunku negatywnego. Jedyną podstawą takiego stopniowania jest założenie możliwości ustalania i mierzenia intensywności emocjonalnej uczuć za jakąś wartością lub przeciw jakiejś wartości, której towarzyszą indywidualne doświadczenia tejsze wartości. Jest to zadanie ściśle psychologiczne i psychologowie dobrze wiedzą, jakie nastrocza trudności. Nie przeczymy możliwości jego podjęcia ani też nie lekceważymy metodologicznych osiągnięć w badaniu i stopniowaniu postaw w znaczeniu psychologicznym”⁴⁵.

Najważniejszym elementem umiejętności zawodowych nauczyciela jest mowa werbalna, która służy jako środek aktywności pedagogicznej. Jednym z elementów doskonałości nauczyciela jest kultura jego wypowiedzi odnośnie pojęcia postaw i przykładów postaw. I to nazywamy wychowaniem. Wychowanie językowe jest nieustannym procesem, ponieważ uczeń stara się naśladować nauczyciela i wybierać postawy sugerowane przez nauczyciela. Sztuka wychowania obejmuje przede wszystkim sztukę posiadania słowa. Znaniecki proponował rozwiązanie

⁴⁵ Ibidem, s. 239.

antropologiczne problemu pojęcia postaw „Jeżeli w ten sposób rozszerzymy pojęcie postawy poza jego obecny zakres stosowania, stanie się ono ważnym narzędziem heurystycznym studiów nad kulturą. Jak pojęcie dążności czynnej umożliwia porównywanie wszelkich rodzajów czynności, tak pojęcie postawy winno okazać się pomocne przy porównywaniu wszelkich rodzajów definicji sytuacji: częściowych i pełnych, prostych i złożonych, mglistych i wyraźnych. Możemy je stosować do autentycznych definicji tworzonych przez jednostki, które same znajdowały się, znajdują lub znajdują w danych sytuacjach, tj. do definicji retrospektywnych, aktualnych i prospektywnych. Co ważniejsze, pojęcie postawy daje się stosować do wszelkich definicji zastępczych odnoszących się do przeszłych, obecnych lub przyszłych sytuacji innych ludzi, jeżeli, oczywiście, będziemy uważali te definicje za manifestacje postaw jednostek definiujących, nie zaś za wypowiedzi teoretyczne z zakresu wiedzy o sytuacjach innych ludzi. Pojęcie postawy można zastosować nawet do sytuacji zmyślonych, wobec których stają bohaterowie z literatury. Zakres tego pojęcia może też obejmować, tak jak u badaczy postaw, wszelkie rodzaje symbolicznych odpowiedzi na wszelkie rodzaje definicji sytuacji – odpowiedzi udzielanych przez tych, którym owe definicje są komunikowane; nie jest wtedy ważne, czy te odpowiedzi zawierają tylko aprobatę definicji lub sprzeciw wobec niej, czy też ponadto jakieś dodatki lub zmiany”⁴⁶.

Socjologia wychowania w ujęciu Floriana Znanieckiego penetrowała różne obszary działalności oświatowej, ma bardzo ważne teoretyczne i praktyczne znaczenie dla współczesnej antropologii pedagogicznej. Stworzył on swoistą teorię wychowania nie tylko człowieka dorosłego, ale i dorastającego. Jedną z głównych tez Znanieckiego, głoszącą, iż procesu wychowania nie można sprowadzić do prostego wyizolowanego stosunku:

⁴⁶ Ibidem, s. 258-259.

wychowawca-wychowanek, lecz należy go rozpatrywać w kontekście społecznym, zachowuje walory pedagogiki antropologicznej. Wskazuje on na cztery ważne antropologiczne komponenty, od których zależy wychowanie: pojęcie postaw; czynności ludzkie; wartości, wpływy społeczne.

Tadeusz Marian Kotarbiński

Tadeusz Marian Kotarbiński urodził się 31 marca 1886 w Warszawie, zmarł 3 października 1981 w Aninie – polski filozof, logik i etyk, twórca etyki niezależnej, przedstawiciel szkoły lwowsko-warszawskiej, nauczyciel i pedagog.

Uczony napisał *Sprawność i błąd*, *Pisma etyczne*, stworzył system etyki niezależnej i podstawy dyscypliny naukowej – prakseologii, był filozofem i autorem podręczników do logiki. Zajmował się celami i sposobami życia, podkreślał cele szczególne w wychowaniu, obcowaniu ucznia ze środowiskiem, intelektualnym przygotowaniu do pracy zawodowej przez szkołę, wychowaniu w rodzinie, o kulturze intelektualnej albo kulturze umysłowej.

Spośród wielu wątków obecnych w spuściźnie Profesora Kotarbińskiego chcę zwrócić uwagę na jego etykę niezależną i poglądy dotyczące wychowania. Te dwa bardzo ważne problemy, rozpatrywane przez naukowca dotyczące kształtowania osobowości, postaram się połączyć z trzecim badanym przez niego problemem – celem i sposobami życia.

Wszelkie nurty filozoficzne powinny mieć nie tylko swoje obszary badawcze, ale także cele z zadaniami, które uzasadniają ich istnienie. Główny cel etyki jest łatwy do określenia: musi regulować zachowanie osoby, jej relacje z innymi ludźmi. Etyka powinna pomóc osobie zdecydować, jak postępować w sytuacji trudnej moralnie. Ponieważ etyka jest nauką filozoficzną, która jest ściśle związana z rzeczywistym życiem każdej jednostki społecznej, jej cele są równie ważne dla każdego

człowieka. Znaleźć złoty środek między tym, jak chcesz robić, a tym, co dyktuje sumienie, nie zawsze jest łatwe. Do tego potrzebujemy argumentów, dlaczego w tej sytuacji jest to konieczne, a nie inaczej. Jakie zasady etyczne należy wziąć i uważać za znaczące, każda osoba określa niezależnie. Słowo „niezależnie” w tej sytuacji odgrywa ważną rolę. Przyjęcie niezależnej decyzji, która odpowiadałaby zasadom moralnym i etycznym, zależy od wychowania i postaw etycznych. Jedna z tez Kotarbińskiego, głosząca, iż oceniamy pewne rodzaje postępowania jako czcigodne, inne, przeciwnie, jako haniebnne. Ścisłej, stopniując oceny zarówno dodatnie, jak ujemne, chwalimy zachowanie się osób działających jako zasługujące na szacunek w mniejszym lub większym stopniu, lub też jako zasługujące w mniejszym lub większym stopniu na pogardę. „Ale co znaczą te słowa oraz ich równoznaczniki w naszym języku lub w innych”? „Intuicyjnie rozumiemy je dostatecznie, by się porozumiewać na terenie praktyki społecznej w sposób bodaj wystarczający. Idzie więc o to tylko, by jasny ich sens uczynić nadto wyraźnym, by uzyskać wspólne ich rozumienie dyskursywne, analityczne, przez wyróżnienie znamion składających się na treść właściwą oceny etycznej”⁴⁷. Uczony kontynuuje: „Proponuję tedy nazwać postawę etycznie pozytywną postawą społecznego opiekuna. Jeśli więc na tym polega istota oceny etycznej, tedy ktoś, kto chce na nią zasłużyć, powinien się zachować tak, by móc być słusznie uznanym za społecznego opiekuna. Jest to wszelako dyrektywa ogólnikowa, niedająca kryteriów jednoznacznych należytego wyboru sposobu zachowania się w różnych zawiłych układach stosunków międzyludzkich. Wskazuje ona tylko generalną orientację. Wystarcza do tego, by słusznie obdarzyć szacunkiem lub słusznie napiętnować pogardą kogoś za jego motywacje działania, bo niezależnie od tego co zrobił, zasłużył sobie na taką a nie inną ocenę ze względu na to, jaką

⁴⁷ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, s. 111.

powodował się intencją. Ale jakże często stajemy w obliczu trudności wielkiej miary, gdy chcemy sobie odpowiedzieć na inne pytanie, na pytanie niejako programowe: co mam robić w danym układzie stosunków, aby postąpić zgodnie z motywacją społecznego opiekuna⁴⁸. W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na sformułowanie społecznego opiekuna. Niestety, dziś w traktatach etycznych nieczęsto można spotkać, wyrażenie „społeczny opiekun”, nie mówiąc już o jego szerokiej interpretacji. Obecnie w antropologii pedagogicznej obrońca – ten, kto ochrania, strzeże, pomaga zrozumieć, co nie jest etyczne, staje w obronie kogoś. Jest to osoba kierująca się sympatią, wielkoduszością i pragnieniem zapewnienia stabilności i bezpieczeństwa obiektu opieki. Zdolność do obrony siebie i swoich bliskich opiera się przede wszystkim na pewności siebie. Dotyczy to zarówno sprawności fizycznej, jak i siły intelektu. Na przykład, jeśli wcześniej siła i odwaga były nieodzownymi cechami każdego człowieka, we współczesnym świecie na pierwszy plan wysuwają się takie cechy jak dyplomacja i takt. Punkt widzenia Kotarbińskiego w odniesieniu do obrony i obrońcy jest dziś bardzo istotny. Warto podkreślić, że z jego perspektywy obrona to nie tylko zapobieganie utracie tego, co się posiada, lecz także zapobieganie przeszkodom na drodze zdobywania walorów.

Teoretycy i praktycy współczesnej antropologii pedagogicznej zwracają wiele uwagi na wychowanie patriotyczne. Profesor Jerzy Nikitorowicz z poczuciem niepokoju podkreśla, że w świecie zdominowanym przez ponadnarodowe korporacje i skomputeryzowane sieci informatyczne, istotnym celem staje się konsumpcja, która wydaje się gubić po drodze patriotyzm i obywatelskość⁴⁹. Profesor Kotarbiński dobrze rozumiał, że edukacja estetyczna nie może być kompletna, za-

⁴⁸ Ibidem, s. 112.

⁴⁹ J. Nikitorowicz, *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009, s. 23.

kończona bez patriotycznego wychowania. Uważał, że w „wychowaniu dla teraźniejszości” patriotyczne wychowanie ma wielkie znaczenie. Pojmowanie patriotyzmu jest i dziś aktualne: „Rozumiem patriotyzm jako wyróżniającą gorliwość w dążeniu do pomyślności własnego społeczeństwa, co się sprowadza w ostatecznym obrachunku do wyróżniającej gorliwości w dopomaganiu współobywatelom kraju w ich potrzebach, a do tych potrzeb należy istnienie i sprawne funkcjonowanie instytucji dobra publicznego, a więc i urzędów państwowych”⁵⁰.

Z punktu widzenia antropologii pedagogicznej ważne, moim zdaniem, są publikacje *Wychowanie intelektualne* i *Humanistyka w szkole średniej*.

Część swoich badań naukowych Kotarbiński poświęcił przygotowaniu ucznia przez szkołę do pracy zawodowej. Dzisiaj wybór zawodu jest na wiele sposobów kwestią antropologii pedagogicznej. Przede wszystkim należy zdecydować, jakie miejsce w życiu przypisuje uczeń aktywności zawodowej i jak ta sytuacja może się zmieniać z biegiem lat. W nowoczesnych warunkach istnieje nie tylko ogromny wybór specjalności, ale także wiele możliwości pracy w powiązanych dziedzinach i uzyskiwania dodatkowych zarobków. Podstawy wyboru zawodu daje szkoła. Podczas lekcji ujawniają się umiejętności do jakichkolwiek przedmiotów, a w rozmowach z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami określają się cechy osobiste.

Przygotowanie ucznia do wyboru przyszłego zawodu powinno odbywać się na wszystkich poziomach. Każde dziecko powinno znać priorytety przyszłego zawodu i rozwijać się w tym kierunku, ale też powinno mieć swobodę wyboru. W tym celu musi znać różnorodność zawodów i wszystkie zalety wyboru. Poradnictwo zawodowe dla dzieci w wieku szkolnym pozwala rozwijać wiedzę o określonym zawodzie oraz zdobywać doświadczenie i umiejętności. Wyboru zawodu należy dokonać

⁵⁰ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, s. 276.

świadomie. Niezwykle ważne są praktyki w określonej umiejętności. W procesie poradnictwa zawodowego dziecko może również określić główny kierunek, wybrać zawód o charakterze technicznym lub o charakterze humanistycznym.

Kotarbiński jako zwolennik prakseologii, dużo uwagi poświęcał intelektualnemu przygotowaniu ucznia do pracy zawodowej. Uczony wychodził z założenia, że intelektualne przygotowanie do zawodu obejmuje niezbędną w danym fachu wiedzę oraz sprawność umysłu. „Ani sprawność fizyczna, a w szczególności sprawność manipulacyjna, ani energia i inne zalety dzielnego charakteru nie należą bezpośrednio do naszego tematu, choć troski o nie w praktyce nie podobna oddzielić od kształcenia ściśle umysłowego. W obrębie tak ograniczonej a jednak nader obszernej problematyki poruszamy tylko pewne kwestie osobliwie nabrzmiałe, wyrastające ze ścierania się poważnych przeciwieństw”⁵¹. W jego rozumieniu intelektualne przygotowanie ucznia do pracy zawodowej musi być powiązane z dziedziczeniem specjalności zawodowej. Podkreślał tradycję wychowawczą, przez wdrażanie się syna od małego w świat pojęć zawodowych rodzica.

Ważne według Kotarbińskiego jest nie tylko intelektualne przygotowanie ucznia do pracy zawodowej, ale także przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie. „Jednak najbardziej nawet rozwinięty system powiązań specjalności zawodowej ze sprawami mniej lub bardziej od niej odległymi nie zdoła objąć całego zespołu zadań wychowania intelektualnego. Osobne potrzebne są nadto wysiłki dla poznawczego przysposobienia ucznia do udziału we współżyciu społecznym. Wżyć się w kulturę otoczenia, rozumieć budowę i działanie wymyślnych jej tworców: aparatów (jak zegar, silnik), instytucji (jak bank, poczta), systemów (jak język, doktryna), dzięki tej wiedzy umieć z nich korzystać, rozumieć ludzi, dynamikę ich odczuwania,

⁵¹ T. Kotarbiński, *Wychowanie intelektualne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 3(5), s. 7.

myślenia, działania, przyswoić sobie perspektywę współkierowników spraw publicznych i znajomość potrzebnych do tego danych, jako to warunków gospodarowania, ustaw, budżetów, ścierających się sił społecznych, poznać i przetrwać panującą w danym środowisku ideologię społeczną – oto składniki społecznego, obywatelskiego, a nie zawodowego już tylko wykształcenia umysłowego”⁵².

Podejście Kotarbińskiego do intelektualnego przygotowania ucznia do pracy zawodowej jest bardzo istotne. Antropologowie zwracają uwagę, że w pogoni za wykształceniem wyższym wiele państw, w tym Polska, utraciły ustalone tradycje i bazę materialną do wykształcenia specjalistów średniego szczebla. Dzisiaj w krajach europejskich występuje duży niedobór pracowników. Przedsiębiorstwa potrzebują wykwalifikowanych specjalistów i praktyków, dostosowanych do warunków nowoczesnej produkcji. Konkurencyjni są specjaliści, którzy wykazują dojrzałość społeczną, aktywność, uspołecznienie oraz gotowość do rozwoju zawodowego. Przedstawiciele antropologii pedagogicznej wychodzą z założenia, że tradycja zawodowa związana jest z rodziną. Niestety, obecnie rzadko możemy spotkać rodzinne zakłady. Wcześniej istniały dynastie, w których zawód przechodził z ojca na syna. Oczywiście te tradycje, nawet w naszych czasach (XXI wiek), warte są realizacji, a zjawisko to zasługuje na najbardziej uważne i pełne szacunku podejście. W szerszym kontekście społecznym tradycje te przyjmują obecnie formę mentorów, które stają się powszechne w ostatnim czasie i wyraźnie wywodzą się z doświadczeń edukacji rodzinnej. Dziś można śmiało powiedzieć, że Kotarbiński wskazywał przyszłym pokoleniom znaczenie wykształcenia specjalistycznego zawodowego.

Kotarbiński w swojej pracy podkreślał pożyteczność humanistyki. Jego rozprawa *Humanistyka w szkole średniej* cieszy

⁵² Ibidem, s. 9.

się ogromnym zainteresowaniem przedstawicieli antropologii pedagogicznej. We współczesnych warunkach postindustrialnego społeczeństwa, ważność problemu samoidentyfikacji i samostanowienia osoby wzrasta wraz z zauważalną komplikacją struktury jego osobowości. W pedagogice umacniają się tendencje humanistyczne, aspiracja ideału pedagogicznego przesuwają się od zorientowanego społecznie celu wychowania i wykształcenia do ukierunkowanego indywidualnie celu. Humanistyczna tradycja pedagogiczna, która ma głębokie korzenie, przejawia na progu XXI wieku wyraźną tendencję do projektowania teoretycznych stanowisk i metod ich praktycznej realizacji. Współczesny paradygmat pedagogiczny typu humanistycznego można nazwać „paradygmatem samorealizacji jednostki”.

Główna teza Kotarbińskiego dotycząca użyteczności humanistyki w szkole średniej jest bardzo ważna „(...) humanistyka w szkole może być użyteczna dotykalnie niejako, jeśli tylko zdoła okazać, że i ona uczy robić coś z realiami, z określonym surowcem, zaprawia do kształtowania wytworów czyniących zadość takiej czy innej potrzebie spośród potrzeb nie mniej ważnych niż te, którym się czyni zadość przy pomocy przenajrozmaitszych fizycznych budowli i maszynarii”⁵³. Tadeusz Kotarbiński ma tu na myśli relacje międzyludzkie i społeczne. Kieruje uwagę na problemy ekonomiki i prawa. Uczony wychodził z założenia, że skuteczność humanistycznych procesów w szkole zależy tylko od nauczyciela „Ale nie tędy jedynie sublimacja etyczna dociera do młodych osobowości. Filozofują one, każda na swój sposób, za sprawą różnych pobudek, a faza późnomłodzieńczego dorastania serc i mózgów specyficznie do tej funkcji usposabia. Stwarza to zadania, które muszą podjąć szkolni nauczyciele i wychowawcy; dopomóc w opanowaniu natłoku idei niepokojących,

⁵³ T. Kotarbiński, *Humanistyka w szkole średniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966, nr 3(41), s. 3.

niesfornych i wzajem skłóconych, sprawić, by z chaosu powstał ład, by zostały uświadomione rozumne preferencje i powzięte słuszne rozstrzygnięcia”⁵⁴.

Tadeusz Kotarbiński starał się uzyskać przekonujące odpowiedzi na podstawowe pytania o egzystencji człowieka. Z tego powodu jego poszczególne teorie etyczne uzyskały wysoką międzynarodową ocenę. Niektóre jego teorie opierały się na osobistym doświadczeniu pedagogicznym, co przyczyniło się do lepszego zrozumienia i analizy głównych kierunków i podejść prezentowanych przez Uczzonego.

Maria Jadwiga Ossowska z domu Niedźwiedzka

Maria Jadwiga Ossowska z domu Niedźwiedzka urodziła się 26 stycznia 1896 w Warszawie, zmarła 13 sierpnia 1974 w Warszawie – polska etyk, teoretyk i socjolog moralności.

Stworzyła naukę o moralności, a w jej ramach socjologię moralności i psychologię moralności oraz wniosła znaczący wkład do historii moralności (a tym samym do historii etyki)⁵⁵.

Była przede wszystkim teoretykiem. W swoich pracach dostarczyła cennych wskazówek dla badaczy antropologii pedagogicznej.

Ewa Nowicka w artykule *Nauka Marii Ossowskiej a współczesna antropologia* z 2005 roku pisała: „Współczesny czytelnik dzieł Ossowskiej nie ma wątpliwości, że perspektywa antropologiczna była częścią jej programu naukowego; zarazem jednak nie jest to perspektywa akceptowalna dla antropologii przełomu XX i XXI w. Antropologia zdefiniowana jako nauka o kulturowej różnorodności człowieka, o jego różnaitości, a więc inności międzygrupowej, z konieczności styka się z problemem badania «obcości» kulturowej, gdyż jest uprawiana

⁵⁴ Ibidem, s. 5.

⁵⁵ A. Kojder, *Maria Ossowska – uczona integralna*, „Etyka” 2005, nr 38, s. 87.

przez osoby o innym zapleczu kulturowym niż ci, którzy stanowią przedmiot badań”⁵⁶.

W swoich pracach Ossowska często poruszała problemy antropologii kulturowej, sięgała do wyników badań antropologicznych. Podnosiła problemy rozważane przez teoretyków i praktyków w dziedzinie antropologii. Nie poruszała bezpośrednio kwestii, które obecnie rozpatruje antropologia pedagogiczna. Jednak jej teoretyczne wnioski i sugestie z zakresu etyki i moralności są istotne dla teoretyków i praktyków współczesnej antropologii pedagogicznej. Są to problemy uniwersalizmu ludzkiego w powiązaniu z różnorodnością kulturową; rozumowanie indukcyjne, poszukujące konkretnych przejawów ludzkiej różnorodności czy raczej człowieka; problemy dotyczące natury ludzkiej; hierarchii wartości.

Uczona wychodziła z założenia, że nauka o moralności to opis i analiza zależności między rzeczywistymi relacjami moralnymi a systemami etycznymi panującymi w różnych społeczeństwach na różnych historycznych etapach ich rozwoju; nauka o moralności zajmuje się także badaniem źródeł moralności jej funkcji i struktury. Pod tym względem etyka teoretyczna styka się z trzema rodzajami problemów: problemami metodologicznymi związanymi z naturą, specyfiką i uzasadnieniem norm moralnych i ocen; problemami psychologicznymi związanymi z motywacją ocen, działaniami uczuć moralnych ludzkiej różnorodności; koncepcją oceny moralnej i o moralności; krytyką pojęcia i patologii moralnej; problemami socjologicznymi analizy społecznych podstaw moralności w różnych epokach historycznych i wśród różnych grup społecznych.

W swojej książce *Podstawy nauki o moralności* Ossowska napisała: „Rezerwując zgodnie z tradycją słowo „etyka” dla dyscypliny, w której punkt centralny stanowią tego rodzaju dociekania, nazywać będziemy w niniejszej książce nauką

⁵⁶ E. Nowicka, *Nauka Marii Ossowskiej a współczesna antropologia*, „Etyka” 2005, nr 38, s. 64.

o moralności – dyscyplinę, która niczego w zakresie moralności nie ocenia i niczego nie zaleca, tylko próbuje np. jak najrzetelniej zanalizować i wyjaśnić panujące w danym środowisku oceny moralne i obowiązujące w nim normy, próbuje dociec motywów, które pchają ludzi zarówno do chwalonego, jak i do ganionego w danym środowisku postępowania”⁵⁷.

Autorka poświęciła wiele uwagi problematyce oceny moralnej w danym środowisku i obowiązującym w nim normom. Jej wnioski można śmiało przenieść do współczesnego środowiska pedagogicznego. Z punktu widzenia antropologii pedagogicznej – moralność pedagogiczna jest systemem ogólnych i szczegółowych norm, zasad i zwyczajów, które są ze sobą w złożonych związkach. Aby skutecznie regulować zachowanie nauczyciela, system wymagań moralności pedagogicznej musi mieć wewnętrzną spójność, tzn. ogólne i szczególne normy, reguły i zwyczaje powinny stanowić jedną całość. Moralność pedagogiczna jest systemem moralnych wymagań narzucanych nauczycielowi w jego stosunku do siebie, do jego zawodu, społeczeństwa, dzieci i reszty uczestników procesu edukacyjnego.

Moralność pedagogiczna jest jednym z regulatorów zachowania nauczyciela w pracy pedagogicznej. Jest wyrazem zawodowego obowiązku nauczyciela, jego moralnych zobowiązań wobec społeczeństwa, kadry nauczycielskiej i jego powołania. Ogólna norma moralności pedagogicznej jest obszernym i merytorycznym wymogiem, obejmuje najbardziej typowe sytuacje i stanowi najszerzy wymóg w relacji nauczyciela do pracy pedagogicznej, uczniów i ich rodziców, kolegów, co nadaje ogólny kierunek jego zachowaniu.

Można zaryzykować twierdzenie, że Ossowska umiejętnie doprowadza czytelnika do norm w pedagogicznym środowisku dotyczących zaufania, wierności. Ukazała znaczenie słów „dobry” i „zły”. „Tak np. słowo «dobry» w zwrocie «dobra wola»

⁵⁷ M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, PWN, Warszawa 1963, s. 10.

będziemy traktować jako samodzielne, ponieważ z podobnym użyciem tego słowa mamy do czynienia, gdy mówimy o kimś, że miał dobre intencje, że działał z najlepszych motywów. Dla słowa «dobry» w zwrocie «dobry humor» trudno znaleźć inne konteksty, toteż jesteśmy skłonni termin ten traktować w tym wypadku jako synkategorematiczny, tj. jako termin mający sens dopiero w jakimś zespole⁵⁸. W antropologii pedagogicznej pojęcie prawdziwości, oprócz wspólnych cech, ma specyficzne. Prawdziwość w moralności pedagogicznej jest swoistą miarą obiektywności nauczyciela, poziomu jego moralnego wychowania (dobroci, uczciwości, człowieczeństwa), przejawiającej się w jego ocenach działań uczniów, ich stosunku do uczenia się, sferze publicznej. W konsekwencji prawdziwość z jednej strony jest postrzegana jako moralna jakość nauczyciela, z drugiej – jako ocena miar jego wpływu na uczniów, odpowiadająca ich prawdziwej wartości dla zespołu.

Etyczne badanie „osobistych wzorców” ma nie tylko wartość teoretyczną, ale także wyznacza pewne wytyczne i zachowania; w ten sposób manifestuje stosowaną, praktyczną funkcję etyki. Niedopuszczalne jest podporządkowanie etyki sztywnym wpływom ideologicznym lub politycznym, które przekształcają moralność i naukę moralności w narzędzia walki między grupami społecznymi, partiami i innymi siłami społecznymi. Moralność jest względnie autonomicznym zjawiskiem społecznym, zdolnym do ograniczenia polityki i ideologii zgodnie z podstawowymi pojęciami dotyczącymi osoby i jej miejsca w świecie, które określają historyczny typ kultury.

Ossowska podkreślała główne zadanie w dziedzinie etyki w tworzeniu nauki o moralności, która byłaby tak ostra i autorytatywna jak inne nauki. Uważała, że zjawisko moralności należy badać „podobnie jak botanik bada roślinę, a językoznawca – zjawiska językowe”⁵⁹.

58 Ibidem, s. 59.

59 Ibidem, s. 9.

Aby zrealizować postawiony przed sobą cel, Ossowska postanowiła zbadać trzy grupy problemów:

1. Teoria moralności, którą w obcej literaturze etycznej nazwano metaetyką. Obejmuje przede wszystkim analizę ocen moralnych i norm w celu wyodrębnienia tych cech, które odróżniają je od ocen i norm w innych dziedzinach.
2. Psychologia moralności, która traktuje o badaniu motywacji ocen i działań ludzi, uczuć moralnych, patologii w dziedzinie moralności.
3. Socjologia moralności, której przedmiotem jest analiza warunków społecznych kształtowania się zjawisk moralnych, analiza moralności różnych epok i grup społecznych.

Pierwszej grupie problemów poświęcona jest fundamentalna praca Ossowskiej *Podstawy nauki o moralności*. Autorka realizuje w niej pomysł, że sukces badań etycznych determinuje przede wszystkim metodologia, sens której rozumiała jako prawo badacza do bezstronnego analizowania zjawisk moralnych poza ich ocenami. Ossowska przeciwstawia się tradycji ustanowionej w etyce od wieków, kiedy moralność była uważana jedynie za system norm i zasad. W tamtym czasie do tego rodzaju wypowiedzi potrzebna była pewna wyobraźnia historyczna, i Autorka ją pokazała, co otworzyło drogę do owocnego studiowania różnych aspektów moralności, a tym samym określenia odpowiedniej treści przedmiotu etyki. Jednak linia rozumowania Ossowskiej w dużej mierze zbiegła się z neopozytywizmem, zwłaszcza gdy broni ona czysto opisową właściwość sądów moralnych. Zwracam uwagę jednak, że związek z metodologią neopozytywizmu w twórczości Ossowskiej jest bardziej logiczny niż genetyczny. Będąc badaczem, który jest niezwykle żmudnym, zamyślonym, w przeciwieństwie do neopozytywistów, nie stawia ona znaku równości między uzasadnieniem ocen a możliwością ich wyrażenia w kategoriach prawidłowego lub fałszywego: „Sprawa, czy ocenom może w ogóle przysługiwać jakaś

wartość logiczna, wiąże się ze sprawą możliwości ich uzasadniania przy założeniu, że uzasadnianie to zabieg zmierzający do okazania prawdziwości czy fałszywości jakiejś wypowiedzi. Kto zaprzecza możliwości, by oceny bywały w ogóle prawdziwe czy fałszywe, ten musi oczywiście poczytywać, że próby ich uzasadniania są przedsięwzięciem beznadziejnym. Ale na odwrót, z tego, że oceny nie dają się uzasadniać, a przynajmniej z tego, że nikt tego dotąd zrobić nie potrafił, nie można jeszcze wnosić, że nie bywają one w ogóle prawdziwe ani fałszywe, aczkolwiek fakt ten sprzyja niewątpliwie posądzeniu, że poddano je zabiegowi, do którego się w ogóle nie nadawały⁶⁰. Nie zgadza się z pozytywistami, że uczucia moralne mogą być wyrażane tylko przez uczucia ludzi. W tym samym czasie Ossowska uważa, że normy moralne pozbawione są obiektywnej treści, dlatego posiadają jedynie wartość logiczną i chociaż można je uzasadnić w ramach niektórych systemów regulacyjnych, to jednak w przypadkach, gdy zderzają się dwa sprzeczne systemy normatywne, żaden z nich nie może być preferowany.

Dzisiaj etyka pedagogiczna jest niezależnym rozdziałem etyki i bada moralność pedagogiczną, precyzuje specyfikę realizacji ogólnych zasad moralności w zakresie pracy pedagogicznej, ujawnia jej funkcje, specyfikę treści zasad i kategorii etycznych. Ponadto etyka pedagogiczna bada naturę moralnych działań nauczyciela i relacji moralnych w środowisku zawodowym, rozwija podstawy etyki pedagogicznej, która jest kombinacją określonych zasad komunikacji wypracowanych w środowisku nauczania i wychowania.

Współczesne problemy antropologii pedagogicznej Ossowska odzwierciedliła w monografiach *Podstawy nauki o moralności* i *Normy moralne*. W *Podstawach nauki o moralności* szczególne znaczenie dla teoretyków antropologii pedagogicznej mają rozdziały, w których Autorka stara się ujawnić specyfikę wartości i norm moralnych oraz dąży do ukazania dostatecznie

⁶⁰ Ibidem, s. 99.

przekonującego kryterium określania zjawisk moralnych, zdefiniowania moralności. Ossowska dochodzi do bardzo ważnego wniosku, że analitycznie niemożliwe jest stworzenie pojęcia moralności, ponieważ kształtuje się ona pod wpływem różnych tradycji i doświadczeń grup społecznych danej epoki. A to ogólne, które istnieje w różnych systemach moralności, odnosi się tylko do nazwy, do warunków, ale nie do ich treści. Ossowska zdaje sobie sprawę, że pojęcie moralności zdefiniowane językowo nie służy nauce o moralności. Dla teoretyków antropologii pedagogicznej ważny jest proces tworzenia teoretycznej koncepcji moralności.

Maria Ossowska nie używała terminu „antropologia pedagogiczna”. Pisała o konieczności zastosowania antropologii i nauk antropologicznych w dziedzinie edukacji i wychowania człowieka. Ważne zasady teoretyczne antropologii pedagogicznej sformułowała w monografii *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Swoje podejście do wychowania człowieka wyraziła w rozdziałach tej monografii: *Ogólne uwagi o wartościowaniu, normy moralne w obronie godności; Normy moralne w obrocie niezależności; normy moralne służące potrzebie zaufania; Normy moralne strzegące sprawiedliwości; cnoty miękkie na straży pokojowego współżycia; cnoty praktyczne*. W rozdziale: *Ogólne uwagi o wartościowaniu* Uczona pisała: „Jak oceny w ogóle, tak i oceny moralne przenikają całe nasze życie. Jak pisze socjolog angielski R. Firth «można ganić albo chwalić to, jak się człowiek zachowuje w pracy, jak odnosi się do kolegów, w jaki sposób kobieta prowadzi dom, jak zachowuje się w ogonku, w sklepie, jak ludzie wydają pieniądze, jak wychowują dzieci, jak pozwalają swojemu psu traktować kota sąsiadów. Każdy czyn może się stać przedmiotem oceny moralnej. Nie ma czynów, które by należały do kategorii czynów moralnych jako takie, podczas gdy wymiana dóbr jest działalnością ekonomiczną jako taką». Jeżeli postawa oceniająca uwydatnia się przy rozważaniach z pozoru jak najbardziej neutralnych, to dochodzi ona tym bardziej do głosu w rozważaniach, gdzie

do postawy oceniającej byliśmy zaprawiani od dziecka. Jakże trudno o beznamiętnego obserwatora w sprawach moralnych, które tak głęboko angażują naszą uczuciowość. Tym, między innymi, tłumaczy się fakt, że moralność jest wytworem kultury, który najpóźniej staje się przedmiotem naukowego badania, podczas gdy badanie języka, prawa czy literatury ma już tak długie za sobą tradycje i znalazło sobie od tak dawna formy zinstytucjonalizowane”⁶¹.

Monografia *Normy moralne. Próba systematyzacji* zajmuje szczególne miejsce w twórczości Ossowskiej. Świadczy ona o poszerzeniu zakresu zainteresowań naukowych, wyrażonych w odniesieniu do analizy norm moralnych, ich roli w społeczeństwie i rozwoju moralnego jednostki. Autorka charakteryzuje normy moralne obowiązujące w ramach naszej ery, jej kultury, w kategoriach konsekwencji dla społeczeństwa; ich zgodności lub naruszenia. W tekście obecna jest głęboka analiza funkcji norm moralnych, daleka od schematyzmu i uproszczenia. Autorka kategorycznie odrzuca tezę, że normy moralne służą jedynie złagodzeniu napięcia w relacjach międzyludzkich i że ich główną rolą jest zmniejszanie cierpienia i zwiększanie przyjemności. W rzeczy samej, w wielu przypadkach, pisze, bardziej słuszne jest sprzeciwianie się danej osoby większości, chociaż to powoduje konflikty i kolizji. Niektóre formy konfliktu, jej zdaniem, są możliwe zarówno w kategoriach społecznych, jak i etycznych, ponieważ wynika to z braku jedności idei etycznych wpisanych w naszą tradycję. W tej tradycji podkreślała Ossowska, wraz z rozwojem norm moralnych, które przyczyniają się do złagodzenia napięcia między ludźmi, idea godności jednostki zajmuje bardzo ważne miejsce. Realizuje się ta idea w uznaniu człowieka za najwyższą wartość, w walce jednostki o własną indywidualność i samoocenę. Ci, którzy postępują

⁶¹ M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 1985, s. 14.

zgodnie z tą zasadą, według Uczonej, przyczyniają się znacznie do ustanowienia harmonijnych stosunków między ludźmi w społeczeństwie, niż ci, którzy opowiadają się za harmonią za cenę negowania wszelkich konfliktów w społeczeństwie. Jedna z ważnych tez pedagogiki antropologicznej Ossowskiej, głosi: „Psychologia czasów ostatnich kładzie, jak wiadomo, wielki nacisk na rolę samooceny w życiu człowieka, na to, jak w jego mniemaniu wygląda on w oczach innych, jaka jest jego jaźń odzwierciedlona, jego «pozycja socjometryczna». Szacunek dla samego siebie bywa uważany za warunek niezbędny integracji, podczas gdy utrata tego szacunku miałyby być symptomem jej utraty. Współczesne badania uzależniają różne rodzaje zachowań od niskiej czy wysokiej samooceny. Ta samoocena bywa całkowicie uzależniona od cudzej o nas opinii, jak to dzieje się u ludzi o orientacji, którą można nazwać radarową. Kiedy indziej kształtuje się ona mniej lub bardziej niezależnie, aż do zupełnego przeciwstawiania się temu, co sobie ludzie o nas myślą”⁶².

Punkt widzenia Ossowskiej dotyczący poczucia własnej samooceny jest dziś aktualny. Antropologia pedagogiczna wychodzi z założenia, że samoocena to poczucie własnej wartości, własnych zdolności, określenie swego miejsca wśród innych ludzi. Od tego zależy relacja osoby z innymi, jego krytyczne, wymagające zachowanie, stosunek do sukcesu i porażki. Wpływa więc na efektywność działania i dalszy rozwój osobowości.

W swojej konkluzji na temat twórczości Marii Ossowskiej, pragnę zwrócić uwagę na przejrzystość myśli, język, bogaty materiał historyczny, a co najważniejsze, formułowanie problemów dotyczących antropologii pedagogicznej, które są naturalne i zrozumiałe.

⁶² Ibidem, s. 51-52.

Bogdan Suchodolski

Bogdan Suchodolski urodził się 27 grudnia 1903 w Sosnowcu, zmarł 2 października 1992 w Konstancinie-Jeziornej) – polski filozof, historyk nauki i kultury, pedagog, od 1938 profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, od 1946 profesor Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 1958–1974 dyrektor Zakładu Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk; poseł na Sejm PRL IX kadencji.

Jednym z ważnych zadań naszego społeczeństwa jest wychowanie przyszłego pokolenia, jego wszechstronne przygotowanie do wzięcia odpowiedzialności za losy kraju i jego bezpieczeństwo. Dzisiaj antropologia pedagogiczna zwraca uwagę na nierozzerwalność procesu edukacyjno-wychowawczego, w którym ten drugi jest rozumiany znacznie szerzej, ponieważ niemożliwe jest kształtowanie osobistych znaczeń i orientacji wartości moralnych osoby przez jakikolwiek „czysty transfer” wiedzy. Wartości antropologiczne wychowania moralnego – to sformułowane zmysły ludzkie, odzwierciedlone w kulturowych wzorcach życia, rozwijane w pedagogicznych teoriach, technologiach i metodach działalności pedagogicznej. Opieka nad dziećmi i młodzieżą jest najważniejszym gwarantem istnienia jakiegokolwiek państwa. Na państwie i społeczeństwach spoczywa odpowiedzialność za wychowanie zdrowego, inteligentnego i świadomego pokolenia.

Współczesna antropologia pedagogiczna podnosi między innymi problem wychowania moralnego i wychowania społecznego. Pytanie o rozgraniczenie tych rodzajów wychowania szczególnie zainspirowało Profesora Suchodolskiego. Zasadniczo rozgraniczał on wychowanie moralne i wychowanie społeczne. Twierdził, że wychowanie moralne polega na zaszczepieniu w młodzieży umiłowania i posłuszeństwa wobec powszechnych, niezmiennych praw moralnych, objawionych ludziom przez Boga lub wyrzutek z woli natury w ich umysłach. Wychowanie

społeczne natomiast – pisał Suchodolski – dąży do zespolenia młodzieży z tym konkretnym środowiskiem, w którym będzie ona żyć i wypełniać swe obowiązki. Wychowanie moralne ma zawsze na celu dobro jednostki, pojmowane bądź jako szczęśliwość wieczna, bądź jako doczesny spokój sumienia, i nawet wówczas, gdy zaleca pewien sposób postępowania wobec innych ludzi, czyni to na podstawie praw, których przełamanie byłoby grzechem dla jednostki. Wręcz przeciwnie, przez wychowanie społeczne, pragnie zapewnić określoną korzyść grupie i przysposobić jednostkę do pożytecznego życia, powołuje się dlatego na wymagania społeczne, którym jednostka, bez względu na własne dobro, nawet moralne, powinna być posłuszna. Wychowanie moralne dba przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka, kontroluje motywy jego postępowania i zamiary. Wychowanie społeczne natomiast troszczy się raczej o zewnętrzną poprawność postępowania, o wyniki działań i nie usprawiedliwi nawet najlepszych intencji, jeśli przyniosą one ujemne skutki dla zbiorowości⁶³.

Uczony zwracał uwagę na bardzo ważną problematykę antropologii pedagogicznej – na skutki oddziaływania wychowania moralnego na wychowanie społeczne. Podkreślał, że ta dwoistość obowiązków wpływała destrukcyjnie zarówno na osobowość człowieka, jak i na życie zbiorowe. „Wychowanie moralne pozostawiało człowieka w stanie zupełnej bezbronności wobec ważnych zagadnień gospodarczo-społecznych, i jako prawda cząstkowa, której wolno zaprzeczać, traciło wszelką moc wychowawczą. Wychowanie społeczne natomiast stawalo się wtłaczaniem w obowiązujące formy ustrojowe, potwierdzaniem tego, co jest, i nie ukazywało żadnych ideałów, którymi możnaby mierzyć braki i błędy istniejących stosunków. Tak wychowana młodzież wchodziła w życie, zatruta sceptycyzmem i niewiarą w siły moralne, cynizmem w postępowaniu i sądzeniu ludzi.

⁶³ B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1936, s. 5.

Najcenniejszy skarb młodości: poryw idealizmu, przebudowującego świat, uległ zupełnemu zmarnotrawieniu”⁶⁴.

Profesor Suchodolski miał świadomość, że problematyka skutków oddziaływania wychowania moralnego na wychowanie społeczne potrzebuje teoretycznego uzasadnienia. Dlatego dokonał oceny ważnych problemów i niebezpieczeństw epoki najnowszej. Z punktu widzenia uczonego, jest ona bowiem epoką radykalnych zmian we wszystkich zakresach. Coraz mniej rzeczy jest ustabilizowanych, a jutro coraz mniej podobne do wczoraj. W związku z tym postawa człowieka wobec życia ma doniosłe znaczenie. Gdy się czasy zmieniają, trzeba wiedzieć, nie tylko co ma się czynić, ale i co wolno czynić.

Jeśli zastanowić się nad powyższym kontekstem, można argumentować, że Suchodolski przewidział sytuację w wychowaniu młodego pokolenia na początku XXI wieku. Współczesna rzeczywistość społeczna charakteryzuje się pogłębianiem wielu sprzeczności: międzycywilizacyjnych, między państwowych, międzyetnicznych, międzyklasowych, wyznaniowych. Jednakże istnieje powód, aby twierdzić, że podstawą tej serii jest jeszcze bardziej fundamentalna sprzeczność – między człowiekiem a stworzonym technicznym światem sztucznej „drugiej natury”. Jeszcze kilka dziesięcioleci temu wydawało się, że intensywny rozwój nauki i technologii jest absolutnym dobrem, ale obecnie trudno zaprzeczyć, że proces ten wymyka się spod kontroli, że ludzie są coraz bardziej tłumieni przez siłę stworzonej przez nich kultury.

Nieustannie podejmowane w ostatnich dziesięcioleciach próby reformy państwowych systemów edukacji mają głównie charakter okazjonalny. Długoterminowa przemyślana strategia tych przekształceń nie jest widoczna, co nie jest zaskakujące, ponieważ reformom nie towarzyszy światopoglądowe, filozoficzne i antropologiczne rozumienie problemów wychowania i edukacji, generowanych przez „wyzwania” współczesnego

64 Ibidem, s. 7.

dynamicznego, kryzysowego i kontrowersyjnego świata. Finansowe, menedżerskie, organizacyjne problemy współczesnej edukacji i wychowania często przysłaniają moralne i antropologiczne aspekty kryzysu. Pokonanie tych „problemów”, nawet w ramach edukacji, jest niemożliwe bez głębokiej analizy filozoficznej i antropologicznej przyczyn kryzysu i rozwoju nowych orientacji światopoglądowych, które są bardziej moralne i etyczne niż dominujące dziś technokratyczne i wąsko funkcjonalne „wartości”, które często określają normatywny i wychowawczy kontekst procesu edukacyjnego i niekorzystnie wpływające na rozwój człowieka.

Dzisiaj ważny jest dialog jednostki z samym sobą. Jednym z głównych zagrożeń naszych czasów jest manipulacja zbiorową świadomością. Manipulacja jest umyślnie zniekształconym perwersyjnym dialogiem, gdy postrzegający jest traktowany jako obiekt, który nie jest w stanie podjąć racjonalnej decyzji, która musi być inspirowana właściwym punktem widzenia. To jest asymetryczna komunikacja, w przeciwieństwie do dialogicznej istoty kultury. Taka komunikacja okazuje się możliwa nie tylko dzięki „złej woli” manipulatora, ale także „dobrej woli” zmanipulowanych, którzy dobrowolnie odmawiają wszelkich wysiłków i wolą biernie „konsumować” pomysły i obrazy stworzone przez kogoś. Zmanipulowana osoba odrzuca własną wolność. Niebezpieczeństwo manipulowania zbiorową świadomością wzrasta z całkiem obiektywnych powodów. Współczesny człowiek żyje w nasyconym świecie informacji i niezwykle złożonym świecie globalnych procesów społeczno-gospodarczych i politycznych, w których bardzo trudno jest nawigować „przeciętnemu człowiekowi”. Ale wychowanie i edukacja powinny pomóc młodzieży rozwiązać ten problem, nauczyć człowieka myśleć racjonalnie i krytycznie, aby móc panować nad informacjami.

W rozważaniach Suchodolski dostarcza cennych wskazówek dotyczących problematyki wychowania moralnego. Mogą je dziś wykorzystywać badacze antropologii pedagogicznej. Uczony

twierdził, że póki stosunki w świecie były ustabilizowane, póty na podstawie zwyczaju i tradycji rozwiązywano wiele trudności. Ale dziś – pisał Suchodolski – zawodzą już te środki ratunku, ponieważ żyjemy w sytuacjach nowych, zmieniających się szybko i nieprzewidywanie. W rozumieniu Profesora jest to powiązane z brakiem wychowania moralno-społecznego. „Brak wychowania moralno-społecznego, to znaczy brak ludzi, umiejących zająć właściwą postawę w tej zmiennej cywilizacji, ludzi, którzyby nie powiększali chaosu złą wolą lub nieświadomością, brak ten daje się odczuwać coraz wyraźniej. Dlatego też coraz silniejsze stają się głosy wymagające się przewyciężenia szkodliwego rozdziału wychowania społecznego od wychowania moralnego. Wychowanie moralne powinno objąć również i zagadnienia społeczne, i wychowanie społeczne powinno zyskać treść moralną. Znaczy to, innymi słowy, iż budzi się potrzeba przewyciężenia dawnego dualizmu, powstaje przekonanie, iż wartość człowieka i kultury może być ugruntowana w dzisiejszym świecie tylko wówczas, gdy władać ludźmi będzie jednolity system norm”⁶⁵.

Warto zauważyć, że idee Uczonego o problemach i niebezpieczeństwach epoki najnowszej są istotne dla antropologii pedagogicznej, której głównym zadaniem jest przygotowanie młodzieży do przyszłego życia w złożonym i zmieniającym się świecie. Jednocześnie, stosując racjonalne podejścia metodologiczne, antropolodzy aktywnie badają skutki postępu społeczno-ekonomicznego i kulturalnego, zarówno dla zdrowia ludzi młodych, jak i dorosłych. Suchodolski wielokrotnie podkreślał, że „W dziejowym rozwoju ludzkości rola wychowania staje się coraz większa w miarę tego, jak coraz bardziej rośnie i rozwija się cywilizacja. Cywilizacja jest dziełem ludzkiej pracy, której treść i formy stają się coraz bardziej złożone; jest dziełem ludzkiego rozumu, którego osiągnięcia stają się coraz bogatsze.

65 Ibidem, s. 7.

Dlatego życie na poziomie cywilizacji wymaga tym lepszego przygotowania ludzi, im wyższy jest jej poziom”⁶⁶.

W swoich pracach był nie tylko skrupulatnym badaczem problematyki wychowania moralnego, ale i wizjonerem, który wytyczył kierunki postępowania moralnego.

Aby zrozumieć istotę moralnego życia człowieka, ważne jest, aby wiedzieć, czy moralność zmienia się w trakcie historycznego rozwoju społeczeństwa, czy pozostaje praktycznie niezmienną. Suchodolski dokonał historycznej analizy postępowania moralności i oceny moralności swojego czasu. Postępowanie moralne, według niego, wymaga dziś już nie tylko dobrej woli i życzliwości w bezpośrednich stosunkach, ale wymaga również rozumnego przewidywania skutków własnej działalności bezpośrednio niewidocznych, a dotyczących także i ludzi bezpośrednio nieznanych. Postępowanie moralne wymaga nie tylko posłuszeństwa wobec najbliższej opinii sąsiedzkiej, ale wymaga również rozumienia społecznej odpowiedzialności za czyny, rozpatrywane z perspektywy historycznej narodu. „Jak sprawić, by własna postawa moralna była postawą zaangażowania w konkretnym życiu społecznym, a nie stawała się rodzajem wewnętrznego alibi w stosunku do «złego życia», w którym jednostka tak czy tak uczestniczy? Jak sprawić, by zajmując postawę zaangażowania się nie ulec pokusom łatwego konformistycznego przystosowania się według reguł gry zysku i powodzenia? Oto są szczególnie ważne problemy moralne cywilizacji współczesnej, do których ludzie muszą dorosnąć. Jest to tym trudniejsze, iż całe wieki wyrabiały przekonanie, iż moralność jest sprawą czysto wewnętrzną i osobistą, sprawą prywatnych stosunków między bliźnimi”⁶⁷.

Jeśli chodzi o kierunki postępowania moralnego, to Profesor wychodził od faktu, że musimy rozumieć, iż wychowanie moralne w naszych czasach, to przede wszystkim kształtowanie

⁶⁶ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1959, s. 11.

⁶⁷ Ibidem, s.14–15.

zaangażowania ludzi, zaangażowania we wszystko, co jest walką i pracą o lepszą przyszłość ich narodu i świata. Ten proces zaangażowania, osobiście przeżywany, stanowi podstawę zdrowego życia psychicznego młodzieży i jej działalności. Bez takiego zaangażowania życie, według Suchodolskiego, staje się bezsensem, staje się terenem szukania łatwych sukcesów. W pracy *Uspołecznienie kultury* bardzo mocno zaakcentował zjawisko dotyczące wychowania w przyszłości: „W przyszłych sytuacjach będziemy musieli wychowywać się na nowo. Jeśli tego nie uczynimy, to nasze życie wewnętrzne zagubi się w rutynie i straci żywotność. W wychowaniu przeto nie można «oszczędzać», nie można «odkładać», nie można żyć z kapitału. Jest to właśnie najbardziej demokratyczna cecha wychowania a zarazem najbardziej znienawidzona przez psychiki rentierskie”⁶⁸.

Jednym z najważniejszych zadań szkoły, instytucji i wychowawcy, według Profesora Suchodolskiego, jest przygotowanie młodego pokolenia do życia. Jak pisze Krystyna Ablewicz: „Szerokie rozumienie wychowania bazujące na kryterium «wszelakiego rodzaju wpływów» i postrzegane w tym ujęciu od strony pewnej formalnej struktury bycia w świecie, w ujęciu antropologicznym odsłaniałoby odpowiedzialność jako podstawowy fenomen konstytuujący ludzki byt i zarazem charakteryzujący podstawową zasadę bycia człowieka wobec świata, które z kolei nazywane jest «byciem Człowiekiem». Człowiek występuje tu jednak nie jako ten, który siłą swej aktywności i podmiotowości ingeruje sprawczo w rzeczywistość, ale jako ten, który niejako kontemplacyjnie siebie w niej odnajduje, odkrywając własne «bycie postawionym» w sytuacji zobowiązania wobec rzeczywistości: przyrodniczej, kulturowej i osobowej”⁶⁹.

⁶⁸ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Wydawnictwo Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947, s. 284.

⁶⁹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 139.

W złożonym i dynamicznym dzisiaj procesie pedagogicznym nauczyciel musi rozwiązać niezliczoną ilość typowych i oryginalnych zadań wychowawczych, które zawsze są zadaniami zarządzania społecznego, ponieważ są one adresowane do harmonijnego rozwoju osobowości. Z reguły zadania te mają wiele niewiadomych, o złożonym i zmiennym składzie danych i możliwych rozwiązaniach. Aby pewnie przewidzieć pożądany rezultat, podjąć niewątpliwe, oparte na nauce decyzje, nauczyciel musi profesjonalnie władać metodami wychowawczymi.

Możemy śmiało stwierdzić, że w centrum badań Sucho-dolskiego dotyczących przygotowania młodego pokolenia do życia znajdowała się wspomniana wyżej idea współczesnej antropologii pedagogicznej. Analizując charakter cywilizacji drugiej połowy XX wieku Uczony sformułował główne zadanie wychowania i doszedł do wniosku, iż przygotowanie ludzi do życia i pracy stanowi główne zadanie wychowania, a zarazem jeden z najważniejszych warunków trwania i dalszego rozwoju cywilizacji. Nigdy dotychczas – twierdził – w dziejach nie zależało od wychowania tak wiele, jak zależy w dobie współczesnej, ponieważ nigdy dotychczas cywilizacja ludzka nie była tak złożona i bogata i nie wymagała tak bardzo wiele od swych twórców. „Człowiek mający żyć na jej poziomie przerasta wielokrotnie «człowieka natury» i musi być kształcony dzięki długotrwałej i umiejętnej akcji pedagogicznej. Dlatego społeczną funkcją dzisiejszej pracy wychowawczej i jej zasadniczą treścią musi być kształtowanie ludzi na miarę cywilizacji współczesnej, to znaczy kształtowanie nowoczesnego człowieka, umiającego odnajdować sens życia w tym nowoczesnym świecie”⁷⁰.

Mówiąc o przygotowaniu młodego pokolenia do życia wychodził z założenia, że wychowanie było zawsze przygotowywaniem młodego pokolenia do życia, które miało prowadzić do przyszłości, ale ponieważ w dotychczasowym rozwoju dziejowym przyszłość ta była na ogół podobna do teraźniejszości,

⁷⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1959, s. 15.

w której przygotowywano wychowanków do życia, przeto wychowanie oparte na wzorach tradycyjnych mogło być wystarczająco dobrym przygotowaniem do życia i działalności w czasach nadchodzących. Tak zwana mądrość ojców była rzeczywiście mądrością synów. Suchodolski wielokrotnie podkreślał, że odkąd jednak proces dziejowego rozwoju cywilizacji począł przekształcać warunki życia ludzi głębiej i w szerszym zasięgu społecznym niż kiedykolwiek dawniej, odkąd proces tych przekształceń uzyskał szybkość tak znaczną, iż stała się ona widoczna w ciągu indywidualnego życia ludzi. Warto podkreślenia jest to, jak trafnie i wyraziście Suchodolski łączył problemy teraźniejszości i przyszłości z wychowaniem: „Ani naśladowanie wzorów tradycyjnych, ani nawet przystosowywanie się do teraźniejszości nie mogło już zabezpieczać wyników pracy wychowawczej, skoro przyszłość, w którą miało wchodzić młode pokolenie, różniła się i od jego teraźniejszości i od przeszłości”⁷¹.

Według Uczonego wychowanie jest procesem wieloczynnikowym. Wpływa na nie środowisko naturalne, świat życia i hierarchia wartości społecznych, rodzina, szkoła i uniwersytet, organizacje dziecięce i młodzieżowe, codzienne i profesjonalne zajęcia, sztuka i media. W związku z przemianami cywilizacji – pisał Suchodolski – wyniki pracy wychowawczej poczynwały w coraz większym stopniu zależeć od tego, w jakiej mierze młode pokolenie zostanie przygotowane nie tylko do posługiwania się ustalonymi narzędziami pracy i do kierowania się ustalonymi zasadami, ale i do umiejętnego rozwiązywania nowych zadań społecznych i zawodowych, do przekształcania warunków i sposobów własnej pracy i własnej działalności.

Profesor Suchodolski rozpatrywał szkołę jako szczególnie ważną instytucję wpływającą na wychowanie celowo organizowane. Słusznie podkreślał, że dawniej tylko szkoła była gwarantem wychowania. Szkoła chroniła ucznia przed różne-

⁷¹ Ibidem, s.68.

go rodzaju problemami, wprowadzała wartości do życia, jednostka mogła kształcić się tylko w murach szkoły „w zaciszu odosobnienia”. W tych warunkach szkoła stała się strażnikiem dziedzictwa kulturowego, stała się głównym narzędziem, które przekazywało tradycje z pokolenia na pokolenie, była ostoją tradycji. „Z tych względów szkoła była otaczana troską i opieką, ale kierunek tej opieki był jednostronny”⁷².

Te wszystkie uwarunkowania ujawniły potrzebę nowego spojrzenia na miejsce szkoły w wychowaniu w przyszłości. Taką właśnie próbę podjął Bogdan Suchodolski w swoich pracach: „Nie mając w sobie pełnego, różnorodnego życia, a reprezentując jedynie pewien jego drobny wycinek, szkoła nie może podjąć całej pracy wychowawczej. Wychowawcze znaczenie szkoły ograniczone jest właściwie tylko do promieniowania wartości intelektualnych, tkwiących w przedmiotach nauczania. Wszelkie inne zadania muszą być realizowane we współdziałaniu z innymi ośrodkami, przez które płyną odpowiednie nurty życia. Konieczność ta zarysowuje się szczególnie jaskrawo w epoce współczesnej, w której prace wychowawcze, po upadku wychowujących wspólnot, przejęły instytucje specjalne. Na tym tle szkoła ukazuje się jako instytucja mająca współdziałać z wielu innymi instytucjami”⁷³.

Idee Bogdana Suchodolskiego zawarte w jego pracach stanowią ważny wkład w rozwój teorii i praktyki antropologii pedagogicznej. „Zadanie, które stoi przed nami polega na takim wychowaniu człowieka, by nawiązał on łączność duchową z nowoczesnymi formami życia, by potrafił posługiwać się nowoczesnymi narzędziami pracy, jako świadomy i odpowiedzialny pracownik, by potrafił uczestniczyć aktywnie w nowoczesnych postaciach społecznego bytowania. Wychować człowieka w zgodzie z nowoczesnością albo – mówiąc dokładniej – w zgodzie z tym wszystkim, co w nowoczesności jest nieodzownym

⁷² Ibidem, 216.

⁷³ Ibidem, s.222.

pochodem ludzkości ku wyzwoleniu, z tym wszystkim, co wartościowe i twórcze, z tym, co pozwala przewyższać oporny bezwład materii, ślepą i obojętną surowość przyrody, z tym, co zawiera w sobie możliwość wyzwolenia człowieka z głodu, nędzy i niedostatku, z więzów wszelakiego skrępowania i wykorzystywania – oto jest główne zadanie wychowawcze doby dzisiejszej”⁷⁴.

2.2. Rozwój antropologii pedagogicznej w perspektywie XXI wieku

Janusz Gajda

Janusz Gajda – humanista, pedagog, członek rzeczywisty Lubelskiego Towarzystwa Naukowego i długoletni przewodniczący Sekcji Pedagogiki i Psychologii, członek Zespołu Edukacji Kulturalnej w Komitecie Prognoz Polska 2000 oraz przy Prezydium PAN. Kierownik Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Katedry Pedagogiki Kulturoznawczej w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.

Wśród prac naukowych Profesora, w których porusza problem współczesnej antropologii pedagogicznej, chcę wymienić następujące: *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze Część 1*; *Antropologia kulturowa. Kultura obyczajowa początku XXI wieku* i *Pedagogika kultury w zarysie*. Uczony koncentruje się na własnej koncepcji człowieka i na rozważaniach dotyczących jego miejsca w kulturze i współczesnym wymiarze wychowania do kultury i przez kulturę. W koncepcji człowieka Gajda rozpatruje ważne problemy z punktu widzenia antropologii pedagogicznej: przedmiot pedagogiki kultury;

⁷⁴ Ibidem, s. 136.

miejsce pedagogiki kultury wśród innych nauk pedagogicznych; rolę tradycji w rozwoju kultury; człowiek jako wytwór i twórca kultury; funkcje kultury w życiu człowieka; kultura a tożsamość narodu; tradycja i nowoczesność w sposobie odżywiania; obyczajowość młodego pokolenia jako poszukiwanie własnej drogi życiowej (od ideałów do patologii); kontrowersje wokół problematyki wychowania patriotycznego i obywatelskiego; najważniejsze zadania w kształceniu humanistycznym.

Żyjemy w wieku innowacji i intelektu. To intelekt jest siłą napędową rozwoju społeczeństwa, jest kluczem do modernizacji. Uczony zwraca uwagę, że obecnie należy mówić nie tylko o zmianach w gospodarce i produkcji, ale także o kształceniu. Wskaźnikiem rozwoju każdego państwa, narodowości i narodu jest kultura. Trzeba także zrozumieć związek innowacyjnego kształcenia z nowoczesną kulturą i kulturą w ludziach. W pracy *Pedagogika kultury w zarysie* definiuje przedmiot pedagogiki kultury, którą mogą dziś wykorzystywać badacze antropologii pedagogicznej: „Przedmiotem pedagogiki kultury – ujmując lapidarnie – jest proces kształcenia oparty na spotkaniu jednostki ludzkiej z dobrami kultury, co prowadzi do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Wynikiem tego jest wzbogacenie sił duchowych człowieka oraz tworzenie nowych wartości. Mówimy wtedy o kulturze w ludziach. Jednostka będąca uczestnikiem procesu przeżywania i tworzenia się owych przedmiotowych wartości jest przede wszystkim istotą kulturalną”⁷⁵. Gajda podkreśla, że kształcenie to przygotowanie poszczególnych jednostek do aktywnego, twórczego udziału w życiu kulturalnym, to wprowadzanie w świat ponadindywidualnych wartości, przyswajanie ich, kształtowanie ideału kultury, wzbogacanie i rozwijanie sił duchowych.

Z punktu widzenia uczonego, podstawową kategorią pedagogiki kultury jest kształcenie i oznacza to znacznie więcej niż

⁷⁵ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2016, s. 17.

nauczanie i wzbogacanie wiedzy. W jego rozumieniu kształcenie to poznanie świata kultury i przeżywanie zawartych w nim wartości, powinności i norm postępowania. Jest to proces obejmujący całą osobowość jako harmonijną i indywidualną strukturę umysłu, uczuć, woli i działania. Autor zwraca uwagę na rolę wartości w wychowaniu. Z tego powodu pisze: „Głównym składnikiem wychowania są wartości, które rozpoznaje się w wyniku zrozumienia znaczenia dóbr kultury. Mówi się o kształtowaniu poczucia powinności i obowiązku w wyniku swoistej autoafirmacji. Tak zwane urabianie ponadindywidualnej wartości i normy odbywa się ostatecznie przez kształtowanie samego siebie – przez samowychowanie”⁷⁶.

W tym kontekście warto wyeksponować współczesne podejście antropologii pedagogicznej do kształtowania podstawowej kultury jednostki i ideału kultury. We współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych jednym z głównych zadań szkoły jest swobodny rozwój i kształtowanie podstawowej kultury jednostki i ideału kultury. W procesie wychowania ucznia antropologia pedagogiczna bada system relacji podmiot–przedmiot i podmiot–podmiot. W tradycyjnej pedagogice dziecko odgrywało i odgrywa rolę przedmiotu, ale współczesna antropologia pedagogiczna coraz częściej odnosi się do dziecka nie tylko jako do przedmiotu aktywności edukacyjnej, ale jako do osoby dążącej do samostanowienia i samorealizacji. Treść wychowania wypełniają pojęcia, teorie przyrody, społeczeństwa, nauka o człowieku, czyli wiedza, na której oparte są doświadczenia społeczne, wartości, normy, ideały, a także umiejętności, zdolności, przyzwyczajenia i zachowania. Obecna koncepcja wychowania powoduje zmiany w treści wychowania. Zgodnie z nowym podejściem do wychowania antropologia pedagogiczna definiuje cel wychowania jako kształtowanie osobowości jednostki, dalszy jej rozwój i wzbogacenie ideału kultury. Przypomnijmy, że kultura obejmuje relacje rodzinne, kulturę

⁷⁶ Ibidem, s. 20.

pracy, ekonomiczną, polityczną i prawną, intelektualną, moralną, komunikacyjną, ekologiczną, artystyczną, fizyczną. Kultura odnosząca się do samostanowienia życia rozumiana jest jako świadomość samego siebie – podmiotu własnego życia, zdolności do podejmowania decyzji i odpowiedzialność za działania i umiejętności samokształcenia.

Janusz Gajda analizował antropologiczny problem dotyczący wartości. Współczesne zmiany socjokulturowe otwierają możliwości realizacji celów rozwojowych, ustalenia systemu wartości, które wpływają na wszystkie aspekty życia społecznego. Kreatywność i niezależność osoby stanowi treść wychowania młodych ludzi i dzieci w wieku szkolnym.

Profesor w książce *Pedagogika kultury w zarysie* dostarcza cennych wskazówek, które mogą dziś wykorzystywać badacze antropologii pedagogicznej odnośnie miejsca pedagogiki kultury wśród innych nauk pedagogicznych. Twierdzi, że pedagogika kultury opiera się na filozofii kultury, dlatego podejmuje zagadnienia istoty świata oraz człowieka i jego roli w tym świecie. Upraszczając, można stwierdzić, że pedagogika naturalistyczna uogólnia istotę wychowania zgodnie z założeniem, że rozwój człowieka przebiega samorzutnie według prawidłowości rządzących organizmem i osobowością człowieka oraz zależnie od wrodzonych zadatków. Główna teza Gajdy: „W pedagogice kultury podstawę stanowi humanistyczny sposób pojmowania świata i człowieka. Akcentuje się duchową stronę człowieka i właściwe dla niej środowisko – kulturę, która rządzi się odmiennymi od nauk ścisłych prawami. Psychiczna strona jednostki i jej świadomość ujawniają się wyraźnie w świecie wartości – w przeżyciach, dążeniach i postępowaniu”⁷⁷.

Wśród problemów antropologii pedagogicznej Autor wyróżnia i przedstawia swoje rozumienie miejsca kultury w życiu człowieka. Wskazuje na to, że kultura, jaką zastaje człowiek,

⁷⁷ Ibidem, s. 20.

czy też dziedziczny, wywiera decydujący wpływ na ukształtowanie jego osobowości. „Ludzie jednak uwarunkowani są również genetycznie i stąd też różnią się od siebie. W zależności od wrodzonych predyspozycji i światopoglądu dokonują wyboru wartości, kształtują indywidualny, własny styl życia. I to wyciska piętno indywidualizmu w zakresie ludzkich potrzeb i form działalności. Swoim zachowaniem, działalnością i pracą manifestują obecność w «świecie człowieka». W zależności od własnych możliwości twórczych w różnym stopniu przyczyniają się do poszerzania dóbr kultury. Język, sposób życia i produkcji to jednostkowe fakty i dowody określonych zachowań kulturowych składające się na globalny obraz kultury konkretnego społeczeństwa”⁷⁸.

Kultura jest więc sferą ludzkiego życia: materialną, duchową, intelektualną. Pojęcie to obejmuje nie tylko cechy wewnętrzne (psychologiczne, duchowe), ale także ich przejawy w metodach działania i wynikach tego działania. Kultura organicznie łączy w człowieku jego naturalne i społeczne cechy, ponieważ jest jego dziełem.

Do zadań współczesnej antropologii pedagogicznej należy kształtowanie świata kultury wśród młodzieży. Świat kultury młodzieży to tradycje i rytuały, zwyczaje, obyczaje, obrzędy, normy i wartości, utwory i rzeczy – wszystko, co można nazwać egzystencją kultury. Jest to odzwierciedlenie idei o świecie, które rozwijają się od wieków w warunkach naturalnej i historycznej interakcji. Świat kultury młodzieży zawsze jest ściśle powiązany z kulturą edukacji, która jest organizacją życia ucznia i nauczyciela zgodnie z ustalonymi celami i poziomem rozwoju, który ludzkość osiągnęła w określonym historycznym okresie interakcji pedagogicznych. Będąc nosicielem kultury danej epoki, każda osoba reprezentuje kulturę określonej grupy społecznej. Nauczyciel jest tego

⁷⁸ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 87-88.

przykładem. Reprezentuje indywidualną koncepcję kultury, odtwarzającą opinie i tradycje grupy społecznej, do której należy.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na to, jaki nacisk kładzie Gajda na tradycje i dorobek w rozwoju kultury, oraz na obyczajowość kultywowaną i kreowaną przez szkoły i uniwersytety oraz placówki kultury. Janusz Gajda zdecydowanie opowiada się za tym, że to, co w spadku otrzymujemy, otoczone jest w różnym stopniu pietyzmem w poszczególnych grupach społecznych, warstwach, społeczeństwach, narodach, ale mówi także o wieloznaczności hierarchii wartości, zwraca uwagę na to, że w zależności od przyjętej hierarchii wartości poszczególne treści uznaje się za mniej lub bardziej doniosłe dla współczesności, a nawet dla przyszłości. Struktura wartości społeczeństwa jest niezwykle złożona, a jej elementy w różny sposób wpływają na dynamikę jego rozwoju. Procesy kulturowe, społeczne i polityczne zachodzące w dzisiejszym zglobalizowanym świecie pokazują, że niemożliwe jest porzucenie tradycji. Tradycja zawsze kojarzy się z określonym państwem, społeczeństwem, rodziną. Tradycja leży u podstaw koncepcji Małej Ojczyzny, wychowania narodowego, państwowego, obywatelskiego, estetycznego, patriotycznego i religijnego. „Palącym problemem edukacji w społeczeństwach całego globu jest zwalczanie fanatyzmów (światopoglądowych, religijnych), fobii narodowych, stereotypów i nacjonalizmu, a budowanie poprzez dialog i spotkania kultur wzajemnego zrozumienia, postulowanej przez wielu badaczy wielopłaszczyznowej tożsamości, na którą składają się czynniki wielowymiarowego funkcjonowania człowieka, jako jednostki (osoby) i członka określonych społeczności”⁷⁹.

Uczony wyróżnił trzy, aczkolwiek komplementarne, pojęcia tradycji. Pierwsze to czynnościowe – przekazywanie z pokolenia na pokolenie duchowych dóbr danej zbiorowości. Drugie

⁷⁹ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2016, s. 176.

pojęcie tradycji nazywa przedmiotowym – społeczne dziedzictwo dorobku przeszłości. Trzecie pojęcie traktuje jak podmiotowe – stosunek danego pokolenia do przeszłości, jego zgodę na dziedziczenie lub protest przeciwko tej spuściźnie. Tradycje nie są uczuciowo neutralne i często wywołują bardzo żywe emocje. Najczęściej obserwujemy przejawy silnego przywiązania do przeszłości, a niejednokrotnie do jej idealizowania.

Zarysowane tak wyraźnie powinowactwo poglądów Gajdy z poglądami antropologii pedagogicznej znajduje również swoje uzasadnienie w sformułowanych trzech postawach. „Pierwsza tradycjonalistyczna, jest to afirmacja przeszłości jako takiej, druga utopijna, to całkowita negacja przeszłości, trzecia – romantyczna, afirmacji podlega tylko wybrana część przeszłości”⁸⁰.

Pisał o tym rozdziale *Obyczajowość młodego pokolenia jako poszukiwanie własnej drogi życiowej (od ideałów do patologii)* monografii *Antropologia kulturowa. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*. Według niego „Pierwszą placówką oświatową zazwyczaj kultywującą obyczajowość jest przedszkole. Zadania wychowawcze realizowane są tu w przeważającej części w formie zabawy, która jest naturalną potrzebą dziecka”⁸¹. Przytaczając wiele argumentów przemawiających za rolą obyczajowości w wychowaniu dzieci Gajda konkluduje, iż w przedszkolu dziecko ma kontakt ze sztuką, z opowiadaniem baśni, czytaniem książeczek, oglądaniem historyjek obrazkowych, filmów. Dostarcza również argumentów dotyczących organizacji zajęć w taki sposób, żeby oddziaływały silnie na emocje dziecka, ponieważ często zawierają treści o miłości rodzicielskiej i miłości bliźniego. Takie zajęcia uwrażliwiają dziecko na sposób zachowywania się, a niekiedy pouczają, jak nie należy się zachowywać. Obok charakterystyki zajęć w przedszkolu

⁸⁰ Ibidem, s. 77.

⁸¹ J. Gajda, *Antropologia pedagogiczna. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008, s. 154.

naukowiec podaje ocenę roli w wychowaniu pracy plastycznej: „Emocje dzieci, ich stosunek do innych osób i świata przyrody odzwierciedlają prace plastyczne, podobnie jak różne przedstawienia, które wystawiają. Już na etapie wyboru repertuaru, inspirowanego tekstami czy też obrazkami z życia codziennego, dziecko uczy się współżycia w grupie. Pozbywa się tremy, wyraża swoje odczucia, uczy się współdziałania, życzliwości, koleżeńskości, a nawet organizowania zabawy”⁸².

Za podstawę swoich rozważań nad miejscem obyczajowości w wychowaniu młodego pokolenia Uczony przyjął założenie, że zwyczaje, obyczaje, obrzędy i rytuały są wpisane w życie szkoły podstawowej i średniej. Badacz podkreśla, że i „na lekcjach historii, wychowania przez sztukę, godzinach wychowawczych, a także religii mówi się w różnych aspektach o obyczajach”. Do tych warunków zaliczał Gajda sytuację, kiedy „część młodzieży, biorąc aktywny udział w zajęciach pozalekcyjnych, poznaje i bardziej rozumie sens tradycyjnych obyczajów i obrządków”. Oryginalność antropologicznego pomysłu Janusza Gajdy polega na wyróżnieniu jeszcze trzeciej i czwartej pozycji: „Po trzecie, szkoła ma – ze względu na przypisane jej funkcje wychowawcze – zapobiegać zjawiskom patologicznym oraz zajmować odpowiednie stanowisko wobec zwyczajów i obyczajów zaczerpniętych z innych kultur, i to ostatnie zadanie nie należy do łatwych. Po czwarte, każda szkoła, poza kultywowanymi tradycjami dotyczącymi świąt państwowych i religijnych mającymi uświadamiać uczniom odpowiedzialność za wspólnotę, jaką stanowi naród, jest kreatorem swoistej obyczajowości związanej ze stałymi uroczystościami szkolnymi”⁸³.

Zgodnie ze współczesną antropologią pedagogiczną sfera komunikacji jest istotną częścią przestrzeni społecznej.

⁸² Ibidem, s. 154.

⁸³ J. Gajda, *Antropologia pedagogiczna. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008, s. 154.

W nowoczesnych warunkach, gdy wszystkie sfery aktywności życiowej podmiotu charakteryzują się napięciem i stabilnością, aktywność konstruktywno-komunikacyjna nabiera szczególnego znaczenia. To dzięki komunikacji osoba realizuje zarówno swoje zawodowe, jak i osobiste plany, uzyskuje akceptację środowiska. Umiejętności komunikacyjne są środkami, które zapewnią pomyślne działanie podmiotu w dziedzinie komunikacji. Ponadto konstruktywna komunikacja jest wskaźnikiem kultury jednostki jako całości. Liczne badania antropologiczno-pedagogiczne pokazują, że formowanie działań komunikacyjnych musi się rozpocząć już w młodym wieku, jednak proces ten powinien opierać się na klarownym systemie wiedzy, który charakteryzuje określony wiek rozwoju dziecka – przedszkolaka i ucznia. Proces ten wymaga dobrze przemyślanej organizacji i metodologii antropologii pedagogicznej.

Jerzy Nikitorowicz

Jerzy Nikitorowicz – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, wieloletni dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz rektor Uniwersytetu w Białymstoku w latach 2005–2012, Sekretarz Naukowy KNP PAN, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN, przewodniczący Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Autor książek i artykułów z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej, organizator cyklicznych konferencji na temat edukacji międzykulturowej.

Idea człowieka w ujęciu antropologicznym w edukacji na przełomie XX i XXI wieku spowodowała ponowny zwrot ku antropologii pedagogicznej. Wśród prac Jerzego Nikitorowicza odnoszących się do antropologii pedagogicznej można wyróżnić następujące: *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, *Edukacja regional-*

na i międzykulturowa, Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa, Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej.

Uczony porusza kwestie etnopedagogiki wobec polityki wielokulturowości i współczesnych wyzwań; edukacji i enkultuacji w procesie wspierania rozwoju człowieka i jego kultury; integracji kultur ukierunkowanej na kształtowanie indywidualnego i grupowego kapitału międzykulturowego; pogranicze a edukacja, kultura pogranicza; kultura człowieka i w człowieku; modele tożsamości, tożsamość kulturowa; edukacja wielokulturowa i międzykulturowa; współczesne wyzwania i zadania edukacji; edukacja szkolna dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych i etnicznych.

Dla dalszego rozwoju społeczeństwa istotne jest nie tylko opanowanie wiedzy, umiejętności i zdolności, ale także umiejętne i twórcze wprowadzanie ich w życie. Ważne jest, aby móc szybko reagować na wyzwania współczesnej kultury, gospodarki i polityki. Dzisiaj antropologia pedagogiczna musi poszerzać swoją metodologię, szybko reagować na zmieniające się procesy społeczne, aby skutecznie pomagać pedagogice w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia, które jutro będzie zarządzać społeczeństwem. Znaczenie i wartość badań Jerzego Nikitorowicza dla polskiej i europejskiej pedagogiki polega na tym, że rozpatruje on wszystkie te problemy w swoich monografiach, a także oferuje sposoby rozwiązywania tych sytuacji. Szczególną uwagę, która jest cenna dla antropologii pedagogicznej, zwraca na edukację i wychowanie młodych ludzi, na wykorzystanie nowych metodologii. Zwraca uwagę na wielokulturowość jako stan faktyczny, fakt empiryczny. Przedstawia negatywne skutki prowadzonej polityki wielokulturowości i wskazuje na potrzebę kreowania kilku nurtów rozwoju człowieka i jego kultury (nurt kultury i tradycji regionalnych, kultur narodowych, kultury obywatelskiej, ustawicznego dialogu wspierającego kształtowanie się społeczeństw wielokulturowych). Warto zauważyć, że w realizacji tych nurtów upatruje wyzwania etnopedagogiki

i w tym kontekście prezentuje rozumienie kultury, tradycji, uwypuklając jej aspekt czynnościowy, przedmiotowy i podmiotowy. Podaje przykłady własnych badań oraz badań realizowanych w Katedrze Edukacji Międzykulturowej, którą kieruje, dotyczących skutków prowadzonej polityki wielokulturowości. Żaden z polskich czy białoruskich naukowców nie bada kultury pogranicza białorusko-polskiego tak głęboko. Analizując kulturę pogranicza białorusko-polskiego, przedstawił bardzo ważną dla antropologii pedagogicznej koncepcję kształtowania się człowieka pogranicza.

Uczony jest autorem integralnej koncepcji człowieka, koncepcji człowieka pogranicza. Swoją antropologiczną wizję dotyczącą koncepcji człowieka profesjonalnie łączy z uniwersalizmem pedagogicznym. Dzisiaj pojęcie „integralny” tłumaczone jest jako „nierozdzielnie związany, jednolity, jedyny”. Termin „integracja” oznacza przywrócenie, jednoczenie się w całość jakichkolwiek części. Całokształt właściwości niezbędnych do integracji nazywa się informacją integralną. Koncepcję człowieka J. Nikitorowicz przedstawia w książce *Edukacja regionalna i międzykulturowa* (2009) oraz w *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości* (2017). Autor opiera swe poglądy na współczesnych wyzwaniach, na ustawicznym stymulowaniu mózgu, świadomym i zorganizowanym procesie enkulturacji, wychowaniu i akulturacji, który powinien przygotowywać człowieka do interakcji z Innymi, z reprezentantami innych kultur, wdrażać do współpracy, negocjacji, dialogu, ukierunkowując rozwój człowieka ku społeczeństwu obywatelskiemu⁸⁴. Uczony określił to przedmiotem etnopedagogiki, której przypisuje szczególnie zadania związane z przygotowaniem do funkcjonowania

⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2017, s. 216; por. idem, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Wydawnictwo Sopot, Łódź 2010, s. 34-36.

w warunkach wielokulturowości, w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych oraz dotyczące wsparcia w procesie ustawicznego konstytuowania się tożsamości w ciągłym dialogu wewnętrznym i zewnętrznym ukierunkowanym ku tożsamości wielowymiarowej⁸⁵.

Etnopedagogika jest dość wpływowym kierunkiem współczesnej myśli pedagogicznej i antropologicznej, którego tematem jest problem człowieka, a główną ideą jest stworzenie integralnej koncepcji człowieka. Ten trend, deklarujący się jako podstawowa dyscyplina pedagogiczna, próbuje opierać się na pewnych cechach osoby, aby znaleźć sposoby na poznanie i rozwiązanie zasadniczo wszystkich problemów pedagogicznych. Jerzy Nikitorowicz wskazuje na potrzebę łączenia pedagogiki i etnologii: „Pedagogika i etnologia, dokonując refleksji na temat edukacji, postrzegają i sytuują człowieka w przestrzeni, wiążąc go z miejscem, które z kolei jest przez niego kształtowane na bazie określonych wartości, w kontekście odziedziczonej kultury, reakcji na inne kultury oraz interakcji z przedstawicielami innych kultur. Niezbędne jest więc podejmowanie analiz, interpretacji i badań, które związane są z licznymi uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi procesu wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka, wskazywanie na zależności i związki zachodzące w toku rozwoju człowieka, jego enkulturacji, akulturacji i transkulturacji w grupach rodzinno-familijnych, lokalnych, wyznaniowych, regionalnych, narodowych, państwowych, kontynentalnych oraz globalnych”⁸⁶.

Etnopedagogikę Badacz traktuje jako dział pedagogiki, który zauważa i podkreśla związki oraz zależności funkcjonowania osób identyfikujących się z grupami etniczno-narodowościowymi i wyznaniowymi, przebiegających w tych grupach procesów socjalizacji i enkulturacji, z pedagogiką, która wskazuje na możliwości rozwoju człowieka, wspiera go

⁸⁵ Ibidem, s. 15.

⁸⁶ Ibidem, s. 16.

w procesie wychowania, kształcenia i samokształcenia w ciągu całego życia, kształtuje postawy dialogiczne wobec odmienności kulturowej oraz zabezpiecza ustawiczne konstytuowanie się tożsamości⁸⁷.

Takie podejście autora traktuję jako niezwykle ważne. Obecnie integracja każdej dziedziny wiedzy w jedną ogólną przestrzeń naukową jest niezbędnym warunkiem rozwoju antropologii pedagogicznej. Z pewnością mogę powiedzieć, że dzisiaj nie ma dyscyplin, które są zamknięte tylko same w sobie. Zjawisko współdziałania, stosunków wzajemnych i przenikania się różnych pokrewnych nauk, ciągłego doskonalenia i rozwoju myśli pedagogicznej, wszechstronnego badania procesów pedagogicznych – zakłada niezbędne integralne i organiczne połączenie pedagogiki z innymi naukami. Sfera pedagogiczna ludzkiej wiedzy w tej dziedzinie niewątpliwie doświadcza możliwej zależności, oddziaływania i wpływu innych nauk o człowieku. Skuteczne badania, osiągnięcia pedagogów, innowatorów, naukowców w rozwoju technologii pedagogicznych, najprawdopodobniej są możliwe, gdy istnieją interdyscyplinarne powiązania, między naukowe systemowe podejścia do przedmiotu badań. W ten sposób pedagogika, współdziałając z takimi naukami jak: filozofia, antropologia, etnopedagogika, kulturoznawstwo, socjologia, etyka, estetyka, psychologia, anatomia i fizjologia człowieka, etnografia, matematyka, cybernetyka i inne, rozwija się i wzmacnia swoje możliwości. Według Jerzego Nikitorowicza aktualnym problemem stał się kontekst kulturowy z określonymi wartościami i nadawanie mu znaczenia zarówno przez jednostkę, jak i grupy społeczno-kulturowe. Stąd etnopedagogika, uwzględniając w rozwoju człowieka zróżnicowanie kulturowe, zwraca szczególną uwagę na zagadnienie dziedzictwa kulturowego w skali mikro, mezo i makro, prezento-

87 Ibidem, s. 16.

wane postawy wobec kultury rodzimej i ujawnianej wielokulturowości, przejawiane postawy etnocentryzmu, patriotyzmu i nacjonalizmu⁸⁸.

„Wielokulturowy świat” Nikitorowicz traktuje jako przestrzeń interakcji kultur, umiejscowioną zarówno w projekcji mentalnej, jak i fizycznej, której komplementarność zapewnia wyjątkowość cech interakcji międzykulturowych w różnych lokalizacjach przestrzennych. Jerzy Nikitorowicz twierdzi, że „Etnopedagogika rozwija się więc w kontekście narastających problemów wielokulturowego świata, wielonarodowych i wielowyznaniowych państw, trudnego procesu kształtowania się demokratycznych społeczeństw wielokulturowych”⁸⁹.

Przytaczając wiele argumentów przemawiających za rolą etnopedagogiki w edukacji i wychowaniu Profesor konkluduje, że szczególnym wyzwaniem i podstawowym działaniem etnopedagogiki jest takie kształtowanie przestrzeni społecznej i środowisk wychowawczych, aby ukierunkowywać je na dialog kultur jako imperatyw rozwoju człowieka oraz kształtowania i zachowania pokoju. Jerzy Nikitorowicz kreśli zadanie etnopedagogiki, którym jest więc dziś przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, która stanowi konglomerat możliwości interpretacyjnych. Ponowoczesna „gra z różnicą” powinna się przekształcić w autentyczny dialog z Innym⁹⁰.

Poglądy antropologiczne J. Nikitorowicza opierają się na potrzebie jednoczesnego kreowania czterech nurtów rozwoju człowieka i jego kultury. Wskazuje on na to przedstawiając wyzwania i zadania etnopedagogiki w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości współczesnego człowieka. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na każdy z tych nurtów. Pierwszy – nurt kultury i tradycji regionalnej, inaczej,

⁸⁸ Ibidem, s. 61.

⁸⁹ Ibidem, s. 61.

⁹⁰ Ibidem, s. 62-64.

dziedzictwa kulturowo-historycznego regionu. Drugi – nurt kultur narodowych i kształtowania się tożsamości narodowej, poznawania i przyswajania elementów tożsamości narodowej (język, kultura narodowa – materialna i duchowa, wybitne postacie w historii i współcześnie, wspólne losy i wydarzenia jednoczące, tradycje i obyczaje, więzi terytorialne itp.). Trzeci – nurt kultury obywatelskiej, dotyczący kreowania więzi z państwem, kształtowania postaw obywatelskich. Czwarty nurt wiąże się z trudnym procesem kształtowania się społeczeństwa wielokulturowego. Nurt ten ukierunkowuje ku wielokulturowym społeczeństwom i jest nurtem dialogu, wewnętrznego i zewnętrznego, wspierającego utrzymanie i rozwój cywilizacji europejskiej. Traktuje ten nurt jako imperatyw twórczego i innowacyjnego rozwoju człowieka oraz kształtowania i zachowania pokoju lokalnego i światowego⁹¹.

Uważam, że wszystko, co może i powinno być zawarte w pedagogice na każdym piętrze jej struktury, wiąże się z jej zasadniczą częścią, z jej koncepcjami, hipotezami, teoriami i faktami. Propozycje edukacyjne i wychowawcze Nikitorowicza przenikają wszystkie sfery, poziomy pedagogiki. W tej sytuacji proponuje on stosowanie wielu bardzo ważnych podejść z antropologicznych. Uczony ściśle łączy pedagogikę z antropologią i wiedzą filozoficzną. Tylko tam, gdzie pedagogika jest ściśle powiązana z filozofią można osiągnąć nową jakość w zrozumieniu problemów studiowania, nauczania i wychowywania. Swoje podejście do edukacji i wychowania określa istotne wyzwanie, które staje przed współczesną etnopedagogiką: „Przed współczesną etnopedagogiką staje istotne wyzwanie – organizacja enkulturacji, kształcenia i wychowania z uwzględnieniem wskazanych nurtów, które powinny stanowić system wspierający rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych obywateli w trudnym zadaniu kształtowania

⁹¹ Ibidem, s. 65-67.

zintegrowanej tożsamości, niwelowania niszczących tożsamościowe konfliktów zachodzących w procesie rozwoju”⁹².

Konflikty międzyetniczne i wojny, kryzys władzy politycznej, orientacja gospodarki na stosunki rynkowe spowodowały rozpalenie problemów społecznych, negatywnych zjawisk w życiu duchowym społeczeństwa, jednostki; dały początek alarmującej tendencji do nietolerancji i braku jedności narodowej, zaostrzyły problemy ludzkiej adaptacji w wielokulturowym środowisku. Okoliczności te nasila marginalizacja, wykluczenie społeczne młodszego pokolenia, rosnąca niestabilność geopolityczna, rozpalenie niepokojów społecznych, konflikty narodowe, powodujące rozwój procesów migracyjnych, pojawianie się przesiedleńców wewnętrznych, dzieci migrantów, uchodźców. Jako zwolennik edukacji wielokulturowej, Nikitorowicz stawia bardzo ważne podstawowe pytanie: „(...) jak edukować dzieci, młodzież, dorosłych, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami i równocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie dialogu z innymi narodami, w procesie integracji europejskiej i planetarnej, nie znikając kulturowo w globalnym świecie?”⁹³.

Autor w swej twórczości wyraźnie określa zasadnicze zadanie edukacji: „Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwsze – zdobyć zespół wiadomości, po drugie – nauczyć się relatywizować fakty oraz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji”⁹⁴. Uczony jako pierwszy wysuwa antropologiczne postulaty w głównej strategii edukacyjnej.

⁹² Ibidem, s. 68.

⁹³ Ibidem, s. 33.

⁹⁴ Ibidem, s. 34.

Jego zdaniem, należy być sobą – (edukować się) uczyć się, aby być sobą; doświadczać Innych (uczyć się, aby żyć razem, nabywać umiejętności harmonijnego współbycia w społecznościach wielokulturowych, wzbogacać się sobą, swoją różnorodnością – zauważać innych, poznawać, współpracować, starać się zrozumieć i porozumieć); wiedzieć o sobie i Innych; działać wspólnie – uczyć się, aby działać (nabyć umiejętności efektywnego działania w warunkach kulturowej niejednorodności). Autor szczególną uwagę zwraca na to, że tak rozumiana edukacja nie powinna być uzależniona od polityki, traktowana jako instrument władzy i struktur państwowych do realizacji określonych celów, jak też jako typ przemocy symbolicznej narzucającej kulturę, prowadzącej walkę o symbole i walkę symbolami⁹⁵.

Opierając się na nowoczesnych cechach strategii edukacyjnej, antropologia pedagogiczna musi obejmować takie kategorie jak „polityka”, „partia”, „państwo”, „walka polityczna”, „procesy migracyjne”, „uchodźcy”. Rozumienie tych kategorii i metod ich wykorzystania w edukacji i wychowaniu znajdujemy w twórczości Nikitorowicza. Antropologia pedagogiczna jest ściśle związana ze współczesną teorią rozwoju człowieka, a dalszy rozwój antropologii pedagogicznej zależy od pomyślnego przyswajania tej nowoczesnej teorii. Metodologia, problemy, metoda, cele, treść antropologii pedagogicznej są syntetyczne, polidyscyplinarne. Ich obecny stan zależy od poziomu ogólnej debaty naukowej i ogólnej kultury. Jerzy Nikitorowicz ze swoją działalnością naukową znacznie podnosi poziom naukowej i ogólnej dyskusji kulturowej, wnika głęboko w antropologiczne problemy edukacji i wychowania osoby od jego narodzin do starości.

W pracy *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości* zaakcentował zjawisko „enkulturacji”, co też dzisiaj mogą śmiało wykorzystywać

⁹⁵ Ibidem, s. 35.

przedstawiciele antropologii pedagogicznej. Autor dowodzi, że enkulturacja jest procesem orientacji osoby w moralnych preferencjach i normach aktywności życiowej, aktualnych w etnicznym, ekonomicznym, politycznym, społecznym, wyznaniowym, historycznym i kulturowym otoczeniu jej zamieszkania. Jest to proces analizy i oceny własnych motywacji kulturowych w określonym środowisku, porozumienie i dialog, proces analizy i oceny obserwowanych zjawisk i zdarzeń zachodzących na określonym terytorium oraz w ramach ustalonych lokalnych tradycji. Jest to proces zauważania innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiania specyfiki odrębności i jednocześnie wspólnego dziedzictwa ludzkości. Jak pisze J. Nikitorowicz, „Współczesny człowiek powinien nabyć umiejętności radzenia sobie w kulturze podlegającej ciągłym, nieprzewidywalnym oraz dynamicznym zmianom wobec zjawiska mieszania się, zapożyczania kulturowego, jego „zaprogramowanie” kulturowe nie jest stanem danym raz na zawsze, a podlega ciągłym modyfikacjom i przeobrażeniom”⁹⁶.

Badacz poświęca wiele uwagi ważnemu problemowi antropologicznemu – edukacji regionalnej i międzykulturowej. W tym miejscu na uwagę zasługuje jego rozważanie dotyczące edukacji: „W opisywaniu rzeczywistości obecnie dominują różnorodność i zmiana, a także wielowymiarowość procesów rozwoju człowieka. Sądzę, że stajemy obecnie wobec podstawowego problemu: Jak edukować dzieci, młodzież i dorosłych, aby trwać ze swoimi wartościami i równocześnie uczestniczyć w procesie integracji, nie znikać kulturowo w globalnym świecie?”⁹⁷.

Z punktu widzenia Profesora edukację regionalną i międzykulturową cechuje otwartość, interdyscyplinarność i wewnętrzne zróżnicowanie, wielokierunkowość i wieloparadygmatyczność. Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę na wskazania

⁹⁶ Ibidem, s. 36-37, 67-68.

⁹⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 186.

dotyczące przyszłości świata, głównie w wymiarze kulturowym i etycznym, czyli zachowania i rozwój języków, i kultur, rozwiązywanie konfliktów w tym zakresie poprzez zrozumienie siebie, porozumienie i dialog. Według niego nie ma takiej przyszłości, którą można zbudować na nieufności; dbaj o planetę Ziemię – powierzono ci ją w użytkowanie i, tak jak ją otrzymałeś, będziesz musiał przekazać swoim dzieciom i wnukom; co rozumne, jest piękne – przyszłością gatunku ludzkiego jest niematerialny świat ducha i rozwój w najbliższym wieku będzie oparty na szarych komórkach, na rozwoju inteligencji i rozkwicie wartości duchowych i mądrości; przygotuj pokój, jeśli chcesz pokoju – jeżeli szykujesz wojnę, będziesz miał wojnę; dawaj bliźniemu, jeśli chcesz dostawać – według afrykańskiego przysłowia miłość jest jedyną rzeczą, którą dzielenie zwiększa; dla ogólnoswiatowego świata, dla światowego rynku – światowa demokracja; nie będzie „światowej wioski” tak długo, jak nie będzie obywatelstwa Ziemi – ojczyzny solidarnej i szanującej obywatelstwa narodowe i miejscowe kultury; nasza przyszłość nie jest nigdzie zapisana – jest w rękach i umysłach nas wszystkich⁹⁸. W stawianiu konkretnych i jasnych zadań dla edukacji autor rozumie edukację „jako proces rozwoju, wychowania i kształcenia”⁹⁹, uświadamia też, że „tylko edukacja jest w stanie kształtować aspiracje i motywacje, uszczęśliwić ludzi”¹⁰⁰. Autor tłumaczy, że w edukacji winny być uwzględnione złożone procesy wrastania jednostki w środowisko, z wyodrębnieniem rozkładu akcentów w stopniowym włączaniu się i wchodzeniu w kręgi społeczności, co powoduje z jednej strony pełniejsze i bardziej świadome działania, z drugiej zaś zmiany w strukturze”¹⁰¹.

⁹⁸ Ibidem, s. 10-11.

⁹⁹ Ibidem, s. 187.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 13.

¹⁰¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1995, s. 44.

Edukacja jest przedmiotem badań różnych dziedzin wiedzy: filozofii, pedagogiki, socjologii, ekonomii, prawa. Przedstawiciele tych nauk zaproponowali doktrynalne definicje edukacji i nauczania, które znacznie różnią się od siebie (nawet w ramach tej samej dziedziny). Uczony prezentuje swoje rozumienie edukacji. Jego zdaniem najszerzej pojętą edukację, czyli wychowanie, można ująć jako: „wychowanie dla...”, „wychowanie do...” „wychowanie w...”, „wychowanie przez...” dodając do słowa „wychowanie” określenie odnoszące się do jego przedmiotu, celu, zakresu treściowego, środków, instytucji. Dalej zwraca uwagę na dziesięć procesów, które uwzględnia w edukacji regionalnej i międzykulturowej: globalizacja; etatyzacja; nacjonalizacja; kolektywizacja (socjalizacja wtórna); polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja; socjalizacja (uspolecznienie pierwotne); inkulturacja i personalizacja; wychowanie i jurydyfikacja; kształcenie i humanizacja; hominizacja – ucłowieczenie. Autor stwierdza, że wszystkie te procesy stanowią łącznie szeroko rozumianą edukację¹⁰².

Sens rozważań dotyczących edukacji i enkulturacji oraz edukacji regionalnej i międzykulturowej jest bezpośrednio powiązany z bezpieczeństwem narodowym. Edukacja we współczesnym świecie jest również uważana za czynnik bezpieczeństwa narodowego. Jest to zestaw warunków zapewniających suwerenność i ochronę strategicznych interesów państwa, pełny rozwój społeczeństwa i wszystkich obywateli. „Edukacja pozostawała i ciągle pozostaje pod wpływem zjawisk i procesów społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturalnych. To wszystko znajduje odzwierciedlenie w szkole i innych instytucjach edukacyjnych”¹⁰³. W jego rozumieniu

¹⁰² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 191-193.

¹⁰³ Ibidem, 194.

„W sytuacjach trudnych z jednej strony oskarża się edukację o zaniedbania, z drugiej – łączy się z nią pewne nadzieje, oczekiwania, widząc w niej ważny czynnik zmian, kreowania ładu społecznego, sprostania potrzebom i aspiracjom ludzi. Edukacji przypisuje się ważną rolę w kształtowaniu modelu życia opartego na współdziałaniu jednostek, grup, społeczności i społeczeństw, niwelowaniu konfliktów, uprzedzeń, poprawieniu interakcji między ludźmi, promowaniu wartości humanistycznych”¹⁰⁴.

Jerzy Nikitorowicz określił stojące przed współczesną edukacją istotne wyzwania i działania obejmujące między innymi czynności związane z: nabywaniem umiejętności rozwiązywania trudnych problemów współczesności, życia w społeczeństwie dynamicznym i zmiennym, konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami, znoszenia i pokonywania porażek; nabywaniem umiejętności rozumienia siebie i innych, negocjacji i dialogu wewnętrznego i zewnętrznego, kreowania więzi grupowych, jak też z kształtowaniem postaw solidarności wewnątrzgrupowej i integracji z innymi, postaw kreujących wspólnoty oparte na synergii i empatii; nabywaniem wiedzy o własnym regionie, realizacją celów lokalnych i regionalnych, przekazywaniem wzorów i norm kulturowych, wdrażaniem do kultywowania dziedzictwa kulturowego przodków; przygotowaniem do życia w pluralizmie kulturowym i światopoglądowym, realizacją celów i powinności obywatelskich, podtrzymywaniem tożsamości rdzennej z jednoczesnym kreowaniem tożsamości otwartych; wyposażeniem kapitałowym jednostek i grup społecznych (kapitał społeczny i kulturowy obejmuje wiedzę, umiejętności zawodowe, zdrowie i umiejętność jego utrzymania, kompetencje kulturowe, gotowość do interakcji z innymi); przygotowanie do życia w nowoczesnym, otwartym społeczeństwie, pluralistycznym kulturowo, respektującym prawa jednostek

104 Ibidem, s. 194.

i grup, szanującym prawa mniejszości etnicznych, narodowych, religijnych i innych¹⁰⁵.

Uczony stworzył spójny i logiczny system edukacji, który mogą i powinni stosować pedagodzy, antropologowie, filozofowie, wszyscy zaangażowani w edukację i wychowanie. Chciałbym, aby jego teoretyczne pomysły i sugestie były wykorzystywane przez polityków podczas organizowania i przeprowadzania kolejnych reform edukacyjnych.

Publikacje *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa* mają wybitny charakter. Autor zaprezentował ogromny materiał badawczy zebrany w wyniku wieloletnich badań pogranicza polsko-białoruskiego. Na wysokim poziomie naukowym i metodologicznym połączył wyniki swoich badań oraz badań kolegów, z którymi pracuje w jednej Katedrze. Jest to jedna z metod badawczych współczesnej antropologii pedagogicznej, gdy zorganizowany i wyszkolony zespół badawczy szybko i w porę identyfikuje problem, bada go, wyprowadza wnioski i szeroko przedstawia je opinii publicznej. Prace Jerzego Nikitorowicza wyróżniają się wysokim poziomem naukowym i mają ogromne znaczenie praktyczne.

Krystyna Ablewicz

Krystyna Ablewicz – profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie.

Wśród bardzo ważnych problemów antropologii pedagogicznej Uczona wyróżnia i przedstawia swoje rozumienie teoretycznych

¹⁰⁵ Ibidem, s. 195; zob. J. Nikitorowicz, *Młodość pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 161-166.

podstaw pedagogiki antropologicznej, antropologicznych aspektów genezy sensu badań nad wychowaniem, problematyki antropologicznej, pedagogiki jako nauki pedagogicznej, antropologii pedagogicznej: problematyki i profilów badań, antropologii pedagogiczno-empirycznej (profil „integracyjny”), antropologii pedagogiczno-filozoficznej (profil odsłaniający koncepcję człowieka), pedagogiki antropologicznej (profil fenomenologiczny), metodologicznych konsekwencji pedagogiki jako nauki antropologicznej, antropologicznego i pedagogicznego charakteru postawy fenomenologicznej, doświadczenia naturalnego człowieka a wychowania.

Autorka wychodzi od faktu, że związki filozofii i pedagogiki są historyczną oczywistością, ale też są oczywistością antropologiczną. W pracy *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* ukazuje, jak możliwe i istotne jest utrzymanie łączności pomiędzy antropologią filozoficzną a pedagogiką oraz jak owocna i interesująca dla obu stron może być ich współpraca¹⁰⁶. W wymienionej pracy podejmuje próbę opisu sytuacji wychowawczej, ukierunkowuje badania na problemy, stanowiące studium podstawowych dla wychowania fenomenów: procesu rozumienia-interpretacji sytuacji wychowawczej oraz fenomenu doświadczenia naturalnego jako fizyczno-psychiczno-duchowego „środowiska” pracy wychowawczej; koncepcji człowieka oraz świata wartości (jego porządku, priorytetów), jak również zagadnienia „przekazu” wartości, czy inaczej procesu ich urzeczywistniania¹⁰⁷.

Treści wspomnianej pracy zostały zawarte w dwóch częściach: w części pierwszej przedstawiono teoretyczne i metodo-

¹⁰⁶ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 12.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 14.

logiczne podstawy pedagogiki antropologicznej, a część druga stanowi samodzielne studium sytuacji wychowawczej.

Równolegle z nieustannie pojawiającymi się nowymi interpretacjami dotyczącymi współzależności między pedagogiką a innymi naukami o człowieku, Autorka wskazuje na problemową odrębność pedagogicznej antropologii i pedagogiki antropologicznej.

Krystyna Ablewicz jest jedną z pierwszych osób w Polsce, która bada teorię i metodologie antropologii pedagogicznej. Punktem wyjścia antropologii pedagogicznej według niej jest rozumienie pedagogiki jako nauki antropologicznej łączącej w swojej problematyce zagadnienia zarówno z obszaru antropologii biologicznej, kulturowej, jak i filozoficznej. Najogólniej antropologia pedagogiczna uważana jest za dziedzinę badań o charakterze filozoficzno-teoretycznym, wchodząc w skład pedagogiki ogólnej. Przedmiotem jej analiz jest człowiek rozumiany jako istota zdolna do bycia wychowywanym i tegoż wychowania potrzebująca (*homo educandum*)¹⁰⁸.

Uczona trud swej pracy wyraźnie kieruje na wyznaczenie „uprawiania antropologii pedagogicznej” na edukację i wychowanie. Mówi, że uprawianie antropologii pedagogicznej w wydaniu fenomenologicznym (czy ściślej: pedagogiki antropologicznej) sprawia, że teoria i praxis stają się ponownie jednością wzbogacającą ludzkie doświadczenie oraz temu doświadczeniu służące – a zarazem samemu życiu, ludzkiej egzystencji. Zastanawia się także nad rozszerzeniem tego sposobu myślenia i podkreśla, że istnieje w nim szansa odnajdywania przez pedagogikę własnej tożsamości, która musi ewoluować, tak jak ewoluuje ludzka rzeczywistość. Autorka wyraźnie podkreśla, że w pedagogice i antropologii pedagogicznej jest

¹⁰⁸ Zob. K. Ablewicz, *Antropologia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 147.

bardzo ważne, że autonomia myślenia pedagogicznego jest nie tylko możliwa, ale jest etyczną powinnością wychowawców i nauczycieli. Z przekonania tego wypływa założenie o samodzielności przedmiotowej pedagogiki, która to samodzielność ujawnia się własną, pedagogiczną perspektywą interpretacyjną rzeczywistości¹⁰⁹.

Rozpatrując szerzej możliwości antropologii pedagogicznej, K. Ablewicz wiele uwagi poświęca pedagogice jako nauce antropologicznej i na początku pyta „dlaczego pedagogikę wskazuje się w niniejszym opracowaniu w pierwszej kolejności jako naukę antropologiczną, a nie jako naukę humanistyczną, jeśli w jej przedmiocie badań jest przecież tak wiele z tego, co społeczne, psychologiczne i indywidualne. Czy w związku z tym nie można by zredukować jej po prostu do wymiaru społecznego lub psychologicznego? Lub też obu razem. Czy „antropologiczna” i „humanistyczna” to nie są te same pojęcia? Dalej autorka zastanawia się, że nie wystarczy powiedzieć, że pedagogika jest nauką humanistyczną, społeczną, silnie osadzoną w psychologii, z podbudową biologiczną, ponieważ nie można pozostawiać pedagogiki tylko w obszarze i na poziomie nauk określanych za pomocą tego, co empiryczne, w rozumieniu postrzegania zmysłowego. Według K. Ablewicz to jest jej wymiar horyzontalny, który stanowi tylko jedną perspektywę postrzegania tego, co pedagogiczne. Z punktu widzenia Uczonej, i to jest bardzo cenne w jej pomysłach, dla zobrazowania zagadnienia trzeba uwzględnić perspektywę filozofii człowieka, która jest perspektywą wertykalną, uzasadniającą człowieka oraz proces wychowania w sposób pozaempiryczny. Pedagogika łączność z tą perspektywą uzyskuje „za pośrednictwem” antropologii pedagogicznej (a szczególnie pedagogiki antropologicznej), a nie wyłącznie przez nauki sąsiedzkie – szczegółowe, jak

¹⁰⁹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 13.

na przykład nauki socjologiczne, psychologiczne, historyczne, językoznawcze, ekonomiczne, techniczne, czy też biomedyczne. Listę specjalizacji można rozszerzać, a powiększa się ona współcześnie w tempie, za którym przeciętny, jakoś „wyspecjalizowany” intelektualnie i zawodowo człowiek nie jest w stanie nadążyć¹¹⁰.

Rozwój w XX wieku globalnych procesów ma swój szczególny ludzki (osobisty) wymiar. Opierając się na osiągnięciach, osoba w krajach rozwiniętych otrzymuje szansę na większy rozwój swoich danych osobowych. Jednak wciąż trzeba w pełni zrealizować możliwości, obiektywne – przekształcić w subiektywne, zewnętrzne – w wewnętrzne. Jeśli zaś chodzi o europejską cywilizację i kulturę, to istnieje opinia na temat granicy, gdy świadomość i ideały jednostki nie będą stanowiły internalizacji zewnętrznych wymagań, ale staną się jego własnymi, wyrażą aspiracje, które wyrosły z cech charakterystycznych jego własnego „ja”. Pokonując wywłaszczenie, osoba stara się zoptymalizować rozwój swojego zewnętrznego i wewnętrznego świata. I tu powstaje ważne i aktualne pytanie: czy pedagogika może wytyczać punkty orientacyjne w życiu? Faktem jest, że dzisiaj wzmaga się bezwładność ludzkiej świadomości i stereotypów zachowań człowieka; kult konsumpcji współczesnego „masowego człowieka” często paraliżuje rozwój kultury; odchodząc od rozwiązania problemów duchowych, osoba jest skłonna skupić swoje wysiłki przede wszystkim na produkcji i konsumpcji rzeczy. Wobec tego powstaje pytanie: jak wychowywać młodzież i dorosłych?

Wykorzystując własną wiedzę analizuje genezę badań nad wychowaniem. Uczona zwraca uwagę, co jest istotą pedagogiki. Zaczyna od sprawy podstawowej, mianowicie od próby określenia sensu badań pedagogicznych, a dalej przechodzi do bardziej szczegółowych zagadnień antropologii pedagogicznej.

¹¹⁰ Ibidem, s. 19-20.

W swoim rozumowaniu rozsądnie określa granicę pedagogiki i antropologii pedagogicznej, biorąc pod uwagę problemy, które przedstawiłem powyżej, zwracając dużą uwagę na edukację i wychowanie dzieci w wieku szkolnym. Na początku K. Ablewicz zaznacza wyraźnie co jest istotą pedagogiki i czemu podporządkowane są wieloaspektowo prowadzone badania nad procesem wychowania? „Otóż, nie jest jej celem, aby tylko poznawać i zaspokajać intelektualny niepokój” pisze Krystyna Ablewicz. Poznanie – przedłuża autorka – staje się tu środkiem, drogą, po której trzeba przejść, by godnie wypełniać zadanie pracy z drugim człowiekiem, również w aspekcie pracy nad sobą samym. Profesor określa, że cel badań pedagogicznych leży poza czystym poznaniem i tym pedagogika zasadniczo różni się w swej perspektywie badawczej od innych nauk, w których chodzi przede wszystkim o to, by wiedzieć, by zbadać, by odpowiedzieć na pierwotne zadziwienie sobą i światem, które rodzi ciekawość. Poznanie uzyskane w badaniach pedagogicznych ma jednoznacznie służyć „pracy z człowiekiem i nad człowiekiem”¹¹¹.

Poglądy K. Ablewicz dotyczące wychowania są ważne i aktualne. Dzisiaj proces wychowawczy jest dialektyczny i dynamiczny. Dialektyka tego procesu wyraża się w ciągłym rozwoju, dynamice, mobilności. Ciągłość procesu wychowawczego przejawia się w jego trwałym rozwoju zgodnie z wymaganiami społeczeństwa. Wychowanie w ujęciu K. Ablewicz to poziom wartości duchowych, niejednokrotnie odnajdujących swą tożsamość i najgłębsze usprawiedliwienie w jakimś absolutie oraz zakorzenionych w jakiejś świętości. Jej punkt widzenia dotyczący wychowania zbiega się z poglądami Bogusława Śliwerskiego, który pisze „Każda pedagogiczna teoria wychowania jest pochodną koncepcji człowieka. Spór zatem o teorie

¹¹¹ Ibidem, s. 20-21.

wychowania czy kształcenia jest sporem także antropologicznym, a nie tylko pedagogicznym”¹¹².

Badając problematykę wychowania młodzieży, K. Ablewicz wyszła od aktualnego założenia, że „(...) zadaniem refleksji pedagogicznej, wręcz jej ahistorycznym, antropologiczno-aksjologicznym przesłaniem jest ponawianie w czasie i przestrzeni pytań o to, czy świat przeobrażany głównie postępem technicznym, pchany możliwościami ludzkiego intelektu i upatrujący swoją przyszłość w wartościach poznawczych, w tym, aby jak najwięcej wiedzieć i według tego „wiem” budować swoją rzeczywistość kultury przedmiotu oraz poprzez nią ustalać hierarchię ważności spraw w świecie, czy taki świat pozostawia dalej szansę człowiekowi do bycia Człowiekiem, to znaczy wyboru Drugiego przed wszystkim innym, nawet przed samym sobą?”¹¹³.

W tym stwierdzeniu Autorka porusza problem społeczeństwa technokratycznego, który jest istotny dla całego świata, problem, w który obecnie aktywnie angażują się zarówno przedstawiciele nauk ścisłych, jak i humanistycznych. Ludzki intelekt stworzył nowy świat, który dominuje nad naturą i zapełnił świat potwornymi produkcjami i wynalazkami, które zaczęły zmieniać ludzkie środowisko. Ingerencja techniki we wszystkie sfery życia, ich organizacja zgodnie z paradygmatem technicznym nieuchronnie stanowi problem interakcji między technokulturą, władzą i człowiekiem. Pytanie brzmi, jak bardzo zasady i metodologia technokultury rozciągają się na relacje władzy w społeczeństwie, na „szansę człowiekowi do bycia Człowiekiem”.

¹¹² B. Śliwowski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, „Impuls”, Kraków 2011, s. 186.

¹¹³ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 22.

Odpowiedź na pytanie, jak wzmocnić „szansę człowiekowi do bycia Człowiekiem” Profesor Krystyna Ablewicz widzi w „perspektywach antropologii pedagogicznej”: „Perspektywa antropologii pedagogicznej, niczym lancet powinna przecinać wszelkie sfery rzeczywistości społeczno-politycznej, wszelkie reformatorskie zamysły polityków i być niejako „ziarnem piasku w muszli małży”, by z jednej strony zasadnie krytykując i naświetlając problem z perspektywy sensu wychowania, odsłaniać pedagogiczne konsekwencje poszczególnych posunięć, z drugiej korygować samą siebie w odpowiedzi na faktyczne przemiany historyczno-świadomościowe (w tym mentalne) człowieka”¹¹⁴. Autorka trafnie zauważa przy tym, że najgłębszy sens badań pedagogicznych jest odpowiedzią na pytanie nie tylko w czym zawiera się najistotniejszy sens „bycia człowiekiem”, lecz zmierza do uchwycenia warunków umożliwiających realizację tego sensu¹¹⁵.

Krystyna Ablewicz docenia związek pomiędzy antropologią i pedagogiką. Chce zwrócić uwagę na to, że dzisiaj pedagogika, biorąc pod uwagę osobę jako istotę naturalną i społeczną, nie może nie wykorzystać potencjału, który zgromadził się w antropologii pedagogicznej jako nauce, integrując wiedzę o zjawisku ludzkim w jedną koncepcję teoretyczną, która uwzględnia naturę osoby w jej wielowymiarowości. Niestety, dzisiaj nie ma jeszcze jednego punktu widzenia wśród naukowców w zakresie metodologii antropologii pedagogicznej i jej związku z pedagogiką. Antropologię pedagogiczną charakteryzują jako metodę antropologicznego uzasadniania edukacji i wychowania. Jest to dość ogólny opis zadań i celów antropologii pedagogicznej określonych przez przedstawicieli tego nurtu w filozofii wychowania. Niektórzy podkreślają, że antropologia pedagogiczna

¹¹⁴ Ibidem, s. 22.

¹¹⁵ Ibidem, s. 23; zob. K. Ablewicz, *Sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób – szkic problematyki*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne” 1988, z. 8.

jest teorią empiryczną i filozoficzną analizą koncepcji pedagogiki. Inni widzą główne zadanie antropologii pedagogicznej w rozwoju teorii osobowości i jej genezy. Jeszcze inni dostrzegają w antropologii pedagogicznej prywatny obszar nauki o edukacji. Pozostali oceniają antropologię pedagogiczną jako naukę o interdyscyplinarnej dziedzinie komunikacji, do której człowiek wchodzi, i która jest przedmiotem różnych nauk z nią związanych.

W publikacji *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* Profesor Ablewicz dowodzi, że związek między antropologią i pedagogiką jest bardzo ścisły, a wyraża się swoistym „dawaniem” i „braniem”. Dalej tłumaczy, że z jednej strony to antropologia „przedstawia” wyniki swych badań (konstatacje) w pedagogice i przejmując je z nich, które uważa za możliwe do przeniesienia na grunt przedmiotowy w celu wykorzystywania ich podczas rozwiązywania swoistych problemów i zadań, a w konsekwencji integrowania we własny system opisu. Z drugiej strony, pedagogika – a ściślej badania pedagogiczne, stają się przyczynkiem do budowania ogólnej wiedzy antropologicznej.

W konkluzji tego rozważania autorka wnioskuje, że związek postrzegany jest w takim ujęciu jako partnerski, polegający na wzajemnym, owocnym uzupełnianiu własnych pól badawczych¹¹⁶.

„W pole zainteresowań pedagogiki wkraczają bowiem siłą rzeczy wszelkie nauki oraz ich metodologie, a dziecko staje się faktycznym przedmiotem badań zarówno antropologii biologicznej, kulturowej, jak również filozoficznej”¹¹⁷.

¹¹⁶ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 35-36.

¹¹⁷ Ibidem, s. 47.

Autorka w swoich pracach odpowiada na pytanie czym jest antropologia pedagogiczna. W jej ujęciu etymologia pojęcia „antropologia” wskazuje, że jest to nauka o człowieku. Dalej twierdzi, by móc jednak podjąć badania, trzeba dokonać redukcji tematycznej, umożliwiającej zarazem odwołanie się do odpowiedniej procedury metodologicznej. „Antropologia pedagogiczna byłaby więc «sercem» wszelkich nauk o wychowaniu, pewnego rodzaju «centrum dowodzenia» szczegółową problematyką pedagogiczną, formułującą podwaliny teorii wychowania i dydaktyki”¹¹⁸.

Uważam, że Krystyna Ablewicz postawiła przed sobą bardzo trudne zadanie próbując uporządkować kwestie terminologiczne w odniesieniu do antropologii i wyróżnia antropologię pedagogiczno-empiryczną, antropologię pedagogiczno-filozoficzną i pedagogikę antropologiczną. Uczona dowodzi, że podziały te mają charakter umowny, szczególnie w momencie klasyfikacji jakiegoś tekstu czy podczas ustnego opisu konkretnej sytuacji¹¹⁹.

Według Autorki „rola pedagogicznej antropologii nie ma polegać na jednoznacznym definiowaniu duchowości człowieka i jego natury, lecz na pokazywaniu ich wzajemnych, dynamicznych zależności w ciągle postępującym i niekończącym się procesie dojrzwania, który jako taki sam dostarcza wiedzy antropologicznej. Pedagogiczna antropologia ma rewidować, a nie ustalać; i tę rewizję przyjąć oraz zalegalizować jako swoją metodologiczną zasadę”¹²⁰. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na zadanie antropologii pedagogicznej. Polegałoby ono

¹¹⁸ Ibidem, s. 36, 49; Por. K. Ablewicz, *Pedagogika antropologiczna – geneza, interpretacje, perspektywy*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, J. Gnitecki (red.), Wydawnictwo Naukowe PTP, Olsztyn – Poznań 2002.

¹¹⁹ Zob. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 122-125.

¹²⁰ Ibidem, s. 58.

na „zbieraniu plonów” badań różnych nauk, integrowaniu ich tak, że zgromadzona wiedza „sama stawiałaby się jakościowo czymś nowym, przeobrażającym się w naukę dla wychowania i kształcenia bazową”¹²¹.

W swoich badaniach pedagogiczno-antropologicznych usiłowała określić w jaki sposób antropologia pedagogiczna ma „zмагаć się” z fenomenami współczesnego życia. „To antropologia pedagogiczna (zwłaszcza jej pedagogiczna perspektywa służąca interpretacji wszelkich cywilizacyjnych wydarzeń) ma «zмагаć się» z fenomenami współczesnego życia i pytać, jak pośród tych zmian prowadzić człowieka, aby i on mógł je kontynuować, ale jednocześnie, by nie utracił tego, co ludzkie?”¹²².

Jej zdaniem w przypadku pedagogicznej antropologii, chodziłoby o pewien wycinek badań w ramach antropologii – zarówno biologicznej, kulturowej, jak i filozoficznej. W badaniach naukowych ważne miejsce zajmuje przedmiot badań. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę, że Autorka zakłada w tej sytuacji przedmiot badań, jakkolwiek uzyskujący swoistość pedagogiczną (paradoksalnie) nie odnosi do pedagogiki, lecz do antropologii. Uczona w ramach różnych antropologii mielibyśmy do czynienia z interpretacją danych (konkretnie wyników badań poszczególnych nauk) dokonywaną pod kątem tego, co rozumiane jako pedagogiczne; sprzyjające bądź działające destrukcyjnie na procesy wychowania i kształcenia człowieka. Uważa, że pedagogiczna antropologia będzie wzbogacać ogólną wiedzę o człowieku i w przypadku, kiedy pojawia się pojęcie antropologicznej pedagogiki, centralną dziedziną, w ramach której prowadzone byłyby badania, staje się pedagogika, wyzyskując przy tym szerokie rozumienie wychowania i kształcenia oraz rzeczywistości wychowawczej i kształcącej. Zatem to, co zostało wskazane jako pedagogiczne podlegałoby interpretacji

¹²¹ Ibidem, s. 56.

¹²² Ibidem, s. 65-66.

z punktu widzenia wyników badań poszczególnych nauk antropologicznych¹²³

Mechanizm przenikania poglądów naukowych na grunt antropologii pedagogicznej jest dość złożony. Ablewicz wskazuje, że główny obszar badań antropologii pedagogicznej, może zostać ukierunkowany pytaniami filozoficznymi, dzięki czemu służyłaby ona wynikami swych konstatacji: z jednej strony antropologii ogólnej, z drugiej pedagogice, stając się dla niej źródłem wiedzy o człowieku-dziecku. Podkreśla także miejsce badań pedagogiki antropologicznej, która nie powinna przyjmować gotowych koncepcji człowieka, lecz, wykorzystując określoną metodę filozoficzną, powinna starać się sprostać zasadzie „otwartego pytania” oraz analizować te fenomeny ludzkiej rzeczywistości, które wydają się być warunkami niezbywalnymi do zaistnienia sytuacji wychowawczej. Antropologia pedagogiczna (antropologia zorientowana pedagogicznie) pozostając w obrębie nauk o wychowaniu, powinna wykorzystywać perspektywę antropologiczną w celu wyjaśniania i interpretowania problemów pedagogicznych. Ablewicz nowatorsko podeszła do określenia zadań antropologii pedagogicznej twierdząc, że w ten sposób antropologia pedagogiczna byłaby nauką integracyjną, zachowującą jednak swoistość perspektywy pedagogicznej¹²⁴.

Na wysoką ocenę zasługują studia nad sytuacją wychowawczą, prowadzone w drugiej części pracy *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. „To skromna, indywidualna próba wnikięcia w istotę i podstawy tego fenomenu ludzkiej egzystencji, dzięki któremu człowiek „utrzymuje” siebie w dziejach – nie tylko własnego świata, ale być może i wszechświata”¹²⁵.

123 Ibidem, s. 49-50.

124 Ibidem, s. 51-52.

125 Ibidem, s. 268.

Krystyna Ablewicz w *Studium sytuacji wychowawczej...* wskazała doświadczenie człowieka jako rzeczywistego i realnego środowiska procesu wychowania, równolegle zaakcentowała te jego cechy, które mają niebagatelny wpływ na dojrzewanie osobowe; wskazała proces wychowania jako podstawowy i niezbywalny fenomen ludzkiej egzystencji – ludzkiego doświadczenia życia; przeanalizowała pojęcie „doświadczenia” w jego antropologicznym znaczeniu i wykorzystała to jako klucz interpretacyjny oraz pojęcie podstawowe dla zrozumienia tego, czym jest wychowanie oraz sytuacja wychowawcza; dokonała charakterystyki świata wartości oraz sposobu jego istnienia wraz z pedagogicznymi konsekwencjami; poruszyła zagadnienie podstaw procesu poznawania sytuacji wychowawczej przez jej badacza, jakim jest nie tylko filozof i teoretyk wychowania, ale wychowawca (w ostatnich czasach na to nikt nie zwraca uwagi); dokonała oglądu problematyki przekazu – urzeczywistniania świata wartości oraz warunków temu służących. W kontekście swoich badań wskazuje dalsze pola badań pedagogiki antropologicznej „która w tym przypadku zajęłaby się wzajemnymi odniesieniami: obiektywnego porządku wartości a porządku społeczno-polityczno-ekonomicznego, zaś wszystko w odniesieniu do pytania: na które wartości, w jaki sposób i w jakich sytuacjach (jako konsekwencja przyjętych założeń antropologicznych i aksjologicznych) będziemy stawiać, chcąc wskazać dorastającemu człowiekowi dość stabilne życiowe priorytety aksjologiczne”¹²⁶.

Podsumowując wkład Profesor Krystyny Ablewicz w rozwój antropologii pedagogicznej, chciałbym zauważyć, że Autorka na poziomie naukowym i metodologicznym wykazała i uzasadniła miejsce antropologii pedagogicznej w złożonym

¹²⁶ Ibidem, s. 268.

uporządkowanym systemie nauk. Zrealizowała następujące cele: na podstawie literatury, głównie niemieckojęzycznej zapoznała czytelnika z zagadnieniem antropologii pedagogicznej oraz zakresem jej problematyki; wskazała zróżnicowany charakter badań pedagogicznych i uzasadniła jakościowo ich wzajemne powiązanie; przedstawiła próbę fenomenologiczno-hermeneutycznego opisu trafnie wybranych zagadnień i problemów przedmiotowych oraz epistemologicznych sytuacji wychowawczej; filozofom i teoretykom wychowania zaoferowała cenne uzasadnione propozycje o ważności i zasadności prowadzenia badań typu fenomenologicznego oraz ich fundamentalnym znaczeniu dla odnajdywania, a zarazem konstytuowania tożsamości pedagogiki; do szerokiego grona praktyków wychowania zaadresowała jakościowe metodologiczne propozycje, w celu przekonania ich do możliwości wykorzystania filozoficznego sposobu poznawania rzeczywistości wychowawczej oraz do wprowadzenia umiejętności fenomenologicznego opisu sytuacji wychowawczych do codziennego warsztatu stosowanej przez nich pedagogii¹²⁷.

„To, w jaki sposób na poziomie życia społecznego przebiega proces wychowania, w swej postaci naturalnej oraz intencjonalnej, zależy w dużym stopniu od tego jaką my – podmioty prywatne i społeczne oraz obywatelskie – reprezentujemy filozofię dziecka, jak charakteryzujemy je jako istotę ludzką zarówno w sferze ontycznej, jak i w sferze epistemologicznej. Następnie w jaki sposób tę charakterystykę przekładamy na codzienne obcowanie z dziećmi”¹²⁸.

¹²⁷ Ibidem, s. 14-16.

¹²⁸ Ibidem, s. 11.

Uwagi końcowe

W pierwszej połowie XX wieku w Polsce nastąpił dalszy rozwój myśli pedagogicznej reprezentatywnych dla tej dziedziny uczonych dążących przede wszystkim do odrodzenia jednolitego systemu oświaty narodowej. Ówczesne badania w dziedzinie pedagogiki skierowane były w pierwszej kolejności na rozwiązywanie zadań, jakie stawiało życie. Do nich należało opracowanie aktów ustawodawczych o oświacie narodowej, stworzenie planów i programów nauczania, podręczników i pomocy naukowych, a także środków, uwzględniających podnoszenie poziomu naukowo-metodycznego nauczycieli, likwidację analfabetyzmu, rozwój samokształcenia wśród ludności, doskonalenie sieci szkół. Odnotowano wzrost zainteresowania historią pedagogiki, pedagogiką specjalną i porównawczą. Duży wkład w to dzieło wnieśli badania Jana Władysława Dawida, Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, Bogdana Romana Nawroczyńskiego, Floriana Witolda Znanieckiego, Zygmunta Mysłakowskiego i innych.

W pierwszej połowie XX wieku w pedagogice polskiej odnotowano dwa podstawowe kierunki. Jeden z nich to tradycjonalizm pedagogiczny lub kierunek oparty na poprzedniej myśli pedagogicznej. Drugi – to reformatorska pedagogika lub innowacyjne wychowanie, które można uważać za alternatywę poprzedniej myśli pedagogicznej.

W zmieniających się warunkach społeczno-historycznych problem antropologii pedagogicznej był podejmowany okresowo i dotyczył tematyki społecznej, psychologicznej i kulturologicznej, związanej z kształceniem i wychowaniem. Problemy antropologiczne rozwijały się w trakcie opracowywania zagadnień związanych z przygotowaniem zawodowym i psychologicznym jako podstawowymi kompetencjami nauczyciela. Sprzyjał temu rozwój pedagogiki eksperymentalnej i psychologii, który

w sposób istotny wpłynął na intensywne opracowanie teoretycznych podstaw pedagogiki i kształtowanie jednolitego systemu wiedzy pedagogicznej oraz podejścia antropologicznego.

Do realizacji badań teoretycznych z inicjatywy Ministerstwa Oświaty została powołana Komisja Pedagogiczna, zrzeszająca największych uczonych, będąca swoistym centrum nauki pedagogicznej odrodzonej Polski. Jako pierwsze pojawiają się publikacje Bogdana Nawroczyńskiego i Floriana Znanieckiego.

Idee antropologii pedagogicznej były szeroko przedstawione w pracach polskich pedagogów drugiej połowy XX wieku.

Po drugiej wojnie światowej wiele uwagi poświęcono stworzeniu syntetyzujących prac pedagogicznych. Należy zwrócić uwagę na wzrastające zainteresowanie historią pedagogiki i szkoły w okresie powojennym. Szczególne znaczenie w tamtym czasie miało pojawienie się serii książek z historii pedagogiki. Dużą popularnością cieszyły się badania w dziedzinie nauczania rozwijającego i wychowującego. Bardzo popularna w polskiej pedagogice drugiej połowy XX wieku była antropologiczna idea doskonalenia nauczania jako środka wychowania i rozwoju dziecka. Atrakcyjne były badania w dziedzinie podstaw filozoficznych i antropologicznych oraz ogólnych problemów pedagogiki i dydaktyki. Znaczący wkład w rozwój podstaw filozoficznych i antropologicznych pedagogiki wniósł Tadeusz Marian Kotarbiński, Maria Jadwiga Ossowska, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Sośnicki, ks. Marian Nowak i inni.

Tadeusz Kotarbiński jest autorem fundamentalnych prac z teorii poznania, logiki, etyki, metodologii nauki, prakseologii, które miały ogromny wpływ na rozwój antropologicznych podstaw polskiej pedagogiki.

Do najbardziej znanych prac Bogdana Suchodolskiego na temat celów wychowania, istoty człowieka, znaczenia wychowania należą: *Wychowanie moralno-społeczne*, *Wychowanie dla przyszłości*, *Uspołecznienie kultury*. W pracach tych

B. Suchodolski rozpatruje podejścia antropologiczne do społecznej roli pedagogiki i tendencje jej rozwoju.

W drugiej połowie XX wieku uczeni podkreślili wartość teorii wychowania. Podstawą metodologiczną koncepcji rozwoju wychowania jest system podejść i zasad, zapewniających realizację procesu wychowania na podstawie rozumienia integralności i spójności wychowania i nauczania, a także współdziałania wszystkich organizacji resortowych i społecznych w kształtującej się przestrzeni wychowawczej konkretnego terytorium, wsi lub miasta. Rozwój nauki pedagogicznej i opracowanie teorii wychowania w drugiej połowie XX wieku w Polsce związany był z określonymi trudnościami. Były to trudności wynikające z pojawienia się nowej teorii wychowania – teorii wychowania socjalistycznego. Wiele przepisów danej teorii nie odpowiadało teoriom i tradycjom, które ukształtowały się i utrwaliły w historii, szczególnie w okresie międzywojennym. Od lat pięćdziesiątych pojawiają się prace polskich uczonych, w których, z uwzględnieniem czasów i sytuacji ideologicznej, umiejętnie wykorzystywane było podejście antropologiczne w tworzeniu nowej koncepcji teorii wychowania. Do nich zaliczamy prace Marii Ossowskiej, Bogdana Suchodolskiego, Józefa Chałasińskiego i innych.

Na początku XXI wieku w Polsce, wśród wielu tematów badań pedagogicznych, coraz częściej pojawiają się tematy, dotyczące antropologii pedagogicznej. Zostały one dość obszernie przedstawione w pracach Krystyny Ablewicz. Typy relacji człowieka z człowiekiem w sferze funkcjonowania, doświadczeń i czasu wraz z przykładami historycznymi ukazują publikacje Jerzego Nikitorowicza, Janusza Gajdy i innych.

W Polsce trwają badania nad interdyscyplinarną naturą antropologii pedagogicznej, bezpośrednimi powiązaniem między antropologią pedagogiczną, psychologią, socjologią i pedagogiką. Badany jest wpływ niebezpiecznych gier, filmów

i horrorów na pojawianie się objawów agresji wśród dzieci. Wymienione problemy stanowią temat badań Bogusława Śliwerskiego, ks. Mariana Nowaka, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Agaty Cudowskiej, Aliny Wróbel, Doroty Bis, Kazimierza Żegnałka, Kazimierza Denka i innych.

Polska antropologia pedagogiczna wyrosła z czterech podstawowych kierunków. Pierwszy z nich był związany z polską szkołą socjologiczną; drugi – z polską szkołą psychologiczną; trzeci wyrósł z nauki kulturologicznej; czwarty był zorientowany na badania dydaktyczne.

Część 3.

ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA W NIEMCZECH

3.1. Kształtowanie się antropologii pedagogicznej w drugiej połowie XVIII i pierwszej połowie XIX wieku

Immanuel Kant

Immanuel Kant urodził się 22 kwietnia 1724 w Królewcu, zmarł 12 lutego 1804 w Królewcu. Niemiecki filozof oświeceniowy, profesor logiki i metafizyki na Uniwersytecie Albrechta w Królewcu.

W swoich pracach filozoficznych głosił ideę człowieka wychowanego. Zakładał, że oświata wyprowadza człowieka z jego naturalnego środowiska, czyni go istotą moralną, włącza do wolności, uczy posługiwać się rozumem. Podstawowe przeznaczenie edukacji to dołączenie do kultury komunikacyjnej, wychowanie moralne, kształtowanie dyscypliny społecznej.

Zgodnie z poglądami Uczonego w kulturze komunikacyjnej główne miejsce zajmuje czynnik estetyczny, w szczególności uświadomienie obowiązków moralnych jednostki wobec innych. Kiedy tworzył *Krytykę czystego rozumu* uważał, że zagadnienia estetyczne nie są możliwe do uświadomienia z uniwersalnych pozycji. Zasady piękna mają charakter empiryczny i – co za

tym idzie – nie mogą służyć ustalaniu powszechnych praw. Pod pojęciem „estetyka” Autor określał naukę o zmysłowości, doskonałości: „Bez względu na to, jak i przy pomocy jakich środków poznanie odnosiłoby się do przedmiotów, to przecież sposób, w jaki odnosi się ono do przedmiotów bezpośrednio i do którego jako środka do celu zmierza wszelkie myślenie – to naoczność [oglądanie]. Dochodzi do niej o tyle, o ile przedmiot jest nam dany. To zaś, przynajmniej dla nas ludzi, jest znów możliwe tylko dzięki temu, że przedmiot pobudza w pewien sposób nasz umysł. Zdolność uzyskiwania wyobrażeń (zdolność odbiorczości) w taki sposób, w jaki jesteśmy pobudzani przez przedmioty, nazywa się zmysłowością”¹.

Kant zwracał się ku problemom etyki. Jego punkt widzenia odnoszący się do ludzkiej dobrej woli, ukazywał powszechne prawo przyrody, dzisiaj pozwala mówić o etyce w odniesieniu do każdej jednostki i zbiorowości, a także o wzmocnieniu znaczenia pierwiastka moralnego i ludzkich czynów, zarówno na poziomie społecznym jak i edukacyjnym. Jego idee etyczno-filozoficzne stały się środkiem doskonalenia kultury moralnej uczniów. Filozof zwracał uwagę na funkcję psychiki człowieka – wolę – i proponował wyjaśnienie jej osobliwości, jak też pozostałych zjawisk natury, wychodząc z niezmiennych praw. W pracy *Krytyka praktycznego rozumu* podkreślał autonomię woli: „Autonomia woli jest jedynym pryncypium wszystkich praw moralnych i odpowiadających im obowiązków: wszelka heteronomia woli natomiast nie tylko nie ustanawia żadnego w ogóle zobowiązania, lecz jest wręcz przeciwieństwem pryncypium tegoż i etyczności woli”².

Uświadomienie idei filozoficznych i późniejsze kształtowanie systemu filozoficznego I. Kanta, a także jego etyczno-pedagogicznych poglądów odbywało się w okresie niemieckiego

¹ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 1, PWN, Kraków 1957, s. 93-94.

² Idem, *Krytyka praktycznego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Pabianice 2004, s. 57-58.

Oświecenia. W tym czasie idee naukowe i filozoficzne były przedmiotem dyskusji i wszechstronnej analizy naukowo-filozoficznej znanych uczonych.

W swoich pracach niemiecki filozof w centrum badań postawił osobowość człowieka. W nauce o poznaniu w sposób przekonujący połączył koncepcję etyczno-religijną i etyczno-filozoficzną z problematyką pedagogiczną i społeczno-kulturową. W centrum tego połączenia umieścił zmysł, wyobraźnię i postrzeganie jako ważne czynniki ludzkich zasad. Pisał: „Są trzy podmiotowe źródła poznania, na których opiera się możliwość doświadczenia w ogóle i poznania jego przedmiotów: zmysł, wyobraźnia i apercpcja”³.

Poświęcił wiele uwagi rodzinie przywiązanej do tradycji religijnej i petyzmu. Szczera miłość matki filozofa do dzieci, dążenie do wychowania w nich godności ludzkiej, wszczepienia zasad religijności przejawiającej się w surowej atmosferze rodzinnej, korzystnie wpłynęły na ukształtowanie osobowości I. Kanta. Właśnie wtedy narodziły się najważniejsze pojęcia jego etyki, takie jak: dług moralny, dobroczynność, odpowiedzialność moralna. Filozof pracował nad wyobrażeniem o konieczności wewnętrznej wiary i religii rozumu jako głębokiego osobistego przeżycia i osobistej odpowiedzialności, co jest bardzo ważne w procesie wychowawczym, na co współczesna antropologia pedagogiczna zwraca wielką uwagę. Usystematyzował pojęcie celu wychowania i sposób, w jaki można go osiągnąć. Wyróżnił ogólne ćwiczenie władz umysłowych zmierzające do zręczności i doskonalenia umysłu. Jest ono albo fizyczne, albo moralne. Z kolei szczególne ćwiczenie władz umysłu, według filozofa związane jest z ćwiczeniem władzy poznania, zmysłów, siły wyobraźni, pamięci, zdolności do koncentracji i sprytu, dotyczy to więc niższych władz intelektualnych⁴.

³ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 1, PWN, Kraków 1957, s. 220.

⁴ Idem, *O pedagogice*. Wydawnictwo Mysłaków: „Dajas” – Sławomir, Łódź 1999, s. 74-75.

Kant wniósł wkład także w rozwój dydaktyki. W filozofii krytycznej zwrócił uwagę i ocenił ważność aktywnej świadomości podmiotu. Takie podejście pozwoliło sformułować koncepcję etyczno-pedagogiczną, co stanowiło nowość w pedagogice.

Ważnym czynnikiem antropologicznym w poszukiwaniach filozoficznych Uczonego było połączenie moralności z autonomią moralności i wywyższenie pierwiastka osobowościowego w człowieku jako skupiska ponadindywidualnych zasad moralnych. Był to istotny wkład w rozwój tradycji humanistycznej. Ważnym aspektem rozważań Filozofa była wartość osobowości człowieka w związku z rozumem i przynależnością do rodzaju ludzkiego.

Pedagogika – według I. Kanta – powinna służyć zapewnieniu postępu duchowo-moralnego ludzkości. Uczony wykorzystał podejście antropologiczne także przy określeniu najważniejszych celów pedagogicznych. Jednym z takich celów było wychowanie osobowości, która pomaga w osiągnięciu wyższych dóbr społecznych. „Człowiek jest jedynym stworzeniem, które powinno być wychowywane. Przez wychowanie rozumiemy pielęgnowanie (żywienie i utrzymanie) – ćwiczenie (dyscyplinowanie, karność) – nauczanie i kształcenie. Zgodnie z tym, człowiek jest niemowlęciem – wychowankiem – uczniem”⁵.

Kant wskazywał, że człowiek może stać się człowiekiem tylko na drodze wychowania i właśnie w wychowaniu jest ukryta wielka tajemnica doskonalenia natury ludzkiej. Filozof określa wychowanie jako sztukę, której zastosowanie powinno być doskonalone przez wiele pokoleń. Kontynuując rozmyślenia o zadaniu pokolenia w procesie wychowawczym podkreślał, że każde pokolenie posiada wiedzę poprzedniego, może coraz lepiej realizować takie wychowanie, które proporcjonalnie rozwija wszystkie wrodzone zdolności człowieka. „Człowiek potrzebuje pielęgnowania i kształcenia. Kształcenie zawiera

⁵ Ibidem, s. 41.

w sobie dyscyplinowanie i nauczanie. (...) Człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. Należy zauważyć jeszcze, że człowiek wychowany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu”⁶.

Sformułował także zasadę sztuki wychowania: dzieci powinny być wychowywane dla przyszłości. Z jego punktu widzenia przyszłość powinna być lepszym stanem rodzaju ludzkiego i służyć idei ludzkości.

Istotnym czynnikiem procesu wychowawczego jest moralność. Podkreślał, że na wychowanie moralne należy zwracać szczególną uwagę. Współczesna antropologia pedagogiczna z wychowaniem moralnym (etycznym) także wiąże wielkie nadzieje. Wychowanie moralne (etyczne) łączy się z systematycznym oddziaływaniem wychowawczym szkoły, rodziny, innych instytucji społecznych na osobowość człowieka w celu kształtowania w nim wysokiej kultury zachowania, humanizmu, odpowiedzialności, rozumienia i dążenia do zachowania wartości ogólnoludzkich, patriotyzmu, stałości światopoglądu naukowego. Stawiał dyscyplinę na równi z wychowaniem, łączył ją z obowiązkowym wykorzystaniem prawa i podkreślał, że stosować ją trzeba jak najwcześniej: „Dyscyplinowanie nagi na człowieka pod prawa ludzkie, daje mu odczuć ich przymus. To jednak powinno odbywać się wcześniej. Posyłamy więc np. do szkoły początkowo nie po to, by się tam czegoś nauczyć, lecz by przyzwyczajały się w niej cicho siedzieć i dokładnie wykonywać to, co im zadano, by w przyszłości nauczyły się hamować rzeczywiste i natychmiastowe wprowadzanie w czyn wszelkich swych zachcianek”⁷. Problem dyscypliny we współczesnych szkołach i rodzinach jest bardzo ważny. Współczesna antropologia pedagogiczna zapożyczyła idee I. Kanta odnośnie do dyscypliny jako kategorii etycznej i łączy ją z wykonywaniem

⁶ Ibidem, s. 43.

⁷ Ibidem, s. 42.

obowiązkowych norm i reguł zachowania zarówno na lekcji, jak i w czasie działalności pozalekcyjnej.

Kant określił zadania pedagogiki w zakresie kształtowania osobowości. Filozof twierdził, że pedagogika powinna służyć zapewnieniu duchowo-moralnego postępu ludzkości. W procesie wychowania, człowiek powinien być: 1) ćwiczony w dyscyplinie – dyscyplina oznacza usiłowanie uchronienia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa przed tym, by to, co zwierzęce nie szkodziło temu, co ludzkie; 2) kulturalny – kultura zawiera bowiem w sobie kształcenie i nauczanie; jest ona nabywaniem umiejętności; 3) należy dbać o to, by człowiek był także roztropny, pasował do społeczeństwa i miał poważanie; 4) należy mieć na uwadze rozwijanie moralności⁸. Najwyższe dobro człowieka – według I. Kanta – to transcendentálna synteza szczęścia rozumianego jako pełnia duchowej samorealizacji osobowości i cnoty.

Wychodząc z metodologii współczesnej antropologii pedagogicznej możemy twierdzić, że heurystyczny potencjał filozofii I. Kanta pozwala dzisiaj interpretować istotę duchową człowieka jako stałe doskonalenie, realizację idei najwyższego dobra w charakterze syntezy duchowej samorealizacji i rozwoju, a także dążenia do absolutu moralnego. Istotę człowieka określał dwiema kategoriami ontologicznymi – poprzez moralność i rozum, które łączą poszczególne osobowości z całym rodzajem ludzkim, z ideą człowieczeństwa i uniwersalizmem.

Uczony poświęcił wiele uwagi wychowaniu fizycznemu. Według filozofa pozytywną częścią wychowania fizycznego jest kultura. Ważnym elementem tej kultury jest kultura ciała i duszy. Podczas wychowania kultury ciała należy nauczyć dziecko tego, aby zawsze mogło pomóc sobie, żeby rozwijały się w nim takie cechy fizyczne, jak: siła, spryt, zręczność i pewność. Kulturę duszy filozof w pewnym sensie określa jako fizyczną: „Dochodzimy teraz do ćwiczenia duszy, które tak-

⁸ Ibidem, s. 49-50.

że w pewnym sensie można nazwać fizycznym. Należy przy tym rozróżniać naturę i wolność. Nadawanie praw wolności to zupełnie coś innego, niż kształtowanie natury. Natura ciała i duszy zgadza się w tym, że próbuje się unikać zepsucia przy ich obustronnym kształceniu, i że sztuka może dodać coś tak do jednego, jak i drugiego. Można zatem w pewien sposób nazywać fizycznym zarówno kształcenie duszy, jak i ciała”⁹.

Kant odróżnia kulturę fizyczną od praktycznej, dzieląc ostatnią na pragmatyczną i moralną. Kulturę fizyczną ducha filozof dzieli na swobodną i szkolną: „Swobodna jest zarazem tylko zabawą, szkolna natomiast pracą; swobodna powinna występować zawsze podczas zajęć z wychowankiem, w szkolnej zaś wychowanek działa niejako pod przymusem. Można być zajęтым w zabawie i to nazywamy zajęciem w czasie wolnym, a można być zajęтым pod przymusem i to nazywamy pracą. Kształcenie szkolne powinno być dla dziecka pracą, a swobodne – zabawą”¹⁰.

Jednym z ciągle krytykowanych zagadnień współczesnej szkoły jest zwiększenie liczby wykorzystywanych metod słownych. W ostatnich latach oddaje się palmę pierwszeństwa zajęciom, które prowadzone są za pomocą doświadczeń, prób, eksperymentów. Kant widział sukcesy w praktycznym wychowaniu i nie pozostawił tej praktyki bez udzielenia jej uwagi. Z punktu widzenia filozofa do wychowania praktycznego należy: 1) zręczność, 2) przebiegłość, 3) obyczajność¹¹.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Georg Wilhelm Friedrich Hegel urodził się 27 sierpnia 1770 w Stuttgarcie, zmarł 14 listopada 1831 w Berlinie. Niemiecki filozof, twórca nowoczesnego systemu idealistycznego.

⁹ Ibidem, s. 68-69.

¹⁰ Ibidem, s. 69.

¹¹ Ibidem, s. 85.

Od drugiej połowy XX wieku przedstawiciele filozofii i antropologii prowadzą aktywną dyskusję naukową o antropologii w sensie heglowskim o indywidualnej duszy człowieka. Zdarzają się wypowiedzi, że dana problematyka jest najbardziej lekceważonym rozdziałem heglowskiej filozofii ducha i właśnie w antropologii zawarta jest możliwość nadania nowego sensu tej filozofii jako przeciwwagi rozpowszechnionemu twierdzeniu, jakoby G.W. Hegel nie pozostawił w swoim systemie miejsca dla czegoś konkretnego, ludzkiego i indywidualnego, realnego.

Dla przykładu, badacze dowodzą, że indywidualność człowieka jako taka miała dla G. Hegla wymiar filozoficzny, podkreślając przy tym, że indywidualnie-realne, konkretno-ludzkie w rzeczy samej interesowało filozofa i podejmował on wysiłki, aby rozróżnić i ująć w pojęcia strukturę i jej fundamentalną rolę. Poza tym, badacze dowodzą, że w pracach G. Hegla jest konkretny człowiek w jedności duszy i świadomości, antropologii i fenomenologii. Takie podejście pozwala spojrzeć na filozofię ducha Hegla w całości. Dla przykładu Andrzej Przyłęwski pisze: „By odsłonić powstanie duchowości, Hegel nie odwołuje się ani do Ja, ani do świadomości, lecz do współistnienia i odniesienia się do siebie świadomych siebie jednostek ludzkich, które konstytuują się w swej wolności i świadomości tej wolności w aktach komunikacji oraz współdziałania. Miejsce subiektywności zajmuje u Hegla dialektyka subiektywnego i intersubiektywnego, Ja i My. To w niej realizuje się duch w jego dziejowym, historycznym przejawianiu się. Punktem wyjścia nie jest zatem Ja, które w akcie absolutnej wolności ustanawia Nie-Ja, jak to było u Fichtego, lecz ów proces wystawiania się na spotkanie z innym, ofiarowanie siebie, oczekiwanie na uznanie ze strony innych, i odnajdywanie samego siebie (samopoznanie) w tym procesie. Tak pojęty duch osiąga u niego status absolutnej substancji, w odmiennym jednak – jak się zdaje – sensie niż pojęcie to ma u Arystotelesa. Mowa tu bowiem raczej o pewnej dynamicznej, historycznie

zmiennej podstawie unoszącej tak indywidua, jak i społeczności, a składającej się ze swoistego splotu tego, co indywidualne i tego, co zbiorowe, społeczne. W ten sposób odsłania się przed Heglem szeroka dziedzina ducha, tak rozległa, że w przypadku jego filozofii można mówić o hegemonii tego pojęcia, prowadzącej nawet do jego inflacji”¹².

Ukraiński badacz Denis Kiriuchin podkreśla, że ostatnio trwają spory na temat interpretacji indywiduum przez Hegla. D. Kiriuchin zaznacza, że dla G. Hegla indywiduum było osobowością przede wszystkim w relacjach społecznych, a proces przekształcania się indywiduum łączył z wiarą w Boga¹³. W 2010 roku w Loyola University Chicago Nicholas Mowad obronił rozprawę *Dusza i ciało w antropologii Hegla (The Soul and the Body in Hegel's Anthropology)*. Autor rozprawy podkreśla, że czytając niewielki fragment pracy G. Hegla napotykamy na trudności, dlatego że w dosłownym sensie tworzy własną terminologię¹⁴. Mówiąc o duszy indywiduum, Nicholas Mowad podkreśla, że dusza u Hegla pierwotnie określana jest jako idea w swojej obiektywizacji; w realnej duszy istnieje duch, ważne jest znać samego siebie w zdeterminowanej części natury¹⁵.

Hegel w swoich teoretycznych opracowaniach poświęcił wiele uwagi problemom estetycznym. Występował jako kontynuator najlepszych tradycji niemieckiej estetyki klasycznej, podsumował poprzedzający etap rozwoju myśli filozoficznej, jednocześnie ją rozwijając. Filozof zwrócił się ku badaniu zagadnień estetycznych, które we współczesnej antropologii pedagogicznej są wciąż aktualne. Uczony badał naukowe sposoby rozpatrywania

¹² A. Przyłęwski, *Duch czy życie? Studia i szkice z filozofii niemieckiej*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011, s. 33-34.

¹³ Д. Кірюхін, *Вступ до філософії релігії*, Видавець ПАРАПАН, Київ 2009, s. 7-15.

¹⁴ N. Mowad, *The Soul and the Body in Hegel's Anthropology*. Dissertations, Loyola University, Chicago 2010, s. 1.

¹⁵ Ibidem, s. 143.

piękna i sztuki¹⁶, piękna w przyrodzie¹⁷, świadomą symbolikę porównawczej formy sztuki (bajka, parabola, przysłowie, apolog, alegoria, obraz)¹⁸, romantyczną formę sztuki¹⁹. O estetyce pisał: „Estetyka bowiem ściśle biorąc oznacza naukę o zmysłach, o odczuwaniu i w tym znaczeniu, jako nowa dyscyplina naukowa, a raczej jako coś, co miało stać się dopiero dyscypliną filozoficzną...”²⁰. Obecnie słowo „estetyka” – często używane w antropologii pedagogicznej – rozproszone jest w różnych rozdziałach. Wykorzystanie ujęć estetycznych zakłada wychowanie osobowości przez piękno, oswojenie z pięknem, odkrycie istoty i prawidłowości rozwoju zjawisk estetycznych w przyrodzie, życiu społecznym i działalności człowieka.

W *Wykładach z filozofii ducha* w rozdziale *Antropologia* Hegel dotyka prawie że wszystkich problemów, które rozpatruje antropologia we współczesnym rozumieniu. Jednak głównie interesuje go problem specyfiki duchowej: „Jeżeli mówimy o pierwotnym podziale antropologii, to mamy tu w pierwszej kolejności określoną przez naturę duszę jako taką. Określoność naturalnej duszy znajduje się po tej stronie świadomości, jest to coś, co (*eingepflanzt*) posadzone jest w duszy po tej stronie świadomości. Naturalnie określona dusza kształtuje siebie dalej ku subiektywności, ku duszy odczuwającej – taka jest pierwsza część. Jej rozdziały są takie (pierwszy) wskazany przez naturę określany przez indywidualność, jeszcze bezpośrednią, jeszcze nie odczuwającą, ponieważ odczucia, jako korelacja (duszy) samej z sobą wymaga już pewnej aktywności rozróżniania ze strony duszy. Drugie – to zmiana w indywiduum istoty rzeczy: dusza staje przeciwko sobie. Istnieją trzy rodzaje takich zmian: zmiana wiekowa, relacje płciowe, pobudzenie, (lub)

16 G. Hegel, *Wykłady o estetyce*, t. 1, PWN, Kraków 1964, s. 26-41.

17 Ibidem, s. 194-236.

18 Ibidem, s. 598-661.

19 G. Hegel, *Wykłady o estetyce*, t. 2, PWN, Kraków 1966, s. 147-167.

20 Idem, *Wykłady...*, t. 1, s. 3.

przeciwstawienie samego siebie jako stanu naturalnego, jako snu. W relacjach do (pierwszych dwóch) zmian, trzecią jest dusza odczuwająca, dusza sama z sobą utożsamiająca się jako subiektywność”²¹.

Przedmiotem antropologii według Hegla jest duch w jego cielesności, czyli dusza. Jest ona ściśle związana z naturalnymi cechami indywiduum, jednak nie jest ona „wynikiem materialnym”. Dusza ludzka stanowi rodzaj ludzki, pod którym filozof rozumiał rasy ukształtowane przez różne warunki geograficzne (rasy dzielące się na narodowości). Uczony odgradzał się od materializmu geograficznego. Łączność duszy z warunkami geograficznymi pojmuje jako pewien „sympatyczny” udział ostatniej w powszechnym życiu natury. Występował przeciwko tym, którzy uważali, że jedna rasa posiada duchową przewagę nad inną i dlatego „nad niektórymi z nich można panować jak nad zwierzętami”. Taki wniosek jest bardzo istotny dla wykorzystania go we współczesnej antropologii pedagogicznej. Migracje ludności na początku XXI wieku, poszukiwanie nowych miejsc pracy doprowadziły do tego, że w szkołach europejskich uczą się dzieci różnych ras i praktyka pedagogiczna związana z zacieraniem różnic między rasami ma wielkie znaczenie w umacnianiu stabilności społecznej. Hegel pisał, że człowiek sam w sobie jest rozumny i na tym polega możliwość równości między wszystkimi ludźmi, stąd też wynika nikczemość usilnie bronionych różnic między rasami na uprzywilejowane i nieposiadające żadnych praw.

Uczony analizując cechy indywidualne ludzi podkreślił naturalne zadatki, temperament i charakter. Nie neguje posiadania zadatków naturalnych w indywiduum, lecz uważa, że potrzebują one doskonalenia i wychowania.

W swoich pracach G. Hegel rozpatrywał różnice wiekowe i płciowe. Podał dokładne charakterystyki cech osobowości

²¹ Г. Гегель, *Лекции по философии духа*, Издательский дом «Дело» РАНХиГС, Москва 2014, s. 42-43.

dla grup wiekowych: „W wieku dziecięcym także należy wyróżnić kilka okresów. Dziecko od razu pokazuje siebie jako człowieka, posiadającego wiele nawyków życiowych, wprawy. Daje o sobie znać nie jako ktoś potrzebujący, lecz jako mający prawo i nie poddający się światu zewnętrznemu. Całkowicie inaczej posiada prawo do zaspokojenia, aniżeli zwierzę; w jego krzyku przejawia się absolutna wiarygodność i autentyczność zaspokojenia. W pierwszym okresie dzieciństwa dziecko przeważnie ma do czynienia z formami uczuciowymi i w żadnym innym okresie nie poznaje tak wielu rzeczy”²². Relacja ze światem, według G. Hegla, polega na pogodzeniu się z nim, uznaniu jego mądrości. O przebudowę świata troszczą się ludzie w wieku młodzieńczym wyobrażając, że są powołani i zdolni do przebudowy świata. Ukierunkowanie ku osiągnięciu ideału dodaje młodzieńcowi cech szlachetności, rozumu i bezinteresowności. Zgodnie z takim rozumieniem sensu życia i działalności, określa zadania pedagogiki. Zdecydowanie występuje przeciwko „pedagogice zabawowej”, która pod postacią gry propagowałaby poważną wiedzę. Według niego najważniejsze jest wychowanie dzieci w dyscyplinie i szacunku do autorytetu.

Hegel stworzył własną antropologię nauczania i wychowania, wyjaśnił jej istotę, w której wychowanie rodzaju ludzkiego jest nierozłączne z rozwojem i doskonaleniem poszczególnej osobowości. To, co ludzkie w człowieku, kształtuje ducha jego narodu – historia, ucieleśniona w języku, religia, obyczaje i inne. W procesie tym ważną rolę odgrywa samorozwój, samodoskonalenie wychowywanego. Praca przekształcająca duszę w ducha (świadomość) opiera się na uczuciach radości i pięknie życia.

²² Г. Гегель, *Лекции по философии духа*, Издательский дом «Дело» РАНХиГС, Москва 2014, s. 63.

Johann Friedrich Herbart (Jan Fryderyk Herbart)

Johann Friedrich Herbart (Jan Fryderyk Herbart) urodził się 4 maja 1776 w Oldenburgu, zmarł 14 sierpnia 1841 w Getyndze – niemiecki filozof, psycholog i pedagog. Uważany za twórcę współczesnej pedagogiki naukowej.

Z działalnością naukową J. Herbarta związane jest powstanie antropologii pedagogicznej w Niemczech. Zaproponował on budowę nauki pedagogicznej na trwałym fundamencie filozofii (etyki) i psychologii. Uczony twierdził, że jeżeli filozofia opisuje cele nauczania i wychowania, to znajomość psychologii jest podstawą do opracowania środków wychowania i nauczania.

Koncepcja antropologiczno-pedagogiczna J. Herbarta oparta jest na ideach niemieckiego Oświecenia. Koncepcja utwierdzała w europejskiej tradycji pedagogicznej postrzeganie człowieka nie tylko z urodzenia (J. Rousseau), istoty społecznej (J. Pestalozzi), ale jako indywiduum kulturowe. Człowiek włącza się do procesu historyczno-kulturowego, który stawał się ruchem ku „wyższemu królestwu prawdziwej ludzkości”. Podążając za prekursorami, kontynuował Uczony prace nad zasadami adekwatnego wychowania, wzmocnił podstawy psychologiczne działalności pedagogicznej. Jednocześnie podkreślał ważność wykształcenia ogólnego w wychowaniu, nazywając je fundamentem indywidualnej moralno-duchowej kultury osobowości i niezbędnym warunkiem moralno-duchowego doskonalenia człowieka. Twierdził, że wychowanie i kształcenie są nierozłączne. Jego antropologiczno-pedagogiczna koncepcja określiła interpretację celów wychowania, które powinny zapewnić wspinanie się człowieka ku ludzkości jako część całości („cele niezbędne”) i jako wyjątkowość, неповtarzalność („cele możliwe”). Cele niezbędne u Herbarta związane są z moralnym nauczaniem wychowującym i rozwojem człowieka. Dziecko powinno przyswajać z otoczenia tylko to, co jest akceptowane z moralnego punktu widzenia. Podstawą wychowania powinien

być ideał moralny ludzkości. „Najwyższym celem wychowania jest moralność krocząca razem z cnotą, a cnota powinna być wykorzystywana w całej praktyce pedagogicznej. Cnota u każdego człowieka prowadzi do swobody wewnętrznej”²³. Cele możliwe odzwierciedlają indywidualne potrzeby edukacyjne wychowanka i powinny sprzyjać wyborowi sposobu działalności – realizacji swojego powołania, przeznaczenia. Ideał u J. Herbarta to: „wszyscy powinni być pasjonatami w stosunku do wszystkiego i wirtuozami w jakimś jednym przedmiocie”²⁴. Najwyższym celem wychowania jest, według niego, kształtowanie silnych charakterów, odznaczających się pięcioma ideami moralnymi. Stanowiły je: 1) idea doskonałości, która określa siłę, zakres i harmonię dążeń jednostki; 2) idea życzliwości, polegająca na decyzji podporządkowania własnej woli – woli innych jednostek; 3) idea prawa, zapobiegająca konfliktom z dążeniami i pragnieniami innych jednostek; 4) idea słuszności, która zapewnia równouprawnienie jednostce w stosunkach z innymi; 5) idea wewnętrznej wolności, która czuwa nad wewnętrzną zgodnością jednostki z samą sobą i stanowi przejście od wszystkich wymienionych idei do aktów woli. Z piątej idei wywodził poczucie wolności moralnej i odpowiedzialności²⁵.

Poglądy J. Herbarta na temat celów koniecznych i możliwych w dalszym rozwoju tradycji humanistycznej stanowiły podstawę wszechstronnego wykształcenia ogólnego, a także wymogów dotyczących autonomii szkoły jako przeciwwagi od-

²³ H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Band 1, Bildsamkeit und Bestimmung. Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover 1968, s. 277. Wszystkie cytaty w publikacji z języka niemieckiego tłumaczył Andrei Harbatski.

²⁴ А. Пискунов, *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*, Издательство Просвещение, Москва 1971, s. 377.

²⁵ Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1968, s. 293.

działywania politycznych interesów państwa i partii na proces edukacyjny.

Herbart, na współczesnym mu poziomie rozwoju antropologicznego, kulturalnego i naukowego uzasadnił, „psychologizował” budowę procesu edukacji w oparciu o idee odkryte swego czasu przez Jana Amosa Komeńskiego. Nazwał to kultem wiedzy, wkładając weń sens antropologiczny: jest to coś, co jest przez ludzkość „przemyślane”, „doznane, doświadczane” i stało się dorobkiem kultury duchowej; jest to podniesienie człowieka ku wartościom duchowo-moralnym jako „wewnętrzne” wzrastanie, samorozwój; to działalność pedagogiczna jako sztuka stymulowania i tworzenia warunków dla samorozwoju, samowychowania i samokształcenia; to idea ważnego przeznaczenia nauczyciela, nosiciela kultury, duchowości, pedagoga-profesjonalisty posiadającego szeroki horyzont teoretyczny i własny indywidualny styl działalności („takt pedagogiczny”). „Nauczyciel, jego zdaniem, powinien w kierowanym przez siebie procesie wychowania nie tylko kształtować cechy charakteru młodego człowieka, lecz także starać się wywrzeć wpływ na jego postępowanie i działalność w wieku dojrzałym. Wprawdzie nauczyciel nie potrafi dokładnie przewidzieć, jakie kierunki postępowania wybierze jego wychowanek w przyszłości, ale dzięki dobrej znajomości życia może ustalić zasady moralne kierujące jego działalnością. Powinien również zabiegać o to, aby cele, do których jego uczeń będzie w przyszłości dążył, można było z góry ustalić i tak nad nim pracować, aby nie tylko dążył do ich osiągnięcia, ale również potrafił je zrealizować. Z tego względu należy w uczeniu rozbudzać szerokie zainteresowania i zapewniać mu możliwości zdobycia wszechstronnego wykształcenia. Tylko bowiem taka jednostka, która studiuje życie we wszystkich jego przejawach, potrafi dokonywać wyboru najodpowiedniejszych metod postępowania”²⁶.

²⁶ Ibidem, s. 295.

Szkoła J. Herbart, zorientowana na przekaz doświadczeń duchowych ludzkości dorastającemu pokoleniu, jako podstawę traktuje proces nauczania – przyswajanie wiedzy. Jednak nie jest to cel sam w sobie (takie wyobrażenia istnieją jeszcze dzisiaj znajdując odzwierciedlenie w cyfrowym systemie ocen, w „standardach” edukacyjnych, wykorzystywanych w charakterze kryteriów pracy nauczyciela i inne). Uczony proponował taką koncepcję teoretyczno-antropologiczną, w której proces przyswajania wiedzy (pojęć, idei, teorii) jest procesem rozwoju sił poznawczych i zdolności ucznia.

Herbart uważał, że w społeczeństwie ważnym zjawiskiem jest aktywność dorastającego pokolenia w ogóle, „całokształt jego wewnętrznego ożywienia i pobudliwości”. Efektem nauczania, według niego, było pobudzenie i umocnienie w uczniu zainteresowania do nauki i dalszego samokształcenia. Przekazywanie wiedzy jest związane z zachęcaniem do samodzielności umysłowej, „opisy” oparte są na poszerzeniu doświadczeń dzieci (obserwacji przyrody, społeczeństwa). „Nauczanie analityczne” zakłada swobodne wyrażanie przez ucznia własnych myśli, następnie wyjaśnienie, ich poprawę pod kierunkiem nauczyciela. „Syntetyczny sposób nauczania” rozwinięty jest w „formalne (niezależne od specyfiki przedmiotu nauczania) poziomy nauczania”. Na poziomie „jasność, wyrażność” włącza się uwaga ucznia, na poziomie „asocjacja” mobilizuje się pamięć, myślenie asocjatywne, na poziomie „system” myślenie odbywa się na poziomie uogólnień, na poziomie „metoda” mobilizują się złożone czynności poznawcze w ich jedności, zapewniając zastosowanie nowej wiedzy w wykonywaniu różnego rodzaju zadań. Przeprowadzając lekcje nauczyciel w takiej sytuacji osiąga przyswojenie idei, pojęć, jednocześnie rozwija zdolności poznawcze ucznia, wykorzystując siłę regularnego „ćwiczenia” z lekcji na lekcję, czyli środka pedagogicznego wypróbowanego przez wieki. W ten sposób J. Herbart naukowo uzasadnił ideę antropologiczno-pedagogicznej jedności procesów przyswajania wiedzy („kształcenie

materialne”) i rozwoju zdolności poznawczych („kształcenie formalne”).

Uczony podkreślał, że nauczanie bez wychowania moralnego jest środkiem bez celu, a edukacja moralna bez nauczania jest celem pozbawionym środków. Herbart pisał: „Dobra wola, stałe zdecydowanie, aby myśleć jako indywiduum, podporządkowane powszechnie obowiązującemu prawu – jest to zwykła i najbliższa myśl, o której przypomina nam słowo moralność”²⁷.

Rozpatrując wyobrażenie w charakterze podstawowego elementu psychiki, a życie duchowe jako jego dynamikę. Uczony wyprowadzał rozwój woli, cech osobowości z przyswojenia odpowiedniej wiedzy, stymulowania cennych wartości, osobistego stosunku do nich, gdyż „świadomość określa zachowanie”: „Powinniśmy wzbudzać wiele życzeń, w żaden sposób nie pozwalając im bez niepokohamowania dążyć do swojego przedmiotu. Powinno się wydawać, że niewyczerpany zapas woli jest jakby zamknięty w naczyniu z brązu otwieranym przez rozum, gdzie chce i kiedy zechce. Tak będzie się wydawać, jeżeli na początku kontakt z przedmiotem będzie różnoraki, a stale odczuwana uzda będzie dosyć mocna po to, aby utrwalić w duszy świadomość, że nie można bezwarunkowo liczyć na osiągnięcie któregośkolwiek przedmiotu. Wiadomo, że dyscyplina moralna (*Zucht*) najlepiej przejawia się jako bezosobowa konieczność i powinna łagodzić się poprzez wielką miłość i wielką wyrozumiałość i w ogóle zakłada umiejętność poskramiania tak zwanego uporu dziecięcego, nie naruszając dziecięcej bez troski, niefrasobliwości”²⁸.

Takie antropologiczno-pedagogiczne podejście przewidywało w treściach nauczania konieczność i znaczenie wiedzy, która wywyższa człowieka, wzbogacając jego życie wewnętrzne duchowymi ideałami i wartościami. W pojmowaniu tych pro-

²⁷ И. Герbart, *Избранные педагогические сочинения*, Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, Москва 1940, s. 133.

²⁸ Ibidem, s. 140-141.

cesów niemiecki uczony wyszedł daleko poza ramy swojego „intelektualizmu”.

Herbart sformułował ideał moralny jako niezbędny cel nauczania: moralność nie jako „znane ograniczenie”, lecz jako „zasadę życiową”, kiedy człowiek czyni dobro przedmiotem swojej woli, celem swojego życia, miernikiem samokrytyki. Wśród wartości moralnych wyróżniał idee antropologiczne swobody wewnętrznej, doskonałości, przychylności, prawa, sprawiedliwości, kształtowania charakteru: „Jest zupełnie oczywiste, że kształtowanie charakteru osiąga tym większą pewność sukcesu, im bardziej jest przyspieszone i im bardziej łączy się z naturą wychowania. Zgodnie z tym, o czym wyżej powiedziano, jest to możliwe, jeżeli młodzieńcowi, a nawet małemu chłopcu, wcześniej dana jest możliwość działania”²⁹.

Szczególne miejsce u Herbartu w wychowaniu dorastającego pokolenia zajmował wychowawca. W treściach nauczania proponował określenie zakresu myśli, które docierają do świadomości młodych ludzi, dają siłę do pokonywania zewnętrznego niesprzyjającego wpływu, przyswajają to, co jest korzystne. Jednak przyswojenie takiej wiedzy wymaga od wychowawcy umiejętności odwoływania się do samoświadomości wychowanka i potwierdzenia tego, co dobre, przeciwdziałania złym skłonnościom, stymulowania intensywnych rozmyślań, wewnętrznego przekonania, kiedy myśl o ocenie wad i przywar osiąga wewnętrzną siłę, przeciwdziałającą skłonnościom. Wychowawca powinien umieć ocenić to, co dobre, powinien posiadać wysoki stopień przygotowania. „Pedagogika – to nauka niezbędna osobiście dla wychowawcy. Oprócz tego, wychowawca powinien znać dyscypliny, których będzie uczył wychowanka. Teraz przyznaję, że nie wyobrażam sobie wychowania bez

²⁹ Ibidem, s. 245.

³⁰ Ibidem, s. 153.

nauczania i (...) nie uznają takiego nauczania, które nie byłoby wychowującym”³⁰.

Uczony podkreślał, że proces rozwoju moralnego osobowości jest trudny i sprzeczny. I w tym przypadku nauczyciel jest nośnikiem kultury i duchowości oraz jako profesjonalista zdolny do stworzenia atmosfery „wielkiej i delikatnej troski”, entuzjazmu, duchowych dążeń, okazania wpływu przez „przenikliwe słowo”, „poprawne energiczne zachowanie”. Profesjonalizm pedagoga dostrzegany jest w przekazywaniu wychowankowi możliwości samodzielnego rozwoju, własnych dążeń do działalności, „własnego wstępu do przykładów przywar, wad”. badacz uzasadnił prawo ucznia do wewnętrznej autonomii jako rękojmi stałości charakteru i pewności, zachowania indywidualności.

W pedagogice Herbarta zawarta jest autorytarna teoria kierowania dziećmi – nadzór i kary. Teoria jest oddzielona, jakby napisana przez innego człowieka. Jest sprzeczna z zasadniczymi wskazówkami Badacza: „nie wychowywać zbyt gorliwie, powstrzymywać się wszędzie, gdzie jest to możliwe od zastosowania tej władzy, która czasami uciska, dusi nastrój i zakłóca radość”; „zatroszczyć się o to (...), aby kształtowało się wewnętrzne jądro osobowości z odrzuceniem wszelkiej samowoli”³¹. Być może, J. Herbart miał na myśli istniejącą praktykę karania uczniów jako obiektywną rzeczywistość i dążył do uporządkowania stosunków w tej dziedzinie życia szkolnego – podporządkowanie określonym regułom władzy nauczyciela (nadzorcy). Pisząc o wewnętrznej dyscyplinie, jej rozwój łączył z głębokimi procesami w świadomości człowieka, stymulującymi rozwój woli i z systematycznym wychowaniem: „W duszy ludzkiej nie ma tak jak w roślinie i u zwierząt żadnej określonej zdolności, człowiek zaś ze względu na ciało jest stworzeniem,

³¹ А. Пискунов, *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*, Издательство Просвещение, Москва 1971, s. 373-374.

zawierającym w swoim zarodku swe przyszłe oblicze, a dusza ludzka jest jakby maszyną, w całości zbudowaną z wyobrażeń. Systematyczne wychowanie, zainteresowania duchowe w życiu człowieka i pod jego wpływem, od którego nie możemy oderwać wychowanka (jest to wręcz niebezpieczne), powinny chronić go przed zgubą i podnieść do stanu wewnętrznej wolności³².

Różnorodne treści (ideowe, światopoglądowe) teorii pedagogicznej Herbarta sprzyjały rozwojowi tradycji humanistycznej w warunkach, kiedy szkoła średnia „oddalała” ucznia od nauki przez swój intelektualizm, akademickość i formalizm wiedzy. Uczony zdążył ku szkole, która byłaby pośrednikiem między dzieckiem i doświadczeniem moralno-duchowym ludzkości dzięki osobowości nauczyciela.

W swoich pracach *Pierwsze wykłady z Pedagogiki*, *Pedagogika ogólna* Autor bronił statusu pedagogiki jako samodzielnej nauki, która za pomocą filozofii określa cele wychowawcze, a przy wsparciu psychologii – drogi ich realizacji. Wysuwając na pierwszy plan rozwój formalnego myślenia, Uczony w programie nauczania w jednakowym stopniu oddawał priorytet starożytnym językom i matematyce, które najlepiej dyscyplinowały rozum uczniów. W szkołach do 14 roku życia, według Badacza, konieczne jest nauczanie starożytnych języków, matematyki, starożytnej historii i literatury. Owa idea leżała u podstaw nauczania w klasycznych szkołach Europy w XIX wieku.

Herbart jest twórcą estetyki formalnej, zazwyczaj przeciwstawianej treściom estetyki Hegla. Piękno u niego polega na formalnych wzajemnych relacjach symetrii, proporcji, rytmu, harmonii, które są źródłem zadowolenia estetycznego³³.

³² К. Шмидт, *История педагогики*, т. 4, cz. 2, Издательство К.Т. Солдатенкова, Москва 1881, s. 419.

³³ *Большая советская энциклопедия*, т. 6, Издательство Советская энциклопедия, Москва 1971, s. 350.

Na podstawie idei psychologicznych na temat wzajemnego współdziałania wyobrażeń Uczony opracował teorię estetyczną. Złożone przeżycia estetyczne wywoływane przez dzieła sztuki lub zjawiska przyrodnicze, oparte na współdziałaniu i korelacji formalnych elementów, oparte są na harmonijnej współzależności tonów, rytmów, proporcji, barw. Owe współzależności mogą być wyrażone w sposób matematyczny, co pozwala na dokładne powiązanie poczucia piękna z określonymi relacjami między elementami dzieła sztuki. Spośród dyscyplin sztuki, według Uczonego, takiemu opisowi poddaje się muzyka. Analizując działalność naukową Herbarta Bogdan Nawroczyński pisał, że był on „pierwszym autorem, który zupełnie świadomie oparł swój system pedagogiczny na innych naukach”, jednak „nauce o wychowaniu dał zbyt szczupłą podstawę, budując ją tylko na etyce i psychologii”³⁴.

Podsumowując, możemy powiedzieć, że Herbartowi udało się odtworzyć istotne cechy wykształcenia ogólnego, zorientowanego na rozwój indywidualnej kultury dziecka. Jednocześnie jest to model jednostronnie (tylko w działalności intelektualnej) realizujący jego naturalne siły i zdolności. Dlatego zwolennicy Herbarta rozwijali jego spuściznę jako dydaktykę. Pod „znakiem herbartyzmu” rozwijało się średnie szkolnictwo ogólnokształcące w XIX wieku. Dorobek Herbarta stanowi ciekawy materiał dla poszukiwań współczesnej antropologii pedagogicznej dzięki temu, że zwraca się ku kształtowaniu podstaw życia moralno-duchowego w procesie kształcenia i zawiera wnioski i uogólnienia na temat wartości nieprzemijających, ponadczasowych. W warunkach rozwoju postindustrialnego, deficytu duchowości w społeczeństwie i pragmatyzmu w wyobrażeniach na temat kształcenia, idee niemieckiego filozofa

³⁴ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1957, s. 23.

i pedagoga mogą stanowić dla pedagogów kierunki i kryteria „wewnętrznej” organizacji procesu pedagogicznego.

3.2. Rozwój antropologii pedagogicznej jako samodzielnej dziedziny wiedzy w Niemczech w drugiej połowie XIX wieku i drugiej połowie XX wieku

W drugiej połowie XIX wieku w Niemczech Karl Szmidt zajął się badaniem antropologii pedagogicznej jako samodzielnej dziedziny wiedzy filozoficznej i pedagogicznej.

Karl Schmidt

Urodził się w 1819 roku, zmarł w 1864. Niemiecki pedagog, zwolennik podejścia antropologicznego w pedagogice.

Przez pewien czas był duchownym, w 1850 roku został nauczycielem. W 1854 roku pojawiła się jego *Książka o wychowaniu*, w 1858 roku *List do matki o wychowaniu fizycznym i duchowym dzieci*, w 1857 roku – *Pedagogika gimnazjalna*, w 1860 roku – *Historia wychowania i nauczania*, a w 1862 roku opublikował *Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben* [*Historia pedagogiki przedstawiona w ujęciu historycznym i w organicznej łączności z życiem kulturowym narodów*].

Karl Schmidt jako pierwszy w drugiej połowie XIX wieku w historiografii niemieckiej podaje antropologiczne uzasadnienie pedagogiki. W tym celu badał istniejące systemy pedagogiczne, anatomię i fizjologię człowieka, podkreślał znaczenie nauk przyrodniczych w wychowaniu, zwracał uwagę na doskonalenie mistrzostwa pedagogicznego nauczycieli czynnych zawodowo.

Podkreślając znaczenie i rolę nauk przyrodniczych w wychowaniu i oceniając klasyczne wychowanie, Schmidt pisał: „Człowieka może poznać tylko ten, kto poznaje przyrodę w człowieku i człowieka w przyrodzie. Na podstawie organizmu człowieka poznajemy organizm «wszystkiego», a z organizmu «wszystkiego» – organizm człowieka: to samo życie, te same prawa. Prawa przyrody nie są niczym innym jak prawa człowieka, a prawa człowieka – to prawa przyrody, natury. Zarówno droga mleczna, jak i wymoczki podporządkowane są tym samym regułom, także system słoneczny, tak jak człowiek poruszają się według jednego i tego samego prawa”³⁵.

Uczony twierdził, że antropologia pedagogiczna powinna wychowywać człowieka w łączności z przyrodą, którą określał jako wielką organiczną całość, zawierającą wszystko, co żyje i istnieje, warunkującą i przenikającą także człowieka, jak też samą siebie. Badacz określił cele wychowania, wynikające z pojmowanych przezeń zadań antropologii pedagogicznej: „Podawanie pokarmu dla organizmu człowieka, a przy tym pasującego do jego indywidualności i wieku, czyli rozwijanie go dla celów ogólnoludzkich – oto zadanie wychowania”³⁶.

Podstawowe zadanie wychowania niemiecki pedagog widział w harmonijnym rozwoju wszystkich zdolności człowieka i w indywidualnym podejściu do niego. Takie podejście jest możliwe, kiedy proces wychowawczy przeplata się z potrzebami wychowanka. „Jak ogrodnik przycina nie wszystkie drzewa w jednakowy sposób i w jednym i tym samym czasie i nie od wszystkich oczekuje owoców w jednym i tym samym czasie, dokładnie tak samo wychowawca nie może bez przymusu oczekiwać od wszystkich wychowanków jednakowego rozwoju sił w jednym i tym samym czasie i wymagania od nich jednakowych sukcesów”³⁷. Z punktu widzenia współczesnej antro-

35 В. Ланге, *История педагогики Карла Шмидта*, т. 4, cz. 2, Типография Мартынова, Москва 1881, s. 468.

36 Ibidem, s. 503.

37 Ibidem, s. 488.

logii pedagogicznej w danej sytuacji ważne jest to, co Autor proponował przed określeniem kompleksu działań wychowawczych, czyli wszechstronne poznanie człowieka, indywidualne podejście do niego, określenie jego słabych i silnych stron.

Szmidt w człowieku bardzo cenił jego indywidualność. Według niego, indywidualność w sensie duchowym określana jest przede wszystkim różną wielkością poszczególnych zdolności duchowych: „(...) podobnie jak litery w alfabecie mogą łączyć się w wielką ilość słów, dokładnie tak samo zdolności duchowe wskutek różnego ich zasobu łączą się między sobą w dużą ilość relacji i stanowią w ten sposób wiele indywidualności”³⁸. Uczony uważał, że to, co indywidualne u człowieka, w większym stopniu zależy od wychowawcy, który powinien to wyeksponować w procesie wychowania. Zwracał uwagę, że w procesie kształtowania indywidualności ważny jest pierwiastek duchowy: Bóg, przyroda i ludzkość.

Szmidt dość szeroko przedstawiał rolę rodziny i matki w wychowaniu. Niemiecki uczony podkreślał wagę wychowania rodzinnego i postawił retoryczne pytanie: „Kiedy rozpocząć wychowanie dziecka?”. Godna uwagi jest jego odpowiedź: „Wychowanie zaczyna się 9 miesięcy przed narodzeniem. Podobnie jak człowiek zależy od ziemi, na której żyje, od gleby i powietrza, od wody i słońca i jest od tego uwarunkowany, dokładnie tak samo noworodek do momentu narodzin podlega duchowemu i cielesnemu wpływowi matki. W niej jest i niebo i ziemia. Wyrastając z tego nieba i z tej ziemi, zapuszczając w nich korzenie, zapożycza on światło i życie, ciało i ducha. Wszelkie cielesne i duchowe czynności matki, jej cielesna i duchowa higiena, pokarm i powietrze, światło i ruch, wszystko, co ona spożywa, wszystkie jej myśli, odczucia i zachcianki, jej troski i zmartwienia, wszystko to odbija się na organizmie rozwijającego się dziecka i wchodzi w jego ciało i duch. Żyj zgodnie z zasadami przyrody, spożywając z umiarem zdrowy pokarm,

³⁸ Ibidem, s. 482-483.

korzystaj z powietrza, światła i ruchu, unikając trwogi i strachów, zwracając wszelkie myśli, uczucia i zachcianki ku temu, co doskonale: takie jest pouczenie dla matki na czas, kiedy w niej powstaje wielki twór – taka jest rada, gdyż tak stanowi prawo, według którego rozwija się noszone pod sercem dziecko”³⁹. Problem podjęty przez Badacza w pierwszej połowie XIX wieku jest jak najbardziej aktualny obecnie. Zarówno antropologia pedagogiczna, jak i inne dyscypliny naukowe stawiają na pierwszym miejscu zdrowego potomstwa. Ten powszechny problem jest bezpośrednio związany z bezpieczeństwem ekonomicznym, politycznym, kulturowym i narodowym. Dzisiaj zdrowie narodu zależy od tych, którzy produkują żywność, energię elektryczną, samochody – innymi słowy, od tych, którzy powinni stworzyć warunki do życia, aby żyć „zgodnie z prawami przyrody” – jak podkreślał. Piszac o pedagogice i jej miejscu wśród dyscyplin humanistycznych, Uczony kładł nacisk na ważność „praktycznego stosowania antropologii”. Wprowadzenie antropologii stosowanej w uczelniach humanistycznych i zawodowych mogłoby stać się efektywnym krokiem na drodze tworzenia zdrowego społeczeństwa. Przecież każdy inżynier lub producent tworząc, na przykład silnik lub inny agregat, troszczy się o zdrowie człowieka. Na wykładach kierunków technicznych mało się o tym mówi, a czasami w ogóle zapomina się o tym.

Hermann Nohl

Hermann Nohl urodził się 7 października 1879 w Berlinie, zmarł 26 września 1960 w Getyndze – niemiecki filozof i teoretyk pedagogiki.

Podzielał idee „filozofii życia” Wilhelma Dilthey’a i występował za autonomią pedagogiki. Z pozycji fenomenologii pod-

³⁹ Ibidem, s. 503.

chodził do rozumienia procesu pedagogicznego, kontaktu pedagogicznego jako środka poznania dziecka i teorii pedagogicznej o człowieku. Nohl uściślił określenie przedmiotu antropologii pedagogicznej. Z jego punktu widzenia, przedmiotem tym jest „kształtowanie wychowanka zgodnie z jego możliwościami, uzdolnieniami, osobowością”⁴⁰. Nohl ekponuje problem zdolności wychowywanego dorastającego człowieka ponieważ wiele zależy od wychowawcy, który powinien wszystko wiedzieć o człowieku, wykorzystać wiedzę z innych nauk, umieć skonfrontować z problematyką wychowawczą. Uczony wykorzystuje pojęcie filozoficzne – specyficzny obraz pedagogiczny człowieka. Ważne jest to, że umieścił w nim realne kształtowanie się osobowości tylko z pomocą wychowawcy i pod okiem wychowawcy. Zadaniem wychowawcy powinno być kształtowanie i rozwój osobowości z wpojeniem najwyższych wartości życiowych. Nohl określił zadania antropologiczne wychowawcy: widzieć i postrzegać wychowanka nie takim, jaki jest dzisiaj, lecz jakim będzie jutro; zawsze mieć na uwadze zdolności i zadatki wychowanka; w czasie wychowania uwzględniać poziom, do którego należy go doprowadzić. Uczony pisał: „Podstawą wychowania dorastającego człowieka są relacje z dorosłymi, oparte na uczuciach emocjonalnych. U podstaw danego procesu wychowawczego powinien być sam wychowanek, który samodzielnie określi swoje cele życiowe i życie”⁴¹.

Helmuth Plessner

Helmuth Plessner urodził się 4 września 1892 w Wiesbaden, zmarł 12 czerwca 1985 w Getyndze – filozof i socjolog niemiecki, jeden z założycieli antropologii filozoficznej. Był przedsta-

40 Г. Коджаспирова, *Педагогическая антропология*, Издательство Гардарики, Москва 2005, s. 50.

41 H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/M. 1935, s. 169.

wicielem neokantowskiej szkoły badeńskiej i jednym z głównych przedstawicieli antropologii filozoficznej, która bazuje na odkryciach naukowych biologii – interpretuje wyniki nauk przyrodniczych w duchu filozofii. Jest uważany przez wielu badaczy za twórcę teorii antropologicznych, w których określona została zasadnicza cecha człowieka wykonującego konkretne działania.

Rosyjska badaczka Galina Nowiczkowa pisze: „Plessner tworzy pewien skończony obraz człowieka na podstawie teoretycznego uświadomienia wszelkiej posiadanej wiedzy o człowieku i jego biopsychicznym funkcjonowaniu. Filozof podkreśla ekscentryczną naturę człowieka, który utracił swoją naturalną samoistość, «skazanego» z tego powodu na wieczne poszukiwania i doskonalenie samego siebie”⁴².

Plessner postrzegał byt ludzki w realnie istniejącej sytuacji życiowej i w konkretnym miejscu. Według niego ważnym czynnikiem antropologicznym stało się pojęcie „życie”. W nauce o życiu jako teorii *a priori* umieścił określenie „żywym ciałem” własnej granicy i doświadczenia życiowego, po to by być człowiekiem. Jego rozmyślania naukowe bezpośrednio związane są z pojęciem „pozycyjności”. W książce *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, w której zarysował podstawy swojej antropologii, nigdy już niezrewidowane, Plessner wyznaczył sobie zadanie przedstawienia „logiki formy żywej” i zastanowienia się nad pytaniem o warunki możliwości bycia człowiekiem⁴³. Nauka o granicy jako środka realizacji bytu organicznego miała istotne znaczenie podczas określenia zasad metodologicznych antropologii filozoficznej i pedagogicznej. Wiedza pozwoliła Plessnerowi postawić tezę o tym, że istnienie człowieka jest nieodłączne od życia, dlatego że tylko życie

⁴² Г. Новичкова, *Историко-философские очерки западной педагогической антропологии*, Издательство ИФРАН, Москва 2001, s. 37.

⁴³ H. Plessner, *Pytanie o conditio humana*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988, s. 20.

⁴⁴ Ibidem, s. 9.

motywuje do konkretnego bytu lub egzystencji. Egzystencję rozpatrywał jako wyższy organiczny stopień. „Nauka o człowieku może być nauką o nim jako istocie biologicznej, o jego cielesności, jak też nauką o człowieku jako istocie duchowej”⁴⁴. W ten sposób w nauce o doświadczeniu życia człowiek staje się jej głównym obiektem i rozpatrywany jest już nie jako przedmiot nauki, nie jako podmiot swojej świadomości, lecz jako przedmiot i podmiot swojego życia⁴⁵.

Plessner wykorzystał ideę o tym, że istnienie ludzkie jest związane z życiem przy określeniu metodologicznych podstaw antropologii pedagogicznej, łącząc to z procesem wychowania. W tym celu Uczony dokonał analizy bytu dziecka, przyjmując za podstawę płacz i śmiech dziecka jako szczególne czynniki antropologiczne jego zachowania. W pracach nad problemami antropologii filozoficznej doszedł do wniosku o konieczności opracowania zasad metodologicznych, które mogą być wykorzystane przez antropologię pedagogiczną. Był przekonany o tym, że nadszedł czas dla stworzenia jednolitego spojrzenia na człowieka, wyróżniając każdy okres jego życia. Niemiecki filozof twierdził, że konkretne nauki antropologiczne nie mogą dać jednolitego obrazu człowieka, gdyż są oparte na metodzie ilościowej, która daje możliwość poznania tylko jednej strony ludzkiej rzeczywistości. W celu otrzymania charakterystyk jakościowych człowieka i pokonania jednostronności poszczególnych nauk antropologicznych Uczony zaproponował stworzenie nowej metodologii. W tym celu sformułował dwie zasady metodologiczne, które odpowiadały zarówno antropologii filozoficznej, jak i pedagogicznej: jedność życia ludzkiego w całej jego wielostronności. W ten sposób Filozof proponował badanie człowieka jako niepojętego i nieskończonego. Zasada metodologiczna niepojętości została przyjęta jako zasada an-

⁴⁵ X. Плеснер, *Ступени органического и человек* (пер. А. Ф. Филиппов) // *Проблема человека в западной философии*: Переводы / Сост. и послесл. П. С. Гуревича; Общ. ред. Ю. Н. Попова. Издательство Прогресс, Москва 1988, s. 101.

tropologii pedagogicznej, która była wykorzystywana w celu uzasadnienia znaczenia wychowawczego tej lub innej sytuacji życiowej. Wprowadził do nauki „zasadę ekscentryczności” i „zasadę niepojętości”, które stały się przedmiotem sporów i szerokich dyskusji wśród filozofów, pedagogów i kulturoznawców. Ekscentryczność i niepojętość wykorzystał przy wyjaśnianiu swojego filozoficznego rozumienia człowieka, przez analizę takich form zachowania jak śmiech i płacz. Takowe podejście we współczesnej antropologii pedagogicznej traktowane jest jako konkretna analiza różnych, dostępnych do bezpośredniej obserwacji form zachowania, zarówno dziecka jak i dorosłego człowieka. Dlatego proponuje wykorzystanie metody *a priori* (kontemplacyjnej), opartej na badaniu prawdy, niezależnie od doświadczenia lub metody *a posteriori*, opartej na znajomości faktów i wykorzystaniu doświadczenia. W tym miejscu Plessner jako filozof postawił przed przyszłą antropologią pedagogiczną dwa ważne zadania: poznać i zrozumieć człowieka jako wychowawcę i wychowanka, wyjaśnić, na ile człowiek jest wychowywany i nauczany w ciągu różnych okresów życia. Wszystkie cechy człowieka ukształtowane w wyniku zastosowania przedstawionych metod, filozof proponował rozpatrywać i wyjaśniać z ekscentrycznej pozycji człowieka, która przejawia się w płaczu i śmiechu. Śmiech i płacz określone były przez Uczonego jako granice zachowania człowieka. Pozycja ekscentryczna zmusza człowieka do stałej równowagi z samym sobą i światem, to różne relacje i jednolitość wyrazistej całości⁴⁶. Kontynuując tę myśl, Filozof pisał o znaczeniu równowagi ludzkiego ciała; równowagi wewnętrznej i zewnętrznej stanu ciała. Jeżeli tracimy kontrolę z zewnątrz nad naszym zewnętrznym wyobrażeniem,

⁴⁶ H. Plessner, *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen des menschlichen Verhaltens*, München 1950 (1941), s. 71.

⁴⁷ Ibidem, s. 86.

to wywołuje to śmiech i drwinę otoczenia. „Śmiech i płacz (...) często pozbawiają kierowania, doprowadzają do pełnej bezsilności, utraty mistrzostwa, rujnują równowagę między człowiekiem i jego fizycznym istnieniem”⁴⁷.

W ten sposób stosowane przez Plessnera metody *a priori* i *a posteriori* łączą się jakby w pojęcie „ekscentryczności”, uzupełniając się wzajemnie. Filozof pokazuje jak ekscentryczna forma zachowania określa relacje człowieka z samym sobą (przede wszystkim w odniesieniu do swojego ciała) i do otaczającego go świata⁴⁸.

Badacz dostrzegał wielkie znaczenie języka w duchowym i fizycznym kształtowaniu się człowieka. „Jako *milieu externe* język pełni funkcję stabilizującą i socjalizującą, a zatem łączy w sobie zastany, dany z góry porządek – gdyż człowiek rodzi się i wzrasta w języku i ma się kierować jego regułami. Jak podczas chodzenia, tak podczas mówienia znajdujemy się w stanie chwiejnej równowagi, możliwej, jednak niezagwarantowanej w pierwszym przypadku „przez nasze ciało materialne, w drugim – przez materię języka”⁴⁹.

Zasady metodologiczne antropologii filozoficznej, wypracowane przez Plessnera, przeznaczone były zarówno do wykorzystania w antropologii pedagogicznej, jak i pedagogice antropologicznej.

Poglądy filozoficzne Plessnera pozwoliły antropologii pedagogicznej dokładniej sformułować podstawy światopoglądowe i metodologiczne.

Otto Friedrich Bollnow

⁴⁸ Ibidem, s. 23-24.

⁴⁹ H. Plessner, *Pytanie o conditio humana*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988, s. 68.

Otto Friedrich Bollnow urodził się 14 marca 1903 w Szczecinie, zmarł 7 lutego 1991 w Tybindze – niemiecki pedagog i filozof. Pochodził z rodziny nauczycielskiej, studiował fizykę i matematykę w Berlinie. Bollnow należy do starszego pokolenia filozofów zachodnioniemieckich. Formację filozoficzną otrzymał w czasach Republiki Weimarskiej. Opracował podstawy metodyczne i zasady antropologii filozoficznej, które przeniósł do pedagogicznej antropologii, jednocześnie stwarzając koncepcję pedagogiczną popierającą otwartość na nowe zjawiska.

Po 1945 roku Bollnow szeroko i wyczerpująco zastosował podejście Plessnera do umotywowania problemów wychowania i uzupełnienia treści zasady antropologicznej.

Swoje poglądy na kwestie antropologii pedagogicznej i pedagogiki, a także ich wzajemne relacje Uczony przedstawił w następujących pracach: *Filozofia egzystencjalna (Existenzphilosophie)*; *Pedagogika niemieckiego romantyzmu od Arndta do Fröbela (Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel)*; *Filozofia egzystencjalna i pedagogika (Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung)*; *Człowiek i kosmos (Mensch und Raum)*; *Władza języka. Język rozmyślań filozoficznych z pedagogicznego punktu widzenia (Die macht des worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive)*; *Atmosfera pedagogiczna (Die pädagogische Atmosphäre)*; *Antropologiczny sposób badań w pedagogice (Die anthropologische betrachtungsweise in der pädagogik)*; *Pedagogika antropologiczna (Anthropologische Pädagogik)*.

Jego prace poświęcone są zarówno antropologii pedagogicznej jak i pedagogice antropologicznej. W publikacji *Pedagogika antropologiczna* pisał, że trwają spory dotyczące miejsca i zadań antropologii pedagogicznej i w celu uniknięcia niepo-

⁵⁰ O. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1983, s. 38.

rozumieć: „(...) uważam, że nie należy więcej mówić o antropologii pedagogicznej, lecz o antropologicznym spojrzeniu na pedagogikę lub (jak i w nazwie tej książki), o pedagogice antropologicznej”⁵⁰. Jednak nie zważając na takie oświadczenie, podaje wyjaśnienie koncepcyjne dotyczące antropologii pedagogicznej i zwraca uwagę na to, że dyskusja zaszła w ciemną uliczkę z powodu twierdzeń, że pojęcie antropologii pedagogicznej interpretowane było w różny sposób. Z jednej strony pod pojęciem „antropologii” rozumiano badania empiryczne o człowieku, biologii, psychologii, socjologii, etnologii, a pod terminem „antropologia pedagogiczna” rozumiano wynik, który te nauki powinny były zapewnić dla zrozumienia możliwości i granic nauczania i wychowania. Przez długi czas – kontynuował – w takim znaczeniu istniała psychologia pedagogiczna, której zadaniem było rozwijanie w psychologii tego, co ma duże znaczenie dla zrozumienia procesu wychowania. W rozwoju pedagogiki ważne znaczenie miały także inne nauki, przede wszystkim socjologia, a także etnologia, historia religii i historia kultury duchowej. W ten sposób powstało nowe zadanie określenia wkładu tychże do nauki o wychowaniu. Badacz pisał o tym, że powstało zadanie, często określane także w ramach antropologii pedagogicznej, aby zebrać i przeanalizować, z pedagogicznego punktu widzenia, wyniki nauk empirycznych o człowieku. Taka antropologia pedagogiczna ukierunkowana jest ku temu, aby połączyć i realizować to, co psychologia pedagogiczna przejęła z niektórych nauk i na szerszym gruncie zapewnić warunki niezbędne dla rozwoju kształcenia.

Dyskutując o tym, czym różni się antropologia pedagogiczna od pedagogiki, niemiecki Uczony pisał: „Ogólnie rzecz ujmując, antropologia pedagogiczna jest integracją różnych nauk o człowieku z punktu widzenia nauczania i wychowania. Nie jest częścią samej pedagogiki, lecz ważną i niezbędną podstawą. Z drugiej strony, antropologia pedagogiczna trochę różni się w tym sensie, w którym jest ona tutaj rozumiana, czyli w próbie stworzenia z filozoficznego punktu widzenia problemu

antropologicznego efektywnego dla pedagogiki. Mowa jest tutaj nie o konkretnej nauce pomocniczej o pedagogice (lub o integracji różnych nauk pomocniczych), nie o jednej ze strukturalnych części pedagogiki, lecz o próbie naświetlenia po nowemu pedagogiki (potraktowanej filozoficznie) z antropologicznego punktu widzenia”⁵¹.

W swoich badaniach filozoficzno-pedagogicznych Bollnow zwracał uwagę na to, jak procesy historyczne zachodzące w XX wieku wpłynęły na zmianę obrazu człowieka, jego zachowania, relacji z Innym. Uczony podkreślał, że jeżeli w latach 1920–1930 obraz człowieka był przepełniony optymizmem i wiarą w jego siły twórcze, to w następnych latach został zatracony. Zamiast dobra w człowieku zaczęło rodzić się zło. Pozytywny obraz przyszłego człowieka Uczony widział we współdziałaniu filozofii egzystencjalnej i pedagogiki podkreślając trzy problemy pedagogiki: zobowiązanie, spotkanie, pouczenie. Bollnow występował przeciw wychowaniu autorytarnemu. Jednocześnie podkreślał, że takie badania powinny być otwarte z wykorzystaniem podejścia antropologicznego: „W pedagogice szczególnie ważne jest ściśle trzymanie się takiego punktu widzenia, dlatego że przyjęte w społeczeństwie schematy i uproszczenia w określony sposób wpływają na losy ludzi. To typowy znak wychowania autorytarnego. Dlatego też, przede wszystkim, nie siła pedagogiczna, lecz szczególnie kościół i państwo, które podchodzą do nauczania i wychowania z pytaniem na temat oblicza człowieka, starają się przeorientować proces wychowawczy na tradycyjnie wyznaczone tory. Samodzielna, wierząca w siebie pedagogika, powinna bronić się przed tymi (z początku przekonująco brzmiącymi) roszczeniami. Mówienie o zamkniętym obrazie człowieka, być może, ma sens w ramach minionej epoki historycznej lub obcej kultu-

⁵¹ Ibidem, s. 38.

ry, kiedy powstaje nieświadoma jedność cech, jeżeli patrzymy na to z zewnątrz. Problem obrazu człowieka nigdy nie powinien być przyjmowany jako świadomy wymóg rozwoju terażniejszości, dlatego że tylko wtedy będzie owocny, jeżeli będzie otwarty dla wszystkich. Dlatego pedagogika powinna, w skrajnym przypadku, odrzucić swoje roszczenia dotyczące kierującej roli w obrazie człowieka”⁵².

Fundamentem dla dalszych badań filozoficzno-antropologicznych Bollnowa była jego praca *Filozofia egzystencjalna*. W niej przedstawił swój punkt widzenia na rozumienie głównych pojęć i twierdzeń na temat filozofii istnienia. W epoce, w której żył i pracował, ważne było określenie przezeń granic istnienia filozofii i jej rozwoju. Ważnym krokiem w rozwoju antropologii pedagogicznej było połączenie filozofii z pedagogiką, antropologią, teorią poznania i etyką. Zarówno w *Filozofii egzystencjalnej*, jak i w innych pracach Bollnow wskazywał na konieczne połączenie teorii z praktyką lub nadanie teorii uniwersalnych funkcji praktycznych. „Pierwszy problem wynika z punktu widzenia pedagoga – praktyka: jakie jest praktyczne znaczenie tych ogólnych obserwacji antropologicznych? Do czego jest to potrzebne pedagogowi w jego działalności? Nasza odpowiedź polega na tym, że antropologiczny punkt widzenia daje swobodny punkt widzenia, który podnosi pedagogikę ponad prostą technologię działań wychowawczych. Aby zrozumieć proces nauczania i wychowania w całej jego złożoności, pedagogika nie powinna ograniczać się do tego, że pedagog może działać «świadomie», ale, oprócz tego, powinna włączać o wiele więcej, co odbiega od zaplanowanych przez nią działań”⁵³.

Bollnow proponował rozpatrywanie filozofii egzystencjalnej jako jednolitego kierunku. W tym celu opisał i określił kluczowe pozycje „filozofii życia”. Poddając ocenie „filozofię życia”, wnikliwie przyjrzał się problemom płynności i zmien-

⁵² Ibidem, s. 129.

⁵³ Ibidem, s. 118.

ności wszystkiego, co istnieje i natury człowieka: „Pierwszym podstawowym problemem ujęcia problemu z antropologicznego punktu widzenia jest potrzeba człowieka by być wychowywanym, a właściwie to, że konieczność wychowania nie jest czymś, co dodane jest do wcześniej rozumianej natury człowieka, lecz czymś, co od samego początku powinno być zintegrowane z istnieniem człowieka, uświadomieniem tego, że człowiek powinien być pojmowany jako istota otwarta i potrzebująca nauczania i wychowania”⁵⁴.

W „pozytywnej” filozofii egzystencjalizmu Uczony łączył teorię z praktyką. Proponował połączenie wymienionej filozofii z pedagogiką. Doszedł do konkluzji, że na świecie i w szczególności w Niemczech, istotnie zmieniły się wyobrażenia o człowieku, że nadszedł czas stworzenia dla pedagogiki nowego fundamentu ontologicznego oraz metod organizacyjnych i praktycznych. W jego twórczości naukowej coraz wyraźniej kształtowały się etyczne pojęcia życia, przeżywania i odpowiedzialności. Uczony pisał, że filozofia egzystencjalna powinna wpływać na procesy życiowe zarówno dorosłego człowieka, jak i dziecka. Nauczyła ona dorosłego człowieka i nadal uczy tego, jak powinien przeżywać „destrukcyjne procesy życiowe” i jakie z tego powinien wyciągać lekcje. Według uczonego, filozofia egzystencjalna pomaga człowiekowi wybrnąć z różnorodności życia codziennego i doprowadza go do prawdziwej jaźni. Filozofia egzystencjalna posiada wszelkie możliwości, aby pomóc także dziecku, lecz jeszcze nie wszystkie problemy są w należyty sposób zaprezentowane⁵⁵.

Cennym wkładem Bollnowa do antropologii pedagogicznej było stworzenie nowego obrazu człowieka, w którym byłyby ucieleśnione elementy filozofii egzystencjalnej.

⁵⁴ Ibidem, s. 40.

⁵⁵ O. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1964, s. 16-17.

Byłyby w nim w formie abstrakcyjnej opracowywane i tworzone określone konstrukcje i twierdzenia, które następnie sprzyjałyby rozwojowi strukturalnych połączeń poszczególnych stron zmieniającej się i skomplikowanej rzeczywistości, a także rozwojowi poszczególnych procesów życiowych. „Obraz, który rozwinął filozofię egzystencjalną istnienia ludzkiego był na tyle beznadziejnie ukryty, że wychowanie byłoby niemożliwe, jeśli by ono rzeczywiście oznaczało jedyną prawdę. Tylko w ciągu kilku minut faktycznego istnienia człowiek może wyrwać się ze swojej próżności do świata bezsensowności. Stałe kształtowanie, „kształcenie” człowieka w formie zastygłej byłoby niemożliwe”⁵⁶.

Podczas tworzenia nowego obrazu człowieka nie możemy obejść się bez odnowionego czynnika moralnego i cnót – uważał Bollnow. W pracy *Atmosfera pedagogiczna (Die pädagogische Atmosphäre)* przedstawił swoje rozumienie cnót: dobroć, posłuszeństwo, miłość, szacunek, zaufanie, cierpliwość, radość. „Bez troska i humor w pracy z dzieckiem dają dobre rezultaty pedagogiczne tylko wtedy, kiedy niosą one dobroć”⁵⁷ – podkreślał Uczony. Cierpliwość zaliczał do szczególnej kategorii i zalet nauczyciela. Cierpliwość jest cnotą, która oznacza harmonię człowieka z upływem czasu i nazywa to godnością oczekiwania⁵⁸. Według niego cnoty te powinny być realizowane w każdym systemie etycznym i winny charakteryzować każdego człowieka. Cnoty powstają podczas dokonywania czynów moralnych, jako same w sobie, człowiek sam je ocenia, sam je przeżywa i to z kolei zmienia go i doprowadza do polepszenia jego dobra, pomyślności. W ten sposób rozmyślanie i wnioski O. Bollnowa na temat cech moralnych i cnót dotyczyły stanu wewnętrznego człowieka i miały ściśle antropologiczny charakter.

⁵⁶ O. Bollnow, *Anthropologische...*, s. 73.

⁵⁷ Idem, *Die pädagogische...*, s. 70.

⁵⁸ Ibidem, s. 56

Dlatego antropologię pedagogiczną rozpatrywał jako podejście antropologiczne obejmujące wszystkie dziedziny pedagogiki. „W ten sposób ogólne podejście antropologiczne istotnie rozszerza sferę pedagogiki. To nie «technologia wychowania», która daje pożyteczne instrukcje dla pedagoga – praktyka, a naukowe naświetlenie całej dziedziny wiedzy, czyli edukacji ze wszystkimi ogólnymi antropologicznymi osobliwościami. W ten sposób rozumiana pedagogika antropologiczna nie podaje gotowych recept, które można od razu zastosować, ale w sensie ogólnym doprowadza działalność edukacyjną do uświadomienia samego siebie, wyzwala ją od przypadkowości, rozszerza wyobrażenie o całokształcie towarzyszących połączeń i doprowadza w ten sposób do głębszego zrozumienia całego nauczania i wychowania, które następnie przejawia się w działalności praktycznej”⁵⁹.

W swoich pracach Bollnow przedstawił ważne dla antropologii pedagogicznej problemy, dotyczące urządzenia przestrzennego i czasowego ludzkiego życia, a także rolę domu i znajomego otoczenia w wychowaniu człowieka. Aby dom i w ogóle znajome otoczenie mogły wypełniać funkcję wychowawczą, człowiek powinien w odpowiedni sposób kreować swoją przestrzeń, jednocześnie przekształcając ją w otoczenie człowieka. Życie oznacza nie tylko przebywanie w określonej przestrzeni, jest jednocześnie określone przez wewnętrzny stan człowieka, w którym porównuje on siebie i swoje otoczenie. „(...) różne sfery przestrzeni zawierają w sobie ochronną sferę domu, szerszą publiczną przestrzeń i nieograniczoną przestrzeń życia ludzkiego. Wszystkie wyżej wymienione rodzaje przestrzeni wypełniają określoną funkcję. Tylko we wszystkich sferach życie ludzkie wykazuje swoje możliwości w pełnym zakresie. Sfery

⁵⁹ O. Bollnow, *Anthropologische...*, s. 119-120.

⁶⁰ Ibidem, s. 87-88.

te powinny być stale we wzajemnej równowadze. Jeżeli jedna strona jest ignorowana lub zatracana, to pełnia życia zostaje zagrożona. I wtedy pojawia się przed pedagogiką antropologiczną zadanie – określenie ważności utraconej sfery i obrona jej w procesie wychowania”⁶⁰.

W książce *Człowiek i przestrzeń (Mensch und Raum)* pisał: „Mieszkanie człowieka nie podlega rozpuszczeniu się w racjonalizmie współczesnego świata technicznego. W świecie tym pozostają prawie że nierozpuszczalne pozostałości życia archaicznego i one są niepojęte w racjonalnym myśleniu. Dom człowieka i dzisiaj jest miejscem świętym”⁶¹. Na zakończenie rozmyślań o urządzeniu przestrzennym i czasowym życia ludzkiego Bollnow zwracał uwagę, że opisują one określony stan człowieka, czyli to, co człowiek może uznać za poprawne i niepoprawne, odpowiednie lub nieodpowiednie. Już samo uświadomienie tego, że człowiek powinien najpierw nauczyć się żyć i mieć nadzieję, zawarte jest w problemie pedagogicznym. Wychowanie powinno pobudzać ludzi do prawidłowego spełniania wymogów i zgadzania się z nimi.

Bollnow był przekonany, że antropologia pedagogiczna i pedagogika antropologiczna mogą efektywnie pomagać w rozwiązywaniu problemów w jakimkolwiek systemie pedagogicznym.

Heinrich Roth

Heinrich Roth urodził się 1 marca 1906 roku – zmarł 7 lipca 1983 roku. Był niemieckim pedagogiem i antropologiem. Od 1926 roku do 1928 studiował teologię, filozofię i pedagogikę w Erlangen i jednocześnie pracował jako nauczyciel domowy. Po ukończeniu studiów do 1931 roku pracował jako nauczyciel w szkole w Ulm. Od 1956 do 1961 był profesorem w Instytucie Międzynarodowych Badań Pedagogicznych we Frankfurcie

⁶¹ O. Bollnow, *Mensch und Raum*, Stuttgart 1963, s.141.

(Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt). Od 1961 do 1971 kontynuował działalność wykładowcy w Uniwersytecie w Getyndze (Georg-August-Universität in Göttingen). W okresie od 1971 do 1974 roku był członkiem Rady Konsultacyjnej badającej problemy nauczania i wychowania przy Instytucie Maksa Plancka (Max-Planck-Institut). Swoje poglądy na temat miejsca antropologii pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania H. Roth przedstawił w takich pracach, jak: *Dziecko i historia* (*Kind und Geschichte*, 1955); *Psychologia i pedagogika* (wraz z Józefem Derbolavem) (*Psychologie und Pädagogik* (mit Josef Derbolav), 1959); *Dzieci i szkoła: między reformą i odnową* (*Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, 1961), *Realistyczny zwrot w badaniu kształcenia* (*Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*, 1962); *Psychologia pedagogiczna nauczania i wykładania* (*Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 1963); *Autorytarne lub demokratyczne wykształcenie?* (*Autoritär oder demokratisch erziehen?*, 1965); *Antropologia pedagogiczna w dwóch tomach* (*Pädagogische Anthropologie*). Pierwszy tom *Antropologii pedagogicznej* wyszedł w 1966 roku z podtytułem *Plastyczność i określenie* (*Bildsamkeit und Bestimmung*), a drugi – *Rozwój i wychowanie* (*Entwicklung und Erziehung*) – w 1971.

W pierwszym tomie *Antropologii pedagogicznej* Roth przedstawił swoje idee antropologiczno-pedagogiczne: nauka humanistyczna jako antropologia kształcąca; człowiek jako istota samokształcąca i najbardziej wykształcona; swobodna przestrzeń kształcenia między dziedzictwem i otaczającym środowiskiem (fakty i problematyka przedstawienia ludzkiej marności); analiza celów kształcenia pedagogiki i ideałów kształcenia J.F. Herbarta, F.D.E. Schleiermachersa, A. von Humboldta i J.H. Pestalozziego i ich oponentów; cele kształcenia w dziedzinie nauk humanistycznych i we współczesnym myśleniu naukowym; analiza teorii pedagogicznej osobowości (obraz człowieka dojrzałego jako cel kształcenia w teorii osobowości).

Zarówno O. Bollnow, jak i H. Roth twierdzili, że antropologia pedagogiczna sama nie może rozwiązać wszystkich problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem. Mówiąc o efektywności pedagogicznej H. Roth podkreślał, że sukcesy antropologii pedagogicznej nadal zależą od współpracy z uczonymi zajmującymi się badaniami nad człowiekiem, szczególnie z psychologami, dlatego, że psychologia najgłębiej bada problem instynktów, pasji, zainteresowań, woli i motywacji⁶².

Po drugiej wojnie światowej zarówno w Niemczech, jak i na całym świecie, zaszło wiele zmian w metodologii pedagogicznej i metodyce. Zmiany dotknęły także filozofię i antropologię pedagogiczną. Filozofowie i antropolodzy drugiej połowy XX wieku zaczęli rozpatrywać człowieka nie tylko z punktu widzenia, kim on już jest, ale również z punktu widzenia samorealizacji, czyli jako akt mający podstawy pedagogiczne. „Przedmiotem antropologii pedagogicznej jest badanie człowieka, procesu jego kształtowania się i osiągnięcia dojrzałości pod wpływem procesu nauczania i wychowania”⁶³.

Roth wysunął szereg zasadniczych pytań, zarówno dla antropologii filozoficznej, jak i antropologii pedagogicznej: „Czy potrzebne są nowe cele wychowawcze i nowe kształtowanie ideałów? Jakie treści powinny zawierać cele wychowania i ideały? Co określało stałość zasad wychowania w ciągu wieków i tysiącleci? Jak zmieniały się cele wychowania? Czy istnieją cele wychowania i normy, które polecane były w ciągu wieków i tysiącleci lub też potrzebują one stałego odnawiania”⁶⁴?

Nowe opracowania teoretyczne w filozofii i pedagogice zmusiły Rotha do powrotu do własnej koncepcji kształcenia i koncepcji antropologii pedagogicznej, określenia nowych relacji z antropologią filozoficzną i innymi dyscyplinami.

⁶² H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Band I. *Bildsamkeit und Bestimmung*. Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover 1968, s. 22.

⁶³ Ibidem, s. 19.

⁶⁴ Ibidem, s. 271.

Rozmyślając o koncepcji kształcenia, Uczony podkreślał, że wkład nauki i sztuki do budowy wewnętrznego świata duchowego człowieka można uogólnić w koncepcji kształcenia, tj. w wiedzy i prawdzie, które są rozpatrywane przez tę koncepcję. Człowiek zdrowy, rozwijający się, efektywny funkcjonalnie, zaadaptowany społecznie, nie jest jeszcze człowiekiem, który może siebie ocenić. Nie posiada on przepełnionego treścią i wzmocnionego materialnie horyzontu duchowego, który w określonym czasie czyni go duchowym w kulturze i wspólnocie, a także tworzy jego świat. To, co nazywa się, z punktu widzenia ludzkości i nauk humanistycznych kulturą, możemy nazwać indywidualnym władaniem poszczególną częścią kultury, czyli – z punktu widzenia antropologii – wykształceniem: człowiek wykształcony to człowiek duchowy, a człowiek duchowy to nauka i duchowe życie jego czasów, tradycji i współczesności. Taki człowiek z tym wszystkim potrafi żyć produktywnie i krytycznie⁶⁵. Sens koncepcji kształcenia Roth wyraził w następujący sposób: „Koncepcja kształcenia, to proces poznania, przyswajania, wewnętrzny proces kształtowania, a także wynik, który może doprowadzić do oceny tego, co przyjmujemy i cenimy, czego dowiedzieliśmy się, a także do oceny treści naszej świadomości i wiedzy. Takie rozumienie życia i świata, wewnętrznego porządku i ładu duchowego w naszym życiu i doświadczeniu, to ocena naszej wiedzy i naszych działań”⁶⁶.

Zdaniem Uczonego antropologia pedagogiczna powinna być oparta na badaniach empirycznych. Do koncepcji antropologii pedagogicznej wprowadził on pojęcie „proces ucieleśnienia”. W procesie tym ważne miejsce przeznaczył antropologii biologicznej, społecznej i psychologicznej oraz zwracał uwagę na to, że antropologia pedagogiczna rozpatruje ucieleśnienie duchowo-intelektualne człowieka i wiąże to z jego naturą. Według Rotha człowiek rozwija się duchowo i intelektualnie

⁶⁵ Ibidem, s. 24.

⁶⁶ Ibidem, s. 26.

w procesie społecznym w ramach struktur społecznych, czyli „za pośrednictwem dialogu z grupami, instytucjami, ze społeczeństwem jako całości. Dlatego antropologia pedagogiczna oparta jest na socjologii lub antropologii społecznej. Pod procesem kształtowania człowieka rozumiemy także przeznaczenie człowieka, które człowiek sam sobie projektuje. W ten sposób powinniśmy wykorzystać także idee antropologii filozoficznej i teologicznej”⁶⁷.

Badacz poświęcił wiele uwagi relacjom antropologii pedagogicznej z antropologią filozoficzną. Zwracał uwagę na to, że rozwój antropologii filozoficznej doprowadził do przedstawienia problemów pedagogiki, a także antropologii pedagogicznej i uzasadnienia pedagogiki. Definiując zadania antropologii pedagogicznej pisał: „Antropologia pedagogiczna nie może odejść ani uciec od ludzkości, razem z podstawowymi naukami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi kształtuje człowieka. Nawet wnikliwy, subtelny proces kształcenia, który jest planowany przez pedagoga, uwzględniający indywidualne zdolności każdego, może ponieść fiasko, jeżeli nie są wzięte pod uwagę takie czynniki, jak: bodziec, podnieta, opanowanie psychiczne i status społeczny wychowanka w społeczeństwie. Dlatego antropologia pedagogiczna powinna działać w zgodności z jej zadaniami, które regulują działalność. Jednocześnie jest ostatecznym osiągnięciem wiedzy w nauce, wiedzy nie tyle ilościowej, ile jakościowej”⁶⁸.

W swoich pracach Roth stale powoływał się na jednolitą teorię o człowieku i zwracał uwagę na to, że antropologia pedagogiczna w celu poszerzenia z pomocą własnych badań jednolitej teorii o człowieku *homo educandus* (człowiek wykształcony, który podlega wychowaniu przez całe swoje życie), stara się połączyć wszystkie opracowania w antropologii. Roth wprowadza ważny wniosek, dotyczący zarówno koncepcji

⁶⁷ Ibidem, s. 19.

⁶⁸ Ibidem, s. 23.

jak i metodologii antropologii pedagogicznej: „Nie jest ona identyczna z żadną antropologią i dyscypliną kształcenia, które do niej możemy przyłączyć, tj. ani biologią pedagogiczną, psychologią pedagogiczną, socjologią pedagogiczną itd., lecz podejmuje próbę integracji tych dyscyplin w celu organizacji jednolitego i nieustannego procesu kształcenia i wychowania”⁶⁹. Konkretyzację metodologii antropologii pedagogicznej, Badacz wyraził w sposób następujący: „Nie tylko analizuje ona naturę człowieka jako takiego (co czyni biologia i psychologia), lecz bada zmieniający się charakter człowieka, jego zdolności do kultywowania i plastyczności, jego ewentualną formę duchową, jego potencjalny optymizm duchowy; nie analizuje i nie interpretuje społeczeństwa i kultury, jakie one są, jak się pojawiły i co znaczą dla nas (tak jak socjologia, antropologia kulturowa, sztuka i nauki humanistyczne), lecz pokazuje, jak te siły wpływają na kształtowanie się człowieka, na jego drogę od dziecka ku dorosłości”⁷⁰.

W czasie aktywności naukowej Rotha między uczonymi trwał spór na temat przedmiotu antropologii pedagogicznej i filozoficznej. Ten spór trwa do dziś. Uczeni zawsze mieli trudności w określeniu przedmiotu badań tych antropologii, które w swoich badaniach często krzyżują się lub są równoległe. Z punktu widzenia Rotha, antropologia pedagogiczna powinna określić pedagogiczny wymiar problemu o celach i znaczeniu życia. Według niego, cele życia ludzkiego polegają na odnowieniu społeczeństwa i kultury za pomocą wychowania i nauczania. Antropologia pedagogiczna zawiera w sobie: 1) badanie natury człowieka z punktu widzenia możliwości i konieczności wychowania człowieka; 2) badanie wartości i norm społeczeństwa z punktu widzenia ich znaczenia duchowego w nauczaniu i wychowaniu; 3) analizę tych środków, które sprzyjają zmianie człowieka w kierunku wybranych norm społecznych i wartości

⁶⁹ Ibidem, s. 103.

⁷⁰ Ibidem, s. 104.

jako ważnych elementów. Badacz pisał, czy nie powinniśmy „(...) postawić sobie pytania, czy rzeczywiście dzisiaj «mowa o celach» jest na tyle ważna, że mogłoby to zaspokoić nasze przekonania? Czy nie jest tak, że im więcej chcemy dowiedzieć się o człowieku, tym bardziej otwiera się on przed nami jako podmiot, który stale się doskonali. Życie człowieka – to długi proces stawiania celów, niepowodzeń i ponownego stawiania nowych celów”⁷¹.

Szczególne miejsce w antropologii pedagogicznej Rotha zajmowało wychowanie. Główna jego teza – człowiek zależy od wychowania i kształcenia. Środowisko pedagogiczne rozpatrywane jest przez niemieckiego pedagoga jako miejsce, w którym nastąpił zwrot ku antropologii i uświadomieniu wzajemnej łączności natury i historii. Główne zadanie wychowania i nauczania związane jest z wewnętrzną łącznością człowieka z otaczającym go światem historycznym, co świadczy o tym, że człowiek pierwotnie żyje w świecie kultury, wpływa na nią, a jego los związany jest i zależy od procesów historycznych. „Wychowanie i nauczanie obowiązkowo należy łączyć z pierwotną naturą człowieka. To co zostało zaszczerpione przez wychowanie, nie powinno dławić pierwotnej natury człowieka. Nawyki powinny wynikać z określonych zdolności indywidualnych, zdolności nabyte powinny się odzwierciedlać w pomyślności osobistej, zainteresowania powinny być związane z naturalnymi czynnikami: natura człowieka nie powinna być złamana, ociosana, ostemplowana, powinna być oczyszczona, nasycona, uduchowiona, natchniona”⁷².

Roth kierował swoją uwagę na analizę celów wychowania. Swoje stosunek do złożonego procesu wychowawczego wyraził następująco: „(...) jakiegokolwiek wychowanie ma skutki, które nie są możliwe do przewidzenia. Ten, kto wychowuje, bie-

⁷¹ Ibidem, s. 354.

⁷² Ibidem, s. 80.

⁷³ Ibidem, s. 311-312.

rze na siebie nie tylko odwagę i ryzyko, lecz poczucie winy i potrzebę przebaczenia. Sformułowane cele wychowania sprawiają wrażenie, że wychowawca może przewidzieć przyszłość człowieka, przyszłość konkretnego człowieka, przyszłość, którą może przewidzieć tylko Bóg⁷³.

W badaniach naukowych Roth zajmował się problemem przedszkoli. Za podstawę swoich rozmyślań wziął popularną w latach sześćdziesiątych XX wieku w Niemczech doktrynę wczesnego dzieciństwa, w której uwaga skupiała się na teorii rozwoju Ericka Ericsona, opisana w jego książce *Dzieciństwo i społeczeństwo* (*Kindheit und Gesellschaft*, 1961). Roth wymienia, jako jedno z głównych stanowisk w tej doktrynie, troskę o zachowanie i obronę wczesnego dzieciństwa. Według jego twierdzeń, istotną rolę w rozwiązywaniu problemów dzieciństwa odgrywa „intelekt ukierunkowanej edukacji”, w którym ważne znaczenie ma dokładna diagnostyka niepowodzeń: „Im większą pomoc informatyczno-metodyczną możemy otrzymać za pośrednictwem dokładnej diagnostyki niepowodzeń, tym większe może być poświęcenie tych dzieci, a granice intelektu poszerzone”⁷⁴. Zgodnie ze stanowiskiem Rotha, antropologia pedagogiczna powinna przeciwstawiać się stanowiskom i koncepcjom, które przekształcają człowieka w istotę, którą można manipulować i kierować. Antropologia pedagogiczna powinna uświadamiać granice edukacji człowieka, uwarunkowane od posiadania wrodzonych możliwości, stawiających przed nauczaniem i wychowaniem różne granice, jak też nieprzyjmowanie racjonalistycznego obrazu człowieka, przekształcającego go w istotę racjonalną, a wychowanie – w racjonalny dyskurs jako instrument poznania. W tym dyskursie trzeba być bardzo ostrożnym, uwzględniając zadatki człowieka: „Zadatki człowieka (tworzące przesłanki dla sukcesywnego nauczania i wychowania) są fundamentalną kategorią pedagogiki”⁷⁵.

⁷⁴ Ibidem, s. 236.

⁷⁵ Ibidem, s. 151.

W 1959 roku w Niemczech w czasopiśmie „Psychologia i pedagogika” pojawił się artykuł Josepha Derbolava *Problem i zadania antropologii pedagogicznej w ramach nauki kształcenia*. Wywołał on szeroką dyskusję wśród antropologów i pedagogów. Roth w swoich pracach zwrócił się ku analizie wzajemnego związku pomiędzy antropologią biologiczną, psychologiczną i socjologiczną, opisanych w wymienionym artykule. Po przeprowadzeniu analizy wzajemnego związku i przedstawionych przez Derbolava zadań antropologii biologicznej, psychologicznej i socjologicznej, Roth podkreślił, że „w pełni zgadzamy się z tym przeglądem i wyjaśnieniem wartości antropologii biologicznej, psychologicznej i socjologicznej dla antropologii pedagogicznej, włącznie z koncepcją J. Derbolava”⁷⁶. Roth słusznie zauważył, że nauki te posiadają specyficzny przedmiot badań i nie poruszają decydujących czynników nauczania i wychowania, czyli: ucznia jako istotę indywidualną; ucznia jako „własne dzieło”, jako człowieka, który zdolny jest do samowychowania, wynikającego z osobistych wyobrażeń; ucznia, który zdolny jest do przyswajania faktów. Roth sformułował wniosek: „Trzy decydujące momenty w procesie kształcenia stają się oczywiście tylko po analizie pracy J. Derbolava w dziedzinie antropologii pedagogicznej, w której mowa jest o tym, co następuje: 1) Wychowanek traktowany jest jako osobowość, która znajduje się po innej stronie niż pedagog. 2) Antropologia pedagogiczna zakłada posiadanie przez wychowanka zdolności do samokształcenia, a nie poddaje go tylko badaniom biologicznym, psychologicznym lub socjologicznym. 3) Tylko antropologia pedagogiczna przeprowadza badanie nauczania i wychowania, analizę dydaktyczną, przy pomocy której znaczenie edukacji wkładane do metod i wartości kulturowych kształcenia i samokształcenia przynosi owoce”⁷⁷.

⁷⁶ Ibidem, s. 21.

⁷⁷ Ibidem, s. 22.

Przedmiotem analiz H. Rotha był problem edukacji i wychowania. Pisał, że edukację: „(...) najlepiej interpretować jako twórczą syntezę nauczania i wychowania. Kształcenie jest czymś, co otrzymujemy w naszej nauce i czego dowiedzieliśmy się w procesie kształcenia, co stało się organiczne dla nas, my przyjęliśmy to do siebie i wnieśliśmy do swojego stylu mowy, przyjęliśmy jako żywą siłę i stało się ono dla nas organem duchowym”⁷⁸.

Koncepcja antropologii pedagogicznej H. Rotha była pierwszym wnikliwym uzasadnieniem podejścia empirycznego, które charakteryzowało wszystkie nauki pedagogiczne w końcu lat sześćdziesiątych XX wieku zarówno w Niemczech, jak i poza granicami. Zdefiniowanie przez Uczonego antropologii pedagogicznej jako „integralnej nauki, opracowującej dane empiryczne” wywołało ostrą krytykę. Tym niemniej niemiecki pedagog i antropolog położył ogromne zasługi w doskonaleniu metodologii i metodyki antropologii pedagogicznej. Jego prace pozwoliły pedagogom i antropologom w latach siedemdziesiątych aż po dziewięćdziesiąte dokładniej określić miejsce antropologii pedagogicznej wśród nauk, a także zdefiniować jej metodologię i metodykę.

Werner Loch

Werner Loch (1928–2010) – do 1964 roku profesor pedagogiki w Erlangen, od 1970 roku profesor w Kolonii; dziedzina badań – pedagogika ogólna i antropologia pedagogiczna. Autor publikacji *Antropologiczny wymiar pedagogiki* (1963), *Psychologiczny sens podejścia antropologicznego* (1967), *Obraz człowieka w pedagogice* (1966), *Człowiek w modusie możliwości* (1980).

⁷⁸ Ibidem, s. 76.

W swoich pracach Loch wiele uwagi poświęcał analizie pedagogiki jako nauki. W szczególności podejmował on następujące problemy: 1) w jakim stopniu pedagogika jako nauka indywidualna, z punktu widzenia antropologii, jest produktywna dla człowieka?; 2) zależność pedagogiki od nauk fundamentalnych i innych; 3) o naukowym zapóźnieniu pedagogiki; 4) o miejscu antropologii pedagogicznej w pedagogice; 5) o znaczeniu badań psychologicznych dla pedagogiki.

Loch wiązał problemy nauczania i wychowania z zapóźnieniem naukowym pedagogiki. Opóźnienie w rozwoju naukowym – pisał uczony, które w znacznym stopniu wyróżnia współczesną pedagogikę, obecnie ma dwa wzajemnie powiązane następstwa, które są ważne dla naszego problemu antropologicznego: po pierwsze – ideologiczne uprzedzenie, które przeszkadza pedagogowi na poziomie empirycznym badać to, co ludzkie w człowieku. Przeszkadza również rozwojowi edukacji, dlatego że koncepcja człowieka budowana jest z zakładanych ideałów, obrazów i modeli. Dlatego istnieje potrzeba empirycznych badań pedagogicznych. Konieczna jest także konfrontacja innych nauk. Uczony podkreślał, że uprzedzenia ideologiczne w pedagogice przeszkadzają pedagogowi traktować człowieka jako otwarty problem antropologiczny i rozumieć w sposób antropologiczny wyniki tych badań. Na pytanie, kim jest człowiek, już wcześniej jest przygotowana odpowiedź. Istnieje także odpowiedź, jakie wykształcenie jest potrzebne i jaką powinno wypełniać funkcję w życiu człowieka, jakie powinno mieć zadania. Tak więc, badania nauczania i wychowania, wyniki których mogą przedstawiać coś nowego o człowieku i coś, czego może brakować w zakładanych ideach o człowieku, w zasadzie nie są potrzebne⁷⁹. Kontynuując wywód, Loch zwracał uwagę

⁷⁹ W. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft MBH Essen 1963, s. 39-40.

na interpretację człowieka: „(...) niemiecka pedagogika dzisiaj zwraca mało uwagi na problem, jak ich «rodzime» idee sprzyjają interpretacji człowieka. Antropologiczny brak zainteresowania tym, np. dlaczego pedagogika powinna pozwolić innym instancjom na definiowanie tego, kim jest człowiek i jak powinien określać swoje zadania, sposoby, format, treści i środki nauczania, wszystko to jest jeszcze zakorzenione w przekonaniach dosyć szerokiego kręgu pedagogów”⁸⁰.

Dla uzasadnienia sytuacji w niemieckiej pedagogice Loch podkreślał, że czas zmienia człowieka bardzo szybko, że nie ma już „epok” pedagogicznych, realnych różnic „pokoleń”, tak ważnych i fundamentalnych we wcześniejszych teoriach pedagogicznych. Z drugiej strony – pisał uczony – wątpliwe pojęcie „sytuacji pedagogicznej” coraz szerzej się rozprzestrzenia, a fenomen człowieka zmienia się z dnia na dzień, co z kolei rodzi nowe ludzkie problemy i nowe formy kształcenia. W każdym nowym problemie kształcenia pojawia się pytanie, czy można go rozwiązać z pomocą starej koncepcji. Kiedy było jasne, kim jest człowiek, jakim powinien i może być, pedagogika nie powinna była niepokoić się o to, jak stworzyć człowieka w procesie edukacji. Obecnie stało się regułą, sądził Uczony, mniemanie, że człowiek zachowuje się inaczej niż oczekiwano tego w procesie kształcenia. Ważnym punktem widzenia nauczycieli było to, że współczesny wykształcony człowiek nie chce wykorzystać proponowanych mu możliwości edukacyjnych. Loch – antropolog stawia bardzo ważne pytanie, które jest aktualne i dzisiaj: „czy wykształcenie może zmienić człowieka” i dał taką oto odpowiedź: „Moc kształcenia jest krytykowana przez wiele sił społecznych, które mają większy wpływ na młodzież, aniżeli instytucje edukacyjne. W rezultacie kształcenie wyrывa się z tradycyjnej stabilności i przybiera charakter eksperymentalny. System kształcenia jest ciągle reformowany i «plany

⁸⁰ Ibidem, s. 37.

kształcenia» w znacznym stopniu zmieniają tradycję nauczania i wychowania. Stąd pojawienie się tzw. często zmieniających się form nauczania staje się wewnętrzną koniecznością. We wszystkich tych zjawiskach wyrażana i podkreślana jest niestałość człowieka współczesnego. Dlatego dzisiaj w pedagogice nikt poważnie nie uważa, że wykształcenie może zmienić człowieka, gdyż powszechnie wiadomo, iż człowiek zmienia proces kształcenia⁸¹.

Badacz w swoich pracach, na podstawie podejścia antropologicznego w pedagogice, proponował rozwiązania teoretyczne i praktyczne powstałej sytuacji w niemieckim nauczaniu, dotyczące rozumienia nowego fenomenu człowieka. Według niego, za pomocą podejścia antropologicznego następują zmiany w kształceniu poprzez zmianę człowieka. Uczony pisał: „Antropologia pedagogiczna zapytuje, jakie powinno być kształcenie, ażeby pedagodzy mogli zrozumieć ten nowy fenomen człowieka z punktu widzenia specjalisty? W teoretycznym wymiarze pedagogiki to pytanie brzmi następująco: W jaki sposób powinno być zorganizowane kształcenie, aby każdy człowiek mógł wykorzystać tę koncepcję, mógł ją wyjaśnić lub nawet zrozumieć? Drugą stroną pytania w tej sytuacji jest pedagog wciąż pytający: Jak w tej koncepcji kształcenia może pojawić się człowiek? Co mówi ów wykształcony fenomen o człowieku, jakie miejsce zajmuje on w tej koncepcji? Co powinno być zamierzone przez człowieka, aby w kształceniu owa koncepcja mogła być porównana z innymi, aby mogła być wyjaśniona albo nawet zrozumiana? Oba pytania są porównywane ze sobą, w istocie to tylko dwa przeciwstawne etapy tego pytania, jeden z nich jest odwrotną stroną drugiego. Oba wyrosły z problemu, wskutek którego stało się niepojęte, co to jest człowiek, stąd niemożliwość określenia, co to jest kształcenie. Wraz ze zmieniającą

⁸¹ W. Loch, *Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise*, [w] *Anthropologie und Pädagogik*, H. Herbert Becker (red.), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1967, s. 108.

się koncepcją człowieka koncepcja kształcenia staje się w sposób nieunikniony „otwartym pytaniem”, na które odpowiedź z powodu historycznej zmienności człowieka zawsze powinna brzmieć po nowemu. Wskutek tego nie można otrzymać ostatecznej odpowiedzi dopóty, dopóki człowiek będzie się zmieniał. W epoce historycznej, kiedy było jasne, co to jest człowiek, było zrozumiałe, czym jest kształcenie. W tym miejscu pedagogika zdefiniowała kształcenie na podstawie koncepcji człowieka i człowieka na podstawie koncepcji kształcenia. Taki postulat metodologiczny istniał zawsze. Jednak w przeszłości rzadko trzeba byłołożyć wysiłki na przejście z jednej epoki do drugiej, kiedy człowiek pojawiał się w nowej formie i wykorzystywał tradycyjną formę nauczania i wychowania. Na to pytanie została podana odpowiedź, która ponownie została sprawdzona w ciągu pokoleń. Jeżeli człowiek – jak wyobrażamy dzisiaj – stale się zmienia, to pytanie antropologiczne należy stale zadawać. Nie należy o tym więcej milczeć. Podejście antropologiczne może być stale wykorzystane w trakcie dyskusji, jeśli powstaje fatalna sprzeczność: antagonizm między koncepcją człowieka wewnątrz nauczania i wychowania i realizmem człowieka poza procesem nauczania i wychowania i jego teorią – zainteresowanie pedagogiki w perspektywie antropologicznej rozpatrywane jest tutaj jako nader praktyczne”⁸².

W rozwiązaniu powstałej sytuacji w pedagogice ważnym działaniem praktycznym, według W. Locha, było przeprowadzenie różnego rodzaju badań empirycznych. Pedagogika powinna opierać się na współpracy z naukami pokrewnymi: biologią, medycyną, psychologią, socjologią, etnologią i kulturologią, a także wykorzystać dane filozofii (etyczne) i teologii. Jednocześnie Uczony przestrzegał przed tym, że taka współpraca może wpłynąć na uprzedzenia ideologiczne pedagogiki, co zawęży myślenie pedagogiczne i ogranicza poznanie.

⁸² Ibidem, s. 108-109.

Przeszkadza to pedagogice w otrzymaniu autonomii naukowej, która pozwala na przeprowadzenie badań we właściwym znaczeniu, w znaczeniu współczesnej nauki i ukierunkowaniu tylko na prawdę jako zadanie (niezależne od określonej, utrwalonej „prawdy”). Loch pisał: „Dopóki pedagogika ignoruje możliwości badań empirycznych obrazu człowieka, nie może być efektywna z antropologicznego punktu widzenia i nie może rozwijać swojej własnej antropologii”⁸³. Autor był przekonany o tym, że pedagogika powinna być nauką niezależną, wyzwoloną spod wpływu innych nauk. Dopóki pedagogika znajduje się pod wpływem podstawowych nauk (teologii lub filozofii), opiera się na fundamentalnych naukach (takich jak etyka lub psychologia) lub utrwalona jest w wyobrażonym obrazie ideologii i pojawia się w koncepcjach tych nauk jako element lub jako dodatek, dopóty pedagogika nie będzie przedstawiać problematyki antropologicznej. To, jaki powinien być człowiek, już dawno zostało zdecydowane i utrwalone w tych naukach. Pedagogika może *a priori* zachować swoje koncepcje i nie prowadzić badań, nie może dla swoich celów „obiektywnie” oceniać treści kształcenia (jeśli chodzi o czas i przestrzeń, w której się znajduje). Na pytanie: na czym polega niezależność pedagogiki – Loch odpowiedział w sposób następujący: „Niezależność pedagogiki – jak i każda indywidualna wiedza człowieka – polega na tym, że nie stosuje ona ukształtowanych schematów (obraz człowieka), a bada realnego człowieka, obowiązkowo przyjmuje otwartą koncepcję człowieka, traktuje człowieka jako «problem otwarty», potwierdzając jednocześnie «antropologiczny» charakter badania. I to ukryte lub oczywiste twierdzenie antropologiczne o tym, że istota człowieka wciąż pozostaje pytaniem, na które trzeba odpowiedzieć, jest siłą napędową całej współczesnej wiedzy naukowej o człowieku. Jest to twierdzenie antropologiczne,

⁸³ W. Loch, *Die anthropologische...*, s. 40.

⁸⁴ Ibidem, s. 74.

wysuwane na pierwszy plan w pracach wszystkich wielkich pedagogów oraz ważnych badaniach pedagogicznych, określających pedagogikę jako samodzielłą naukę”⁸⁴.

W ten sposób Loch w drugiej połowie XX wieku w niemieckiej pedagogice i antropologii pedagogicznej otwarcie i ostro postawił problem zapóźnienia naukowego pedagogiki, określił zadania antropologii pedagogicznej, a także proponował swoje spojrzenie na temat współdziałania pedagogiki, antropologii pedagogicznej i pedagogiki antropologicznej. Wskazał także na wzajemną łączność antropologii pedagogicznej i pedagogiki antropologicznej.

Antropologię pedagogiczną Badacz określał jako nową „naukę o człowieku”. Według niego, ma ona potrójny wymiar: „Po pierwsze, istota człowieka nie może być rozumiana na podstawie nadzwyczajnych faktów, lecz na podstawie analizy zjawisk i skutków życia człowieka. Po drugie, istota człowieka nigdy nie może być ostatecznie rozumiana, a co za tym idzie, może podlegać nieustannemu badaniu. Po trzecie, żaden ludzki przejaw, żadna cecha człowieka nie powinna być absolutyzowana jako determinanta dominująca lub wyjątkowa. Różne przejawy i cechy (choć w każdym poszczególnym człowieku cechy przejawiają się w określony sposób) wpływają na siebie wzajemnie i jednocześnie naturalny charakter człowieka powinien stale uzupełniać się i współdziałać”⁸⁵.

Loch sformułował zadania antropologii pedagogicznej w rozdziałach dotyczących podejścia antropologicznego i „pytania otwartego” przy określaniu „istoty człowieka”. Uczony wychodził z tego, że podejście antropologiczne daje swoim przedstawicielom obraz człowieka. Liczne obrazy człowieka stale się zmieniają i dlatego obowiązkowo pozostaje otwarte pytanie, czym jest prawdziwa natura człowieka. Z jednej strony, człowiek rozpatrywany jest względem rzeczywistości

⁸⁵ Ibidem, s. 9-10.

i kształcenia, a z drugiej, nauczanie i wychowanie rozpatrywane jest względem rzeczywistości człowieka. „W ten sposób to podwójne pytanie tworzy dwa zgodne zadania badawcze i otwiera dwie odpowiednie dziedziny badań: 1. W jakiej formie człowiek pojawia się w poszczególnych sytuacjach nauczania i wychowania i w nauczaniu i wychowaniu? 2. Jakie warunki ludzkie tworzone są w sytuacjach nauczania i wychowania i w ogóle w nauczaniu i wychowaniu?”⁸⁶.

Uczony pisał, że pedagogika antropologiczna postrzega człowieka w nauczaniu i wychowaniu. Rozumie kształcenie nie samo w sobie, a w rzeczywistości człowieka, przejawiającej się w nauczaniu i wychowaniu. Jest to podejście antropologiczne, ponieważ w tym miejscu łączą się fenomeny nauczania i wychowania z różnorodnymi „znakami”. Loch zwracał uwagę na ideologizację pedagogiki i podkreślał, że ma na myśli człowieka jako „pytanie otwarte” i jednocześnie odrzucał jakąkolwiek absolutyzację poszczególnych pojęć. Takie pojmowanie człowieka jako „pytania otwartego” w procesie edukacji, z punktu widzenia Uczonego, zobowiązuje do uwzględniania tego w każdym badaniu, które dotyczy jakiegokolwiek fenomenu kształcenia. Wtedy „pytanie otwarte” jest umiejscawiane w każdym zjawisku z zadaniem poszukiwania odpowiedzi i zrozumienia tego zjawiska. „(...) pierwotnie pedagogika powinna zrozumieć siebie z pozycji antropologii, aby posiadać możliwość rozwijania antropologii pedagogicznej. Niewątpliwie, najpierw trzeba spojrzeć na wewnętrzne dziedziny nauczania i wychowania i zachodzące w nich lokalne zjawiska, aby ocenić w sposób globalny nauczanie i wychowanie. Pedagogika antropologiczna – to wewnętrzna antropologia zinstytucjonalizowanej sfery nauczania i wychowania, to wszechogarniająca nauka o człowieku z punktu widzenia nauczania i wychowania, zawierająca antropologię pedagogiczną. W ten sposób pedago-

⁸⁶ Ibidem, s. 83.

⁸⁷ Ibidem, s. 103-104.

gika antropologiczna i antropologia pedagogiczna w istocie i z konieczności łączą się ze sobą”⁸⁷.

Loch zajmował się także problemami metodologicznymi antropologii pedagogicznej. W podejściu antropologicznym wyodrębnił funkcję metodologiczną. Uczony wychodził z założenia, że metodologia stanowi system zasad i sposobów organizacji i tworzenia działalności teoretycznej i empirycznej. W. Loch uznawał dwa poziomy metodologii, skupiając większą uwagę na poziomie działalności empirycznej.

Funkcja metodologiczna w podejściu antropologicznym, według Locha, polega na stałym uwzględnianiu zmian, zachodzących w koncepcji człowieka w toku dokładnych badań poszczególnych nauk. Uczony nazwał funkcję podejścia pedagogicznego funkcją kontrolną. Zadania podejścia antropologicznego nie kończą się wraz z funkcją kontrolną. Autor twierdził, że podejście antropologiczne może stać się czynnikiem produktywnym przy formowaniu konkretnych pojęć. Tendencja skierowana na analizę wieloznacznych wyników, na które ostatnio w poszczególnych naukach poświęca się wiele uwagi, prowadzi do konkluzji, co niewątpliwie ma pozytywny wpływ na tworzenie obrazu człowieka i daje antropologii możliwość ciągłego rozszerzania swoich związków i wysuwania hipotez.

Po dokonaniu analizy problemów w pedagogice niemieckiej i określeniu zadań antropologii pedagogicznej i pedagogiki antropologicznej, Loch wypowiedział swój pogląd na temat znaczenia badań empirycznych i konieczności wykorzystania poszczególnych koncepcji naukowych innych dyscyplin dotyczących „pytania otwartego”. Jego punkt widzenia tylko w kwestii badań empirycznych w pedagogice wywołał wiele sporów wśród niemieckich pedagogów i antropologów. O badaniach empirycznych Uczony pisał: „Jakikolwiek badania, szczególnie wyniki badań empirycznych, nie posiadają wartości pedagogicznej,

88 Ibidem, s. 77.

jeżeli nie ma w nich problemu człowieka i nie możemy zrozumieć, jak jest w nich przedstawiony człowiek”⁸⁸.

Rozmyślając o współpracy z innymi naukami i możliwościach wykorzystania ich koncepcji naukowych, w których wyjaśniona jest istota człowieka, W. Loch był przekonany o tym, że dopóki dla poszczególnych nauk była „ustalona” istota człowieka, ich koncepcje nie mogły być przekonujące, lecz potwierdzały tylko „ustaloną” istotę, a w badaniach tradycja była podstawowym źródłem pojęć. Jednak w istocie człowiek rozumiany jest jako „nieustalony”, jako „pytanie otwarte”. Poszczególne koncepcje naukowe stają się niezbędne (w sensie konieczności historycznej) i znaczące w sensie antropologicznym, ponieważ odpowiedzi i stwierdzeń na to pytanie jeszcze nie otrzymano.

W swoich pracach Badacz poświęcił wiele uwagi praktycznemu wykorzystaniu możliwości antropologicznych w pedagogice. Był przekonany, że pogłębienie badań w dziedzinie nauczania i wychowania i historyczna zmienność współczesnego człowieka wraz z jego zależnością, przede wszystkim od czynników społecznych, które kształtują jego świadomość bardziej aniżeli kształcenie, zmuszają pedagogów do wykorzystania koncepcji nauczania i wychowania w odniesieniu do realnego człowieka i w związku z tym, stałego rewidowania swojej koncepcji w odniesieniu do realiów nauczania i wychowania. W takiej sytuacji powstają dwa problemy (pedagogiczny i antropologiczny): jaka powinna być natura kształcenia w całości, aby w konkretnej istocie można było określić element treściwy i niezbędny? Jaka ogólnie powinna być natura człowieka, aby konkretny fenomen kształcenia można było zdefiniować jako niezbędny element wewnętrznego bogactwa? Z punktu widzenia Uczonego owe dwa równoległe pytania zawsze powinny być zadawane razem, gdyż – z jednej strony w zasadzie każdy człowiek jako zjawisko ma swój wymiar pedagogiczny (jeżeli przyjmiemy jako prawdę podstawowe podejście w pedagogice, które polega na tym, że człowiek powinien być wychowany, i co za tym idzie, jako

wychowany znajduje się pod wpływem kształcenia), z drugiej strony – każdy fenomen kształcenia posiada swój wymiar ludzki (fenomen człowieka).

Loch wszechstronnie rozpatrywał problemy poprawności moralnej działań pedagoga i odpowiedzialności pedagoga za wychowanie człowieka. Decydującym wnioskiem uczonego, dotyczącym poprawności moralnej działań pedagoga było to, że pedagog składający sprawozdanie na temat poprawności moralnej swojej działalności edukacyjnej musi uwzględniać wykorzystywaną przez siebie koncepcję człowieka. W ten sposób refleksja etyczna pedagoga staje się odzwierciedleniem antropologicznym. Dla pedagoga perspektywa antropologiczna wynika z etycznego uzasadnienia jego działalności jako sposobu rozumienia człowieka i określa realność tej koncepcji. W związku z tym, kontynuował Uczony, uzasadnione przezeń badania antropologii pedagogicznej przybierają formę praktyczną i etyczną: jak zagospodarować naturę człowieka, aby własne działania edukacyjne można było rozumieć jako akt treściwy i niezbędny? Jak powinna być opracowana koncepcja edukacji jako całości, aby człowieka, którego widzimy w swojej działalności, można było wychować na mądrego i wartościowego członka społeczeństwa? Ponieważ pedagog swoimi działaniami odpowiada za realizację koncepcji człowieka (i jest to problem antropologiczny), daje mu to sens moralny i zobowiązuje do wychowywania samego siebie, co jest charakterystyczne dla rozwoju człowieka. Uczony uważał, że antropologia pedagogiczna zmusza pedagoga do kontynuowania myśli o własnym wychowaniu oraz o tym, jak on rozumie ludzi w czasie wychowywania i co czyni z nimi, kiedy ich nie rozumie.

Loch uważał, że pedagog powinien ponosić odpowiedzialność za to, co wykorzystuje w wychowaniu prawdziwego człowieka

89 W. Loch, *Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise*, [w] *Anthropologie und Pädagogik*, H. Herbert Becker (red.), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1967, s. 121.

zgodnie ze swoim modelem człowieka wykształconego. Powinno to stanowić podstawową zasadę w jego pracy. „Wychowując dochodzisz do zrozumienia człowieka. Kto nie czyni tego świadomie, dla tego nie ma żadnego usprawiedliwienia, nie jest on pedagogiem. Jeżeli nie rozumie człowieka, to nie może go wychowywać. W ten sposób podejście antropologiczne ostatecznie jest elementem określającym nauczanie i wychowanie”⁸⁹.

Karl Dienelt

Karl Dienelt – autor monografii *Antropologia pedagogiczna* (1970), *Podstawy antropologiczne pedagogiki* (1977).

Monografia *Antropologia pedagogiczna* składa się z trzech części. Część pierwsza *Ogólny stan „homo educandus”* przedstawia istotę „homo educandus” oraz analizę różnych modeli antropologicznych struktury człowieka. Szczególna uwaga skierowana jest na model cybernetyczny, analizę egzystencjonalną Viktora Emila Frankla, charakterystykę elementów zdolności pedagogicznych człowieka – odpowiedzialności, sumienia, dążenia ku wartościom.

W części drugiej *Analiza i rozumienie kształcenia* rozpatrywane są najważniejsze problemy wychowania i nauczania: człowiek jako najwyższa istota programująca siebie (problem rozumu); wolność; odpowiedzialność; podstawowe elementy zdolności człowieka; droga ku dorosłemu życiu; swobodna przestrzeń nauczania i wychowania; pojęcie „rozwój” z antropologiczno-pedagogicznego punktu widzenia; problem sumienia w badaniach pedagogicznych; problem wartości w pedagogice.

W części trzeciej *Współczesna edukacja w świetle podejścia antropologicznego* K. Dienelt analizuje znane koncepcje nauczania i wychowania M. Montessori, H. Muellera-Eckhardta, V. E. Frankla, rozpatruje ważne problemy nauczania i wychowania w okresie od lat siedemdziesiątych do osiemdziesiątych

XX wieku: istotę wykształcenia pedagogicznego, atmosferę pedagogiczną; samorealizację; pedagogiczną sprzeczność „Ja” i „Inni”; sumienie jako system sprawozdania pedagogicznego; cybernetyka – nowa droga kształcenia człowieka; cybernetyka w przestrzeni pedagogicznej; „naturalny porządek” jako samo-realizacja; pedagogiczny wymiar pytania o wartości”; współczesne zadania w czasie kształtowania odpowiedzialności; współczesna szkoła; zadania dorosłego pokolenia.

W monografii *Podstawy antropologiczne pedagogiki* (1977), po siedmiu latach od pojawienia się publikacji *Antropologia pedagogiczna*, Dienelt wzmocnił swoje poglądy dotyczące zadań antropologii pedagogicznej i jej miejsca w procesie nauczania i wychowania. W monografii zajął się następującymi problemami: „miejsce” antropologii pedagogicznej, „spojrzenie antropologiczne”; potrzeba wykształcenia; wychowanie; „kryzys” uzasadnienia antropologicznego edukacji; krytyka „pierwszeństwa” antropologii; „ludzki obraz” i antropologia; antropologia „pytania otwartego”; charakter naukowy problemu antropologicznego; wymogi dotyczące nowej koncepcji człowieka; pojęcie „odpowiedzialności” we współczesnej pedagogice; sumienie jako kategoria kształcenia; propozycje antropologii edukacyjnej.

Przy rozpatrywaniu miejsca antropologii pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania Autor w swoich publikacjach analizuje, a czasami ostro krytykuje znanych w latach czterdziestych-siedemdziesiątych XX wieku niemieckich pedagogów i antropologów: J. Derbolava, H. Rotha, O. Bollnowa, M. Langevela, A. Flitnera, V.E. Frankla. Dienelt wysoko ocenił monografię Rotha *Antropologia pedagogiczna* pisząc: „Nie ma wątpliwości, że «Antropologia pedagogiczna» H. Rotha przedstawiona w pierwszym tomie jest fundamentalnym szkicem, w którym ukazana jest waga podejścia antropologicznego,

⁹⁰ K. Dienelt, *Pädagogische Anthropologie*, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien und München 1970, s. 5.

a także wiele problemów z tym związanych. Niestety, idee H. Rotha nie zostały w należyty sposób przyjęte, kontynuowane lub nawet rozsądnie krytykowane”⁹⁰. Jednocześnie Dienelt wskazywał na to, że praca H. Rotha jest konkretną próbą rozwoju antropologii pedagogicznej i właśnie dlatego jego podejście i dzieło zasługuje na szczególną uwagę. Uczony podkreślał, że H. Roth podjął fundamentalne problemy nauczania i wychowania, na które należy podać dokładną odpowiedź. Pisząc o miejscu antropologii pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania, Dienelt popierał opinię H. Rotha o tym, że antropologia pedagogiczna jest szczególną i nieodłączną częścią pedagogiki.

Badacz prowadził dyskusję z H. Rothem: „Podjęta przez nas próba uświadomienia antropologii pedagogicznej, której zasady i treść są dokładnie przedstawione we wstępie, opiera się głównie na trzech podejściach. Po pierwsze, jest to dyskusja z podstawowymi twierdzeniami antropologii pedagogicznej H. Rotha, która wywołuje poważną krytykę, ponieważ rozpatruje problematykę antropologiczną z uwzględnieniem wielu aspektów, lecz nie porusza istoty problemu. Wiele uwagi poświęca się próbom J. Derbolava wyjaśnienia «problemów i zadań antropologii pedagogicznej». Mowa o utrwaleniu określonej pozycji myślenia antropologicznego w nauczaniu i wychowaniu. Wreszcie wykorzystujemy idee antropologii współczesnej, w pierwszej kolejności wyniki badań V. E. Frankla”⁹¹.

We wszystkich pracach Dienelta dominuje idea nowej filozofii kształcenia, nowego obrazu człowieka. Uczony ocenia sytuację w oświacie jako kryzysową: „Dawno uznano, że w dzisiejszej sytuacji kryzysowej żadne mądre środki organizacyjne nie przyniosą sukcesu bez nowej filozofii nauczania i wychowania, nowej ogólnej teorii kształcenia, zdolnej odpowiedzieć na

⁹¹ Ibidem, s. 6-7.

⁹² Ibidem, s. 20.

pytanie dotyczące obecnie głównego celu wychowania”⁹². Jeżeli chodzi o problem nowego obrazu człowieka w pedagogice, to według opinii niemieckiego antropologa, wiąże się on z wpływem współczesnych technologii.

Wychodząc z własnej idei nowej filozofii edukacji, K. Dienelt sformułował aktualne zadania dla antropologii pedagogicznej. Zdefiniowanie zadań związane było ze sporami wśród niemieckich antropologów w kwestii roli i miejsca antropologii pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania. W końcu lat osiemdziesiątych spory przybrały na wadze. Jak zauważył K. Dienelt, był czas (przykładowo od 1960 do 1972 roku), kiedy antropologia pedagogiczna stanowiła główny przedmiot w nauczaniu i wychowaniu. W momencie, kiedy przedstawiciele pedagogiki zaczęli kwestionować problem antropologiczny, zaczęły się ataki na antropologię i nastąpił impas. Wielu pedagogów i antropologów zaczęło stawiać zarzuty wobec antropologii pedagogicznej za chęć zbudowania nowego obrazu człowieka w związku z utratą tradycji ludzkich⁹³.

We wstępie do monografii *Podstawy antropologiczne pedagogiki* Dienelt zaznaczył, że książka jest kontynuacją jego wydanej wcześniej *Antropologii pedagogicznej*. Rozmyślenia konstruktywno-analityczne na temat antropologii pedagogicznej świadczą o tym, że podstawy praktyczne do dalszej owocnej pracy nad tym problemem powinny być sformułowane na drodze analizy krytycznej różnych punktów widzenia. Dlatego, kontynuował Uczony, w książce dokonana jest próba wydzielenia „spojrzenia antropologicznego” jako ogólnego problemu w dyskusjach dotyczących istniejących spornych kwestii, ukazane są również wewnętrzne jak i zewnętrzne przeszkody, na drodze antropologii pedagogicznej. Takie podejście prze-

⁹³ K. Dienelt, *Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik*, A. Henn Verlag, Kastellaun – Düsseldorf 1977, s. 5, 84.

⁹⁴ Ibidem, s. 9.

⁹⁵ Ibidem, s. 96-97.

widuje ocenę krytyczną punktów widzenia oponentów, którzy starają się przedstawić problem antropologiczny jako zupełnie absurdalny⁹⁴.

Mając na uwadze relacje między pedagogiką i antropologią pedagogiczną w Niemczech, Dienelt określił zadania antropologii pedagogicznej. Pierwsze i główne zadanie – to zbadanie istoty człowieka⁹⁵. Drugie zadanie, pisał uczony, to: „Określenie istoty człowieka i wyjaśnienie koncepcji kształcenia, zaliczane do zadań antropologii pedagogicznej, skierowane na to, aby dać teorii kształcenia ochronę antropologiczną, która pozwoli jej ocenić problemy praktyki kształcenia dzisiaj często omawiane”⁹⁶. Trzecim zadaniem jest uświadomienie zadania pedagogicznego, „analiza pedagogiczna ogólnego stanu duchowego, a także krytyczne przedstawienie idei pedagogicznych, koncepcji i wytycznych”⁹⁷. Czwarte zadanie – to pomoc pedagogice i innym dyscyplinom w „zrozumieniu człowieka w procesie nauczania i wychowania”⁹⁸. Piąte zadanie Dienelt określił następująco: „(...) zadanie antropologii pedagogicznej polega na tym, aby wypracować «strukturę bazową» człowieka, która czyni widzialnymi główne charakterystyki homo educandus. Z tego powodu powinna najpierw zwrócić uwagę na wszystkie strukturalne modele antropologiczne, które sprzyjają stworzeniu takiej struktury bazowej”⁹⁹.

Dienelt sformułował trzy zagadnienia, którymi powinna zajmować się antropologia pedagogiczna: określenie fenomenu kształcenia człowieka; zrozumienie natury człowieka; konieczność rozpatrzenia i zrozumienia istoty „homo educandus”¹⁰⁰.

Według Uczonego, zadania postawione przed antropologią pedagogiczną nie mogą być rozwiązane bez zmiany sytuacji

⁹⁶ Ibidem, s. 45.

⁹⁷ Ibidem, s. 95.

⁹⁸ Ibidem, s. 80

⁹⁹ Ibidem, s. 47.

¹⁰⁰ K. Dienelt, *Pädagogische...*, s. 39-41.

w pedagogice. W związku z tym niemiecki antropolog pisał, że współczesna pedagogika w takiej postaci nie może istnieć, wszystkie opracowania w dziedzinie pedagogiki mają głównie charakter metodyczny. Sytuacja w pedagogice nie odpowiada celom określonym przez współczesną antropologię pedagogiczną. Wskazywał na to, że pedagogika nie może rozwijać się bez przedstawienia problemu sensu życia człowieka. Obecnie człowiek powinien być nauczony tego, jak przeżyć i powinien także rozumieć po co? Pozwoli to efektywnie zmieniać bazę normatywną i zadania – wyjaśniał niemiecki antropolog. Z jego punktu widzenia postulował Badacz – prace w dziedzinie edukacji w latach osiemdziesiątych w Niemczech powinny być skupione na człowieku.

Wśród kwestii, na które K. Dienelt zwrócił uwagę i je ocenił, był problem przeprowadzenia fundamentalnych badań empirycznych w pedagogice i antropologii pedagogicznej. W drugiej połowie XX wieku zarówno w Niemczech, jak też w większości europejskich państw, do metod empirycznych zaliczano obserwację, dyskusję, ankietowanie, testowanie pedagogiczne, studiowanie dokumentacji szkolnej, badanie wyników działalności. Ogólną cechą było ukierunkowanie na bezpośrednie zbadanie obiektu kierowanego, zbiór i systematyzacja materiału na temat procesu i wyników pracy systemu edukacji. Empiryczny charakter poznania, właściwy metodom tej grupy, jest ważną przesłanką wiarygodności wykrytych faktów. Uczony zwrócił uwagę na to, że w Niemczech większość badań pedagogicznych i antropologicznych ma charakter empiryczny. Niemiecki uczony był przeciwnikiem tworzenia antropologii pedagogicznej opartej tylko na badaniach empirycznych człowieka. W związku z tym pisał: „W ten sposób staje się zrozumiałe to, że jest podejmowana próba stworzenia antropologii pedagogicznej opartej na naukach empirycznych o człowieku,

101 Ibidem, s. 24.

skierowana na studiowanie badań pedagogicznych i integrację danych otrzymanych w wyniku badań. Znowu kładzie się nacisk na podstawę empiryczną”¹⁰¹. Dienelt poruszył problem tego, że poszczególne odkrycia naukowe i transgresja niektórych nauk obecnie nie mogą opierać się tylko na badaniach empirycznych, niezależnie od tego jak byłyby wszechstronne. Dzisiaj potrzebna jest krytyka podejścia naukowo-badawczego wykorzystywanego przez te nauki. Ich „pseudofilozofia” powinna być zamieniona na prawdziwą filozofię. Nie wystarczą zwykle sprzeczności, niezgodności.

W drugiej połowie XX wieku w Niemczech rozwinęła się szeroka dyskusja w kwestii wykorzystania w pedagogice i antropologii pedagogicznej fundamentalnych metod badań. W głównych badaniach wykorzystano źródła z literatury, analizę teoretyczną, metody uogólnień logicznych i modelowania. Poznanie źródeł literackich w badaniach pedagogicznych pozwalało znajdować i wybierać odpowiednie informacje. Przedmiotem studiowania z wykorzystaniem tej metody była literatura naukowo-metodyczna, akty normatywne i prawne w dziedzinie oświaty, plany nauczania i programy, a także inne dokumenty. Podczas realizacji tej metody wykorzystano tradycyjne sposoby pracy z literaturą: pisanie konspektów, referowanie, sporządzanie bibliografii, tworzenie adnotacji, przypisów, komentarzy, cytowanie, sporządzanie schematów logicznych tekstu. Analiza teoretyczna jako metoda poznania zakładała uświadomienie wyników badania na podstawie postulatów teoretycznych i modeli opracowanych przez naukę pedagogiczną. Centralną figurą w badaniu teoretycznym jest człowiek. Dienelt był zapalonym zwolennikiem wykorzystania badań zasadniczych w antropologii pedagogicznej. „Mile widziane jest, kiedy naciskają na to, aby w antropologii pedagogicznej

¹⁰² Ibidem, s. 32.

przeprowadzać fundamentalne badania z wykorzystaniem podejścia naukowego, co zapewnia, w odróżnieniu od podejścia prostego pedagogiki do aktualnych problemów, centralną pozycję człowieka”¹⁰².

Wśród tematów, którymi powinna zajmować się antropologia pedagogiczna, wymieniał „wprowadzenie podejścia cybernetycznego w pedagogice”. Cybernetyka – nauka o sterowaniu skomplikowanymi systemami zdolnymi do przetwarzania i przekazywania informacji. Procesy i systemy badane przez cybernetykę posiadają szereg cech obecnych w działalności i zachowaniu człowieka. W szczególności, nauczanie i wychowanie może być rozpatrywane jako regulowanie rozwoju osobowości uczniów na drodze ukierunkowanego sterowania ich działalnością i zachowaniem. W drugiej połowie XX wieku, zarówno w Niemczech jak i na świecie, wśród zwolenników wykorzystania podejścia cybernetycznego w pedagogice ukształtowała się opinia, że efektywność procesu edukacyjnego, mająca kazualny charakter, zapewniona jest tylko przez cykliczne zarządzanie. Zakłada ono opracowanie dwóch rodzajów programów – podstawowych i poprawiających. Pierwszy opracowywany jest przed rozpoczęciem funkcjonowania systemu sterowania, drugi – przed rozpoczęciem procesu sterowania i w jego trakcie. Szczególną cechą ma cel sterowania. Zawsze powinien polegać na zmianie realnego stanu obiektu wybranego, doprowadzeniu go do wcześniej wyznaczonego poziomu (lub zachowania w danym stanie). Ustalenie stanu wyjściowego obiektu sterowanego zakładało diagnostykę osiągniętego już przez uczniów poziomu. W charakterze podstawowych przejściowych stanów obiektów, charakterystycznych dla procesu nauczania i wychowania, występowały etapy przyswajania. Podstawowy program powinien był zapewnić przejście po kolei wszystkich etapów przez każdego ucznia. W celu zapewnienia systematycznej informacji zwrotnej w nauczaniu niezbędne jest określenie jej treści, czyli ustalenie systemu charakterystyk kontroli w toku przyswaja-

nia. Im częstsza jest kontrola, tym wyższa jest efektywność sterowania.

Wprowadzenie podejścia cybernetycznego w pedagogice Dienelt nazwał działaniem problematycznym, przestrzegał przed tym, aby definicje podstawowych pojęć cybernetyki nie stanowiły podstawy koncepcji kształcenia. Uczony pisał: „Cybernetyka już dawno stoi przed drzwiami szkoły. Nauczanie programowane i maszyny nauczające coraz częściej stają się przedmiotem rozważań, chociaż przedstawiane są nie tylko ich możliwości, ale i granice ich wykorzystania. Nie ma żadnych wątpliwości, że dzięki wykorzystaniu tych środków technicznych w procesie edukacji nastąpią pewne zmiany. Ten problem będzie poruszony później. Bardziej zdecydowane i problematyczne jest wprowadzenie podejścia cybernetycznego w pedagogice, kiedy definicje podstawowych pojęć tej nauki stanowić będą podstawę koncepcji edukacji, wyjaśnia z punktu widzenia cybernetyki „podstawowe podejścia wspólnego systemu konceptualnego w ramach dydaktyki ogólnej”¹⁰³.

We wnioskach na temat wykorzystania podejścia cybernetycznego w pedagogice, wysoko ocenił możliwości cybernetyki i jednocześnie zwrócił uwagę na to, że w końcu lat osiemdziesiątych XX wieku na procesy życiowe człowieka coraz bardziej wpływa cybernetyka. Człowiek styka się z sytuacjami „człowiek i maszyna”. Pojawiło się poważne zadanie określenia „granicy” między człowiekiem i maszyną, a także określenie poziomu i możliwości ludzkiego myślenia. W każdym przypadku, kontynuował Uczony, wydaje się, że filozofowie i humaniści zawsze potrafili określić możliwości myślenia w taki sposób, aby było ono charakterystyczne tylko dla człowieka i o jeden poziom wyższe, aniżeli możliwości maszyny¹⁰⁴.

103 Ibidem, s. 289.

104 Ibidem, s. 78.

Uwzględnienie indywidualnego charakteru i potrzeb wychowawczych ucznia i nauczyciela Dienelt łączył z sumieniem, które nazywał podstawą pedagogiki. Rozpatrując sumienie jako kategorię etyczną podkreślał, że sumienie to zdolność człowieka do samodzielnego formułowania zobowiązań moralnych, wymagania od siebie ich spełnienia, kontroli procesu wykonania ustalonych dla siebie obowiązków moralnych.

Badacz przedstawił problem określenia sumienia okresu dziecięcego i zaznaczył, że okres ten pomaga rozpatrzyć jak kształtuje się samoświadomość postępów człowieka. Z tegoż powodu pisał: „Tylko sumienie czyni człowieka samym sobą. Sumienie – to organizm całego ludzkiego nauczania i wychowania”¹⁰⁵. Sumienie nazywał także elementem ludzkiego postępowania, zachowania: „Według naszej opinii „sumienie jako podstawa pedagogiki”, jak już wcześniej wspomniano, może być wykorzystane tylko w tym przypadku, jeżeli możemy pokazać, że jest ono w pełni antropologiczne jako siła samokształcąca. Ono powinno być elementem składowym ludzkiego postępowania”¹⁰⁶.

Wśród niemieckich antropologów i filozofów stale trwały spory dotyczące miejsca antropologii pedagogicznej wśród innych nauk, zajmujących się kształceniem i wychowaniem człowieka. Dienelt na wszystkich etapach swojej działalności naukowej określał antropologię pedagogiczną jako dyscyplinę pomagającą kształceniu i wychowaniu. Wyznawał pogląd, że antropologia pedagogiczna zależy od nauk badających człowieka i jednocześnie posiada swoją autonomię. Podtrzymywał opinię o tym, że antropologia pedagogiczna jest nauką fun-

105 Ibidem, s. 232.

106 Ibidem, s. 233.

107 Ibidem, s. 47.

108 K. Dienelt, *Die anthropologischen...*, s. 77.

109 Ibidem, s. 96.

damentalną. Po przeprowadzeniu swoich badań naukowych pisał: „Teraz jest zupełnie jasne, że problem antropologiczny w nauczaniu i wychowaniu powinien być bardziej zasadniczy. Dlatego uważamy, że bardzo ważne jest traktowanie antropologii pedagogicznej jako nauki zasadniczej, fundamentalnej”¹⁰⁷. Uczony popierał pogląd, że antropologia jest „kluczem do każdego systemu pedagogicznego”¹⁰⁸ i „poligonem” idei i myśli pedagogicznych¹⁰⁹.

3.3. Antropologia pedagogiczna na początku XXI wieku

Problematyka współczesnej antropologii pedagogicznej w Niemczech wyróżnia się niebywałą obszernością. Obecnie człowiek jako wychowawca i podlegający procesowi wychowania badany jest w kontekście różnych kultur, różnych epok historycznych, wszystkich stopni drabiny społecznej. W centrum uwagi niemieckich antropologów znajdują się: teoria koncepcji i metodologia antropologii pedagogicznej; podstawa integralnej antropologii pedagogicznej – typy relacji człowieka do człowieka i ludzkości. Wszystko przedstawiane jest w sferze funkcjonowania, sferze doświadczeń i czasu wraz z historycznymi przykładami.

Antropologia pedagogiczna w Niemczech obecnie jest powszechnie uznanym zbiorem historycznych, filozoficznych, ontogenetycznych, biologicznych i kulturowych przesłanek wychowania. Badane są aspekty empiryczne, integracyjne i normatywne antropologii pedagogicznej. Antropologia pedagogiczna posiada interdyscyplinarną naturę. Badane są bezpośrednie związki pomiędzy antropologią filozoficzną i pedagogiką. Z pozycji antropologii filozoficznej rozpatrywane jest miejsce kształcenia w fenomenie człowieka.

Dane dotyczące antropologii historycznej, społecznej i kulturowej przytaczane są w badaniach problemów agresywności wśród dzieci i nastolatków. Dokonywane są analizy niebez-

piecznych gier, filmów kryminalnych i filmów grozy wpływających na kształtowanie się okrucieństwa u dzieci.

Christoph Wulf

Ważnym przedstawicielem antropologii pedagogicznej i historycznej w Niemczech jest Christoph Wulf – profesor antropologii i kształcenia, członek Interdyscyplinarnego Centrum Antropologii Historycznej na Wolnym Uniwersytecie Berlińskim.

W 2001 roku wyszła jego monografia *Wprowadzenie do antropologii wychowania i nauczania*. W swojej monografii Christoph Wulf wykorzystuje trzy bloki tematyczne: „Doskonalenie niepoprawnego”, „Społeczne naśladownictwo”, „Kształcenie globalne i międzykulturowe”. W pierwszej części przedstawione są obrazy człowieka i znaczenie, w jaki sposób wyobrażenia i język konceptualnie wpływają na rozwój wychowania i nauczania. W pierwszym rozdziale poświęconym „marzeniu o nauczaniu i wychowaniu” mowa jest o zadatkach człowieka tworzących podstawę sukcesywnego nauczania. Uczony podkreśla, że już na początku nowych czasów J.A. Komeński opracował program pedagogiczny, którego celem było kształcenie wszystkich. Opracowana przez niego teoria jest analizowana, modyfikowana i nadal rozwija się na przestrzeni lat. Na zakończenie Wulf przeprowadza analizę relacji indywiduum i kształcenia w oparciu o poglądy Wilhelma von Humboldta.

Druga część monografii poświęcona jest ważności procesów naśladownictwa. „Mimesis” rozumiany jest przez niemieckiego antropologa nie tylko jako kategoria estetyczna, ale jako koncepcja antropologiczna. Proces imitacji twórczej Uczony określał naśladownictwem. Z takiego punktu widzenia procesy te mają ważne znaczenie w edukacji. Wulf pokazuje także w jaki sposób wiedza językowa i obrzędowa badane

są w procesie naśladowania, jak maleje znaczenie obrzędów i obrzędowości w rozwoju społecznym. Uczony poświęcił uwagę elementom rytuałów i obrzędów, co sprzyja określeniu ważności rytuałów w kształtowaniu i zmianie pokoleń i wychowania w społeczeństwie.

Część trzecia monografii poświęcona jest problemom nauczania i wychowania, które stają się coraz ważniejsze w wyniku globalizacji i rozwoju Unii Europejskiej. Punktem wyjścia jest rozumienie centralnej roli władzy w relacjach różnych grup etnicznych, a także skutków otwartej, strukturalnej i symbolicznej roli władzy w stosunku do człowieka. Badacz uważa, że staje się to kolejnym problemem, bez rozwiązania którego rozwój człowieka jest niemożliwy. W celu wyjaśnienia tej sytuacji więcej uwagi należy poświęcić zadaniom współczesnej edukacji. Wreszcie, uważa Uczony, konieczne jest rozpatrzenie możliwości i granic globalizacji nauczania i wychowania. Mowa jest o ocenie ogólnej i niepowtarzalnej oryginalnej edukacji w planie europejskim i globalnym.

Wśród radykalnych zmian dzisiejszej edukacji Wulf wymienia procesy związane z jednoczącą się Europą. Wpływają one na dzisiejszy poziom edukacji i dyskurs pedagogiczny, a także na praktyczną działalność pedagogiczną. Nauczanie i wychowanie, według Uczonego, nie powinno być nadal traktowane wyłącznie jako problem kultur narodowych i państw. Powinno być rozumiane jako zadanie międzykulturowe, w którym bardziej niż kiedykolwiek przedstawione są podobieństwa i różnice między europejskimi kulturami, narodami i grupami etnicznymi. Wraz ze wzrostem mobilności rośnie liczba grup etnicznych żyjących razem i bywa tak, że mniejszości w pewnych przypadkach napotykają znaczne trudności, co prowadzi często do przemocy, szczególnie wśród młodzieży. Wulf stawia waż-

¹¹⁰ Ch. Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, s. 139.

ne pytania antropologiczne: w jaki sposób proces globalizacji związany jest z «innym» i jaki wpływ ma globalizacja na edukację? Czy możliwe jest dzisiaj opracowanie koncepcji nauczania i wychowania, która będzie uznana na całym świecie lub czy wywoła to trudności nie do pokonania i ograniczenia?”¹¹⁰.

Obecnie w przestrzeni społecznej, w której żyjemy, jest coraz mniej kontaktów osobistych, o których możemy powiedzieć, że są przykładem zaufania. Coraz częściej spotykamy się z przypadkami manipulacji w kontaktach. Problemom relacji poświęcono wiele prac z dziedziny antropologii, psychologii, filozofii i innych nauk, gdzie stale stawiane jest pytanie o konieczności warunków subiektywnych i obiektywnych, o tym, aby relacje z punktu widzenia antropologii pedagogicznej były komfortowe dla uczestników i dobrze wpływały na wyniki wspólnych poczynań i ich osobowościowy oraz subiektywny rozwój.

Wymieniając i przedstawiając te warunki, badacze wciąż skupiają uwagę na problemie rozumienia Innego nie tylko w relacjach, ale w ogóle w życiu. Zupełnie zrozumiałe, że ich interes w tym elemencie relacji jest całkowicie uzasadniony, gdyż od tego jakie jest rozumienie Innego zależy nasze samopoczucie, zachowanie i bezpieczeństwo, a także samopoczucie, zachowanie i bezpieczeństwo tego Innego.

Na początku XXI wieku na świecie, a w szczególności w Niemczech, wzmaga się badanie wiedzy z zakresu intersubiektywności. Do tej pory nagromadziło się wiele danych teoretycznych i empirycznych, przeprowadzono prace w zakresie ich systematyzacji, wyróżnienia mechanizmów intersubiektywnych, takich jak identyfikacja, stereotypizacja, projekcja.

Analiza tych i innych opracowań pozwala konstatować, że charakter współdziałania ludzi i jego wyniki w większości zależą od tego, jak ludzie postrzegają siebie nawzajem, rozumieją i interpretują zachowanie, oceniają swoje możliwości i innych uczestników tych relacji.

W procesie współdziałania osiągamy wzajemne zrozumienie lub jego brak, rośnie zdolność prognozowania wzajemnych zachowań lub okazuje się, że nie możemy przewidzieć działań partnera. Wszystko to jest skutkiem zmysłowego adekwatnego lub nieadekwatnego odzwierciedlenia i wzajemnego rozumienia, niewystarczającej lub nieprawidłowej interpretacji posiadanej przez partnerów informacji. W kwestii poznawania i rozumienia siebie nawzajem Wulf pisze: „Człowiek nie tylko potrzebuje drugiego człowieka, aby żyć szczęśliwie, potrzebuje również doznawania rozkoszy. Nie ma możliwości zrezygnowania z innych ludzi. Nawet jeżeli odsuwa się od społeczeństwa, to wciąż zależy od niego. Tylko inni ludzie pozwalają mu odczuwać jego istnienie. Przyczyna tego tkwi w naszej zdolności kierowania myślami i uczuciami w relacjach z innymi nieznanymi nam ludźmi. Nie możemy żyć bez styczności, mowy i spojrzeń innego człowieka, bez kontaktów z nim. Inny człowiek jest lustrem pomagającym nam widzieć, odkrywać i badać siebie. Pozwala to nam na postrzeganie naszych własnych wewnętrznych wyobrażeń i jednocześnie rozwija świadomość. Z powodu zależności od innych ludzi i ich wyobrażeń ludzka rzeczywistość jest społeczną rzeczywistością”¹¹¹.

Dalej zauważa, że dla pedagogiki początku XXI wieku szczególnie ważne są trzy aspekty: dostępność konkretnych ludzi do norm uniwersalnych, racjonalizacja świata i zasada przedstawicielstwa. Owe aspekty, z punktu widzenia uczonego, wnoszą znaczący wkład w kształtowanie współczesnej nauki i kształcenia i bez względu na to, że powstały w Europie, mają określone pochodzenie etniczne¹¹².

W swojej monografii Christoph Wulf charakteryzuje badania z antropologii historyczno-pedagogicznej i wskazuje na to, że w niej świadomie odchodzi się od ogólnej interpretacji

¹¹¹ Ibidem, s. 150.

¹¹² Ibidem, s. 40.

człowieka i opartej na niej pedagogice. Dlatego w badaniach tych nie mówi się więcej o dziecku, wychowawcy lub rodzinie. Są to prace poświęcone dzieciom, pedagogom, rodzinie określonej epoki historycznej i kultury. Uczony uważa, że porównania między człowiekiem i zwierzęciem nie wypełniają żadnej roli, którą spełniały w antropologii filozoficznej M. Schelera, H. Plessnera i A. Gehlena, również w pracach z antropologii pedagogicznej. Badania w dziedzinie historyczno-pedagogicznej antropologii zakładają, że porównanie wyników określonej epoki w kulturze i odpowiadającego tym wynikom podejścia antropologicznego ze stanem dzisiejszego człowieka doprowadza do nadmiernego obniżenia wyników. Zamiast tego, aby ułatwić badanie, obecnie w badaniach antropologicznych naciska się na konieczność podwyższenia złożoności postrzegania i rozumienia badanych zjawisk na drodze włączenia różnorodnych, a czasami i heterogennych aspektów. Tego wymaga obserwacja, uporządkowanie i ponowna ocena istniejącej wiedzy i tworzenie nowej. Kończąc swoje rozważania Uczony pisze: „W tych procesach, zgodnie z naszymi zaleceniami i kontekstem historycznym możemy pokazać, jak centralne pojęcia pedagogiki otrzymały nieuświadomione znaczenie w badaniu różnych problemów antropologicznych i gnoseologicznych i punktów widzenia oraz jak w związku z tym określane były nowe wektory w myśleniu pedagogicznym i w działalności praktycznej”¹¹³.

Christoph Wulf sformułował cel badań antropologicznych: uznanie różnorodności i ich połączenie w rozumienie człowieka, które nie jest skierowane na eliminację sprzeczności za pośrednictwem uproszczeń i abstrakcji. Antropologia dąży do złożonego spojrzenia na człowieka. Koncentruje się na różnych, powstających w odmiennych kulturach, okresach historycznych, grupach i indywiduum. Powinna to zdefinio-

¹¹³ Ibidem, s. 9.

wać, opracować i wyjaśnić, nie tracąc, co jest wspólne i co tworzy różnice.

W centrum antropologii, według Uczzonego, znajdują się badania indywidualności i różnic, które ją tworzą w pierwszej kolejności. Są to różnice między ludźmi w ich działalności; różnice w wyglądzie zewnętrznym, budowie ciała i zachowaniu, fizjonomii, języku, gestach; różnice między płciami z punktu widzenia budowy ciała, zdolności umysłowych, wrażliwości estetycznej, uczuć i woli. Nie zważając na skupienie uwagi na osobowości, poznanie antropologiczne jest także skierowane na syntetyczne rozumienie człowieka jako całości – podkreślał Christoph Wulf¹¹⁴.

Problemy współczesnej antropologii pedagogicznej w Niemczech wyróżniają się niebywałą obszernością. Człowiek jako wychowawca i wychowanek rozpatrywany jest obecnie w kontekstach różnych kultur w rozmaitych epokach historycznych.

Wiele uwagi w Niemczech poświęcono teorii, koncepcji i metodologii antropologii pedagogicznej. Podstawą integralnej antropologii pedagogicznej dzisiaj są typy relacji człowieka z człowiekiem i ludzkością. Rozpatrywane są w sferze funkcjonowania, praktyki i czasu wraz z historycznymi przykładami.

Niemiecka antropologia pedagogiczna obecnie efektywnie wykorzystuje filozoficzne, kulturologiczne, ontogenetyczne, biologiczne i prawne przesłanki wychowania. Badane są aspekty empiryczne, interpretacyjne i normatywne antropologii pedagogicznej.

Korzystając z najnowszej metodologii badań, niemiecka antropologia pedagogiczna wykorzystuje dane antropologii społecznej i kulturowej. Są one przytaczane w badaniach pro-

¹¹⁴ Ibidem, s. 61.

blemów agresywności wśród dzieci i nastolatków. Analizowany jest wpływ niebezpiecznych gier, filmów, horrorów na pojawianie się agresji i okrucieństwa wśród dzieci. Antropologia pedagogiczna przestrzega przed dopuszczalnością przekształcania w grę okrucieństwa.

We współczesnej antropologii pedagogicznej ogromna uwaga skupiona jest na łączności pedagogiki z polityką. Analizowany jest krąg: władza, wychowanie, dziecko; dziecko, wychowanie, władza.

Uwagi końcowe

Antropologia pedagogiczna w Niemczech we wszystkich okresach historycznych rozwijała się dość intensywnie. Pedagodzy i filozofowie, opierając się na tradycjach filozoficznych poprzedników, tworzyli nowy kierunek w pedagogice – antropologię pedagogiczną.

W różnych okresach historycznych swój wkład w powstanie antropologii pedagogicznej w Niemczech wnieśli: Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Friedrich Herbart, Karl Schmidt, Hermann Nohl, Helmuth Plessner, Otto Friedrich Bollnow, Heinrich Roth, Werner Loch, Karl Dienelt, Christoph Wulf i inni.

Już Kant w swoich pracach widział w antropologii badanie człowieka jako istoty swobodnie działającej, istoty tworzącej. Według niego, każda wielka filozofia w trakcie swojego rozwoju, styka się z nieuniknionym ujęciem problemów pedagogicznych.

W latach dwudziestych XX wieku w Niemczech ukształtowały się idee związane z tworzeniem antropologii pedagogicznej. Nohl w swoich pracach wypowiadał, że możliwe jest stworzenie antropologii pedagogicznej, która będzie stanowić teoretyczne jądro pedagogiki. Interesujące jest to, że uczony wprowadza do pedagogiki zasadę antropologiczną zakładając, że edukacja jako sposób samorozwoju człowieka jest atrybutem

istoty człowieczeństwa i jego prawa mogą być wyprowadzane z natury samego człowieka.

Wśród uczonych wywiązała się dyskusja na temat samodzielności antropologii pedagogicznej jako nauki. Należy podkreślić w niej wkład Nohla i jego kontynuatorów oraz uczniów (O. Bollnow, H. Roth, W. Loch i inni). To oni promowali nowe podejście antropologiczne w teorii pedagogicznej.

Bollnow twierdził, że antropologia filozoficzna, badająca istotę człowieka, stanowi podstawę światopoglądową pedagogiki. Z tych pozycji powinny być rozpatrywane istota i cele pedagogiki. Loch wychodził z założenia, że podstawowym problemem antropologii pedagogicznej powinno być zagadnienie istoty wychowania człowieka.

Problem statusu antropologii pedagogicznej rozwiązywany był w różny sposób: stanowił zbiór wyobrażeń o człowieku, leżący u podstaw teorii i praktyki pedagogicznej oraz względnie samodzielna dyscyplina pedagogiczna, spełniająca rolę metodologiczną w badaniach pedagogicznych i „pedagogiczny” wariant antropologii filozoficznej.

Kierunek w pedagogice teoretycznej i wiedzy o człowieku, powstały w Europie Zachodniej w latach pięćdziesiątych XX wieku, najbardziej rozwinął się w Niemczech. Jego rozwój uwarunkowany był poszukiwaniem wyjścia z kryzysu systemu wartości społecznych i wychowawczych oraz koniecznością odpowiedniego zrozumienia realiów pedagogicznych.

W latach sześćdziesiątych XX wieku ponownie pojawił się problem połączenia wiedzy pedagogicznej i filozoficznej, lecz w zupełnie innej sferze – w sferze kształtowania pośredniego łańcucha pomiędzy filozofią i pedagogiką, rozwijania specyficznej dziedziny badań – filozofii edukacji. W danym przypadku mowa jest o filozofii edukacji, wychodzącej z antropologicznego przedstawienia problemu i wyjaśniającej aspekty antropologiczne w teorii i praktyce pedagogicznej. W połowie lat sześćdziesiątych w ramach antropologii pedagogicznej nakreślono kilka podejść: hermeneutyczno-fenomenologiczne oraz inte-

gracyjne i empiryczne. Loch zaproponował rozdzielenie pojęcia „pedagogika antropologiczna” i „antropologia pedagogiczna”. Uważał, że celem pedagogiki antropologicznej jest spojrzenie na człowieka z punktu widzenia wychowania, gdy tymczasem antropologia pedagogiczna rozpatruje wychowanie z punktu widzenia kategorii człowieka.

W antropologii pedagogicznej lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, pomimo różnych kierunków, dominował problem dziecka w edukacji, zwiększyło się zainteresowanie dziedzictwem historycznym, kulturologią i wychowaniem. Wzrosło zainteresowanie antropologią historyczną i pedagogiczną oraz socjologią. Coraz większego znaczenia nabierały metody badań historycznych, etnograficznych i filozoficznych. Doprowadziło to do znacznego rozszerzenia spektrum badanych tematów. Zwiększyło się zainteresowanie praktycznymi problemami nauczania i wychowania. W takiej sytuacji pluralizm poglądowy stał się ważną cechą badania pedagogicznego i antropologicznego.

Do końca lat siedemdziesiątych w niemieckiej pedagogice teoretycznej pojawił się antropologiczny sposób badania problemów pedagogicznych. Nowe podejścia do określenia miejsca i roli antropologii pedagogicznej związane były z opracowaniami naukowymi H. Rotha, który stworzył koncepcję integrującą osiągnięcia biologii, filozofii, socjologii i psychologii w odniesieniu do pedagogiki. Roth twierdził, że teoria integralna jest zamknięta i zwarta w przeciwieństwie do teorii integratywnej, która jest otwarta i uogólnia różnorodne dane empiryczne.

W omawianym okresie przyswajanie nowych idei filozoficznych w pedagogice doprowadziło do włączenia współczesnych środków masowego przekazu do dyskusji antropologicznych, określenia relacji Ja i Ty jako centralnego jądra pedagogiki. Ogromną rolę odegrały tutaj badania niemieckiego filozofa O. Bollnowa. Uczony wysunął ideę o ważnej roli podejścia antropologicznego w pedagogice. Uczony podkreślał, że antropo-

logia nie może być budowana systematycznie jako szczególna dziedzina pedagogiki.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych nastąpił intensywny proces dywersyfikacji antropologii pedagogicznej, wyodrębnienia w niej specyficznych kierunków, kładących nacisk na określone metodyki i rozwijających swój aparat filozoficzny.

W tym czasie w antropologii filozoficznej i pedagogicznej została sformułowana duża liczba koncepcji człowieka. Nie wszystkie koncepcje zostały wcielone do praktyki naukowej, psychologicznej, socjologicznej, kulturologicznej, społecznej i pedagogicznej. Każda forma antropologii filozoficznej i pedagogicznej otwierała nowe sfery ludzkiego istnienia, każda określała nowe perspektywy badań empirycznych i naukowych człowieka. Każda koncepcja mogła mieć swoje określenie w pedagogice, wielu jej autorów zwracało się ku doświadczeniom teorii i praktyki pedagogicznej lub stawali się bezpośrednim źródłem nowych idei w pedagogice.

Oryginalność antropologii filozoficznej w porównaniu z antropologią pedagogiczną polegała przede wszystkim na tym, że filozofia stawiała radykalne pytania: co to jest człowiek? Na czym polega jego wolność? Czym jest sens jego życia? Jednocześnie w filozofii pojmowanie człowieka układało się dość oryginalnie – był badany jako istota, zadająca niewyobrażalnie radykalne pytania. Pedagogika włączyła te pytania do swoich postulatów i podstaw, szerzej badała koncepcję rzeczywistości pedagogicznej oraz praktyki nauczania i wychowania. Takim właśnie „mostem”, który pozwalał na przejście od teorii na wysokim poziomie (antropologii filozoficznej) do teorii i praktyki pedagogicznej, była antropologia pedagogiczna. Z punktu widzenia niemieckich uczonych antropologia pedagogiczna powinna integrować całokształt wiedzy o człowieku – zarówno teoretycznej, jak i empirycznej.

Cześć 4.

ANTROPOLOGIA PEDAGOGICZNA W FEDERACJI ROSYJSKIEJ, ROSJI

W tym rozdziale zostanie przedstawiona antropologia pedagogiczna w trzech państwach, z których dwa pierwsze umownie nazywamy Rosją. Zgodnie z Konstytucją i aktami prawnymi w różnych okresach historii były to państwa, które zmieniały swoje nazwy i terytoria geograficzne. Od 22 października (2 listopada) 1721 do 1917 roku było to Imperium Rosyjskie, od 1922 do 1991 roku – Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR) i od 1991 roku – Rosja.

4.1. Antropologia pedagogiczna Konstantego Uszyńskiego

Termin antropologia pedagogiczna po raz pierwszy wprowadzony został przez Konstantego Uszyńskiego w 1868 roku w pracy *Człowiek jako przedmiot wychowania. Doświadczenia antropologii pedagogicznej*. W owym czasie w Imperium Rosyjskim jeszcze nie istniała powszechnie przyjęta metodologia pedagogiczna, zaś pedagogika była interpretowana w różny sposób.

W drugiej połowie XIX wieku w Rosji Konstanty Uszyński, a w Niemczech Karl Schmidt pracowali równolegle nad problemem powstawania szczególnej nauki o wychowaniu i nauczaniu – antropologii pedagogicznej.

Konstanty Uszyński

Konstanty Uszyński urodził się 19 lutego (3 marca) 1823 roku w Tule, zmarł 22 grudnia 1870 (3 stycznia 1871) w Odessie – rosyjski pedagog, pisarz, klasyk naukowej pedagogiki rosyjskiej.

Karl Schmidt jako pierwszy w drugiej połowie XIX wieku w niemieckiej literaturze pedagogicznej podał antropologiczne uzasadnienie pedagogiki. Konstanty Uszyński po raz pierwszy w rosyjskiej literaturze pedagogicznej użył terminu „antropologia pedagogiczna” w celu określenia osobliwej nauki o wychowaniu i kształceniu, która za pomocą zastosowania zasad pedagogicznych powinna zajmować się doskonaleniem człowieka.

Proces wychowania i nauczania rosyjski uczony określała jako sztukę: „Sztuka wychowania posiada tę osobliwość, że prawie dla wszystkich wydaje się rzeczą znajomą i zrozumiałą, dla innych nawet sprawą łatwą – tym bardziej zrozumiałą i lekką, im mniej człowiek zna ją teoretycznie lub praktycznie. Prawie wszyscy uważają, że wychowanie wymaga cierpliwości; niektórzy myślą, że do tego potrzebna jest wrodzona zdolność i umiejętność, czyli nawyk. Nieliczni doszli do przekonania, że oprócz cierpliwości, wrodzonej zdolności i nawyku niezbędna jest specjalna wiedza, o czym mogłyby przekonać nasze liczne błędy pedagogiczne”¹.

¹ К. Ушинский, *Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*, т. 8, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва – Ленинград 1950, s. 11.

Uszyński stworzył przejrzysty system pedagogiczny wychowania i nauczania, który był rozumiany nie jako zbiór gotowych reguł lub różnego rodzaju metafizycznych wypowiedzi, a przede wszystkim jako całokształt uogólnień praktyki pedagogicznej, opartej na zastosowaniu metod filozoficznych i pedagogicznych w badaniu osobliwości fizjologicznych i psychicznych człowieka, poznaniu tradycji narodowych.

Badacz jako pierwszy wyróżnił wychowanie jako główny czynnik rozwoju człowieka. Pisał: „Widzieliśmy wcześniej, że podstawowym celem wychowania człowieka może być tylko sam człowiek, ponieważ wszystko pozostałe na tym świecie (zarówno państwo, jak też naród i ludzkość) istnieją tylko dla człowieka. Widzieliśmy także, że u człowieka celem wychowania jest dusza, dla której istnieje ciało. Teraz widzimy, że w duszy celem wychowania jest danie jej wiecznej, w miarę możliwości, pełnej, szerokiej, pochłaniającej ją działalności. Dać pracę człowiekowi, pracę duchową, wolną, wypełniającą duszę oraz środki do wykonania tej pracy – jest to pełne określenie celu działalności pedagogicznej”². Główną rolę w wychowaniu pełni wychowawca. Według niego wychowawca powinien być doświadczonym specjalistą, posiadającym najnowszą wiedzę. „Wychowawca – to nie uczony, nie specjalista naukowiec, nie człowiek kontemplujący, lecz praktyk. Dlatego jego zamiarami i działalnością powinny kierować nie jednostronne umiłowanie rozsądku, dążącego do usunięcia sprzeczności i rzucającego tymczasowy most z hipotez tam, gdzie nie ma jeszcze przejścia, lecz wszechstronne pojmowanie rozumu, który widzi współczesne granice wiedzy. Taki oto spokojny rozum powinien posiadać dojrzały człowiek, który podejmuje się wychowania niedojrzałych pokoleń”³. K. Uszyński wierzył, że doskonalenie

² К. Ушинский, *Собрание сочинений. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии»*, т. 10, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва – Ленинград 1950, s. 373.

³ Ibidem, s. 582.

pedagogiki będzie się odbywało kosztem wzbogacenia jej o wiedzę antropologiczną. Wraz z rozwojem filozofii, psychologii, etyki będzie rozwijać się również teoria wychowania.

Ważną częścią antropologii, z punktu widzenia uczonego, jest wychowanie moralne. Jednym z zadań wychowania moralnego jest kształtowanie charakteru, który stanowi indywidualną cechę myślenia, skłonności, dążeń i postępowania człowieka. Kształtuje się pod wpływem własnego życia dziecka i środowiska, w którym żyje i obraca się, a także pod wpływem cech dziedzicznych. Dziedziczone są nie tylko przyzwyczajenia, lecz „zadatki nerwowe przyzwyczajień”, które mogą się rozwinąć w przyzwyczajenia lub pozostać nierozwinięte i zniknąć z biegiem czasu. Uszyński podkreślał, że obraz życia człowieka, jego wychowanie, przypadkowe ukierunkowanie jego zwykłych zajęć mają zdecydowany wpływ na odkrycie w nim takich lub innych zadatków dziedzicznych (skłonność do pijaństwa lub gier hazardowych). Takie skłonności u człowieka mogą się ujawnić lub nie. Wszystko zależy od współzależności wyżej wymienionych czynników. Rosyjski pedagog uważał, że: „zarówno cechy dziedziczne człowieka, jak też nabyte podlegają rozwojowi i doskonaleniu”. Naukowe uzasadnienie pochodzenia tych „ciemnych” lub „ukrytych idei” uczoney nie mógł wyjaśnić z powodu niezbadanych problemów dziedziczenia cech we współczesnej mu nauce.

Uszyński wyróżniał charakter wrodzony człowieka i charakter wypracowany przez człowieka (sztuczny). Dla ludzi z wrodzonymi dobrymi skłonnościami, według niego, czynienie dobra jest czymś naturalnym i łatwym, ludzie z wrodzonymi złymi skłonnościami w świadomej walce z nimi i tworzą w sobie dobry, chociaż sztuczny charakter. Filozof uważa je za źródło dobra nie tylko dla siebie i własnych dzieci, ale i dla całej ludzkości. Trudno zgodzić się z opinią rosyjskiego uczonego o dziedzicznym wrodzonym pochodzeniu dobrych lub złych skłonności u człowieka, lecz jego przekonanie o możliwości samodoskonalenia się nie podlega wątpliwości: dopóki człowiek żyje, może

się zmieniać i z najgłębszego upadku moralnego może podnieść się na wyższy stopień doskonałości moralnej.

Pod wpływem teorii Immanuela Kanta rosyjski myśliciel uważał, że w duszy człowieka znajdują się dwa przekonania, przeczące sobie nawzajem, przekonanie o ogólnej przyczynowości zjawisk i przekonanie o swobodnej osobistej woli człowieka. Jedno z tych przekonań jest podstawą nauki, drugie – praktycznej działalności człowieka i ludzkości. Wychowanie jako praktyczna działalność człowieka, według Uszyńskiego, różniło się od poznania naukowego jako działalności teoretycznej. Podstawa tych działalności była różna, na przykład monizm jako wiara w przyczynowość – podstawę nauki, dualizm – jako wiara w osobistą swobodę człowieka – podstawę działalności praktycznej i co za tym idzie – także wychowania.

Wśród problemów, którymi powinna zajmować się antropologia pedagogiczna, rosyjski myśliciel wyróżniał uczucia estetyczne i moralne, religię jako historycznie wczesną formę funkcjonowania wyższej psychiki, a także idee jako formy teoretycznego zbliżenia ku prawdzie. Nazywał to konkretnymi procesami psychicznymi wyższego rzędu.

Uszyński rozpatrywał uczucia estetyczne przez pryzmat przyjmowania prawdy w formie obrazowej. Dał ocenę następujących ważnych problemów: idei moralności i uczuć estetycznych; pojęcia piękna i jego współzależności z ideami prawdy i dobra; uczuć estetycznych, kierunków estetycznych, sztuczności i naturalności; uczuć estetycznych w odniesieniu do moralności⁴. Rozważając o moralności i estetyce rosyjski myśliciel pisał: „Wydaje się, że u podstaw estetyki leży idea wiecznego rozwoju świata: wszystko, co jest jej insynuacją podoba się nam, pociąga nas; wszystko co jest z nią sprzeczne, nieprzyjemnie nas zadziwia. Ludzie niewierzący w tę ideę, rozczarowani jeszcze bardziej, aniżeli wierzący mówią, jak potrzebna jest ona dla duszy. Dążenie do doskonałości jest wrodzone, a czym jest

4 Ibidem, s. 251-276.

doskonałość – o tym decyduje gust w akcie porównania. Dopóki nie mamy czego porównywać, dopóty nie ma kroku naprzód; krok do tyłu jest niemożliwy. «Każdy bowiem człowiek, gdy skosztuje słodkości, później gorzkości nie przyjmuje...» mówią bojarzy Włodzimierzowi, lecz to gorzkie pogaństwo było dla nich słodyczą, dopóki nie poznali chrześcijaństwa”⁵.

Uszyński rozpatrywał uczucie moralności przez pryzmat uświadomienia piękna w relacjach między ludźmi. W tym miejscu okiem filozofa dał ocenę moralności, jaka istniała w różnych okresach historii, przedstawił rolę dobra, sumienia, współczucia i radości w wychowaniu, ocenę poglądów Thomasa Browna, Benedykta Spinozy, Immanuela Kanta na temat moralności, pokazał wpływ skrucy na uczucia moralne. W formie dyskusji z F.E. Beneke przedstawił problem dążenia do doskonałości i jego odzwierciedlenie w przeżyciach moralnych (poczucie sprawiedliwości i zemsty, duma, próżność, wyniosłość, ambicja, zawiść, współzawodnictwo, złość, gniew, żądza władzy). Rosyjski myśliciel pokazał jak kształtuje się moralność w społeczeństwie, zwracając uwagę na takie uczucia jak miłość, miłość własna, ambicja, miłość do Ojczyzny, sumienie; podał też charakterystykę egoizmu rodzinnego⁶.

W rosyjskiej literaturze pedagogicznej i filozoficznej Badacz jest określany jako pedagog i filozof. Opracowana przez niego problematyka ma filozoficzne ukierunkowanie („Religia jako forma historyczna psychiki człowieka”). Rosyjski myśliciel rozpatrzył problemy dotyczące religii jako zjawiska psychologicznego, zwracając uwagę na antropomorfizm religijny, uczucia religijne, strach w religii, wrodzony charakter wierzeń i wiarę w Boga. Religie chrześcijańską przedstawił jako zjawisko historyczne, ukazując jej formę i treści, podkreślając przy tym, że Bóg – to sumienie człowieka⁷.

⁵ Ibidem, s. 253.

⁶ Ibidem, s. 278-350.

⁷ Ibidem, s. 350-362.

Na pytanie, czy szkoła powinna zajmować się propagowaniem religii, Uszyński odpowiadał, że szkoła nie jest głosicielem religii. Prawdziwa postępową szkoła jest najmniej sprzeczna z zasadami religii prawosławnej, mającej swe historyczne uzasadnienie i zwracającej się przede wszystkim do uczuć człowieka. „Wiara jest wrodzona – sceptycyzm i w ślad za nim wiedza, powstają z walki sceptycyzmu i wiary, zdobycia doświadczenia. Przyglądając się obszarowi zdobytej wiedzy i potrzebom życiowym, dochodzimy do wniosku, że człowiek nie może żyć tylko dzięki swojej wiedzy i dlatego wiara jest mu potrzebna jako uzupełnienie wiedzy. U dzieci obserwujemy wrodzony charakter wiary. Tę zdolność należy uszlachetniać i rozwijać w uczucia estetyczne i moralne, uczucia chrześcijaństwa, wtedy spełnią się słowa apostoła: «w prawdę wierzymy sercem». Miernikiem wiary powinny być jej owoce: «Poznacie ich po ich owocach»”⁸.

Uczony uznaje istnienie w człowieku dwóch światów: duchowego i materialnego. Podkreśla, że z jakiej by strony nie brano się za zbadanie duszy ludzkiej, najpierw musimy być pewni, że wszędzie spotkamy tę niepojętą dla człowieka łączność ducha i ciała, rozwiązanie której Stwórca włożył w każdego z nas. Tę łączność znajdujemy w licznych przejawach natury ludzkiej, która w istocie swojej pozostaje i być może na zawsze pozostanie niepojęta. W danym przypadku widzimy dualistyczny pogląd rosyjskiego myśliciela na naturę człowieka. Takie podejście uważał on jako jedyne możliwe i korzystne dla pedagoga. Uszyński zakładał, że aksjomat dotyczący dwoistości natury ludzkiej pozwala antropologii pedagogicznej rozpatrywać i interpretować dane psychologii jako jedność elementów psychicznych i fizycznych, materialnych i idealnych w ich rozwoju historycznym, przeplataniu się i wewnętrznej sprzeczności.

Analizując zjawiska duchowe, stwierdził, że niemożliwe jest obiektywne poznanie duszy ani z punktu widzenia metafizyki,

⁸ Ibidem, s. 356.

ani z punktu widzenia psychologii. Doszedł do tych samych wniosków, co autor *Krytyki czystego rozumu*, że „istota duszy nie może być pojęta i że materialistyczne poglądy na duszę są bezpodstawne, jak też idealistyczne”. Możemy sądzić, że Uczony postawił przed sobą takie samo zadanie w teorii wychowania, co Immanuel Kant w filozofii. Uszyński wprost powoływał się na „krytyczne” doświadczenie Kanta podkreślając, że nie budując swojej teorii, my być może burzimy inne, dlatego że uważamy za korzystne od czasu do czasu oczyszczanie metafizycznej atmosfery od nagromadzonych w niej miazmatów, co jest szczególnie ważne w dziedzinie wychowania.

Konstanty Uszyński jako uczony podchodził twórczo i krytycznie do teorii filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych. Pedagogikę określał jako sztukę. „Pedagogika – to nie nauka, lecz sztuka – najobszerniejsza, złożona, najwyższa i najniezbędniejsza ze wszystkich sztuk. Sztuka wychowania opiera się na nauce. Jako sztuka złożona i obszerna opiera się na wielu obszernych i złożonych naukach. Jako sztuka, oprócz wiedzy wymaga zdolności i skłonności i jako sztuka dąży do ideału wiecznie osiąganego i nigdy w pełni nieosiągniętego: do ideału człowieka doskonałego. Sprzyjanie rozwojowi sztuki wychowania może odbywać się tylko ogólnie poprzez propagowanie różnorodnej wiedzy antropologicznej między wychowawcami, na której ona opiera się. Osiąganie tego byłoby najwłaściwsze poprzez otwarcie szczególnych fakultetów, oczywiście nie w celu przygotowania wszystkich nauczycieli, których potrzebuje ten czy inny kraj, lecz dla rozwoju samej sztuki i przygotowania tych osób, które swoimi pracami lub bezpośrednim kontaktem mogłyby szerzyć wśród wychowawców niezbędną wiedzę i wpływać na kształtowanie prawidłowych przekonań pedagogicznych, zarówno między wychowawcami i nauczycielami, jak też w społeczeństwie. Długo będziemy czekać na fakultety pedagogiczne i dlatego pozostaje jedyna droga dla rozwoju poprawnych idei w sztuce wychowania – droga literacka, na której każdy w dziedzinie swojej nauki wspierałby wielką

sprawę wychowania”⁹. Warto zauważyć, że idee uczonego o otwieraniu specjalnych fakultetów pedagogicznych i rozwoju antropologii pedagogicznej nie miały posłuchu w państwie rosyjskim w XIX i pierwszej połowie XX wieku.

Uczony po tym, jak nie odnalazł celowego i odpowiadającego duchowi czasów systemu filozoficznego, który w pełni wyjaśniałby zjawiska przyrody i życia społecznego, krytycznie przyjął z różnych systemów te elementy, które w procesie skomplikowanej analizy wydają mu się najbardziej możliwe do przyjęcia. Stworzył swój światopogląd, poddając ostrej krytyce istniejące systemy filozoficzne. Tak więc, o fizjologicznej teorii odczuwania emocji Uszyński pisał: „Dziwne może się wydać to, że właśnie Kartezjusz, uznawany za twórcę nowego idealizmu, podobnie jak pisarze nurtu materialistycznego, wyjaśnia odczucia i pragnienia. To wszystko tłumaczone jest tym, że Kartezjusz głównie jako filozof, jako człowiek przyzwyczajony żyć bardziej głową, niż sercem, wszędzie wysuwa ideę i ogólnie proces rozumienia na pierwszy plan: widzi w zdolności poznawania jedyną zdolność duchową i wyznacza odczuciom i pragnieniom (albo, według niego, w ogóle namiętnościom) rolę najbardziej podporządkowaną. Namiętności, pasje, według Kartezjusza, służą utrwaleniu w duszy wyobrażeń, które bez tego wkrótce zniknęłyby. Warte podkreślenia jest to, że i I. Kant, człowiek prawie przeistoczony w samo myślenie, patrzy jeszcze bardziej pogardliwie na odczucia i pragnienia i widzi w nich prawie że wrogów niezależności myśli człowieka”¹⁰.

Rosyjski uczony stworzył teoretyczne podstawy antropologii pedagogicznej. Wyróżnił w niej trzy główne kierunki: pierwszy

9 К. Ушинский, *Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*, т. 8, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва – Ленинград 1950, s. 32-33.

10 К. Ушинский, *Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*, т. 9, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва 1950, s. 22-23.

poświęcony „zjawiskom organizmu cielesnego”, drugi „zjawiskom duchowym” i trzeci, który powinien badać „zjawiska duchowe, które w odróżnieniu od zjawisk duchowych wspólnych dla człowieka i zwierząt, charakterystyczne są tylko dla człowieka. Adekwatnie do takiego rozumienia antropologii kształtowała się struktura głównego dzieła Uszyńskiego *Człowiek jako przedmiot wychowania*.

Wśród antropologicznych tematów badawczych rosyjski uczony wyróżniał pojmowanie przedmiotów i zjawisk, przyczyn i praw. Przedmioty w relacjach pojmowania i rozumienia ich przez człowieka uczony podzielił na trzy kategorie: przedmioty umysłowe; przedmioty, w których ludzie tylko coś sami stworzyli, pozostałe przejęli z natury w gotowej postaci; przedmioty natury. „Do przedmiotów natury zaliczamy te przedmioty, które działają na naszą świadomość, ale nasza świadomość nie brała w tym udziału. Rozumienie tych przedmiotów w tym sensie, jak my rozumiemy nasze własne dzieła, jest zupełnie niemożliwe. Do tych przedmiotów natury zaliczamy nie tylko wszystkie przedmioty świata zewnętrznego, lecz i samego człowieka, nie tylko ciało, lecz i jego duszę, chociaż w stosunku do duszy nasze pojmowanie znajduje się w innym miejscu, gdyż my sami jesteśmy tym samym przedmiotem, do zrozumienia którego dążymy”¹¹. W procesie zrozumienia, z punktu widzenia uczonego, ważne miejsce zajmuje poznanie. Poznanie uczony określał procesem historycznym, istotą poznania jest rozwiązywanie sprzeczności, które sprzyjają wiecznemu ruchowi ludzkiej świadomości ku szczytom, ku nieurzeczywistnionemu celowi. Oryginalność wyводу polega na tym, że cel ten leży poza ludzką świadomością i poza życiem. Aby go osiągnąć konieczne jest przejście do sfery wiary.

¹¹ К. Ушинский, *Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*, т. 8, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва – Ленинград 1950, s. 48.

Autor uważał, że „W niczym, być może, jednostronna wiedza i myślenie nie jest tak szkodliwe, jak w praktyce pedagogicznej”¹².

W celu ukierunkowanego wychowania człowieka konieczne jest sporządzenie pojęciowego i poprawnego wyobrażenia. Uczony podkreślał, że jeżeli pedagogika chce wychowywać człowieka we wszystkich relacjach, to powinna wcześniej poznać go także we wszystkich relacjach. Według rosyjskiego pedagoga i antropologa – Borysa Bim-Bada „Konstanty Uszyński dał podstawy specjalnego badania człowieka jako wychowywanego i wychowawcy w celu skoordynowania teorii pedagogicznej z naturą człowieka. Prowadził pedagogikę ku ideałowi uniwersalizmu pedagogicznego. Cała wiedza o człowieku – jego duszy, ciele, życiu codziennym, powinna służyć jako podwaliny pedagogiki”¹³.

Po śmierci Uszyńskiego antropologia pedagogiczna nie była rozwijana jako odrębna dziedzina wiedzy. Zadania postawione przez uczonego realizowane były w ramach pedagogiki w postaci podejścia antropologicznego, zakładającego współzależność wychowania i wiedzy na temat natury człowieka. Działalność wielu rodzimych pedagogów miała antropologiczne ukierunkowanie.

4.2. Kształtowanie się antropologii pedagogicznej – koniec XIX – początek XX wieku

W Rosji na przełomie XIX i XX wieku pojawiło się wiele nurtów pedagogicznych, wśród których niektóre miały antropologiczne ukierunkowanie. Rosyjski pedagog i antropolog Borys Bim-Bad wyróżnia kilka głównych kierunków: 1) kierunki naukowo-przyrodnicze oparte na mechanicznym i biologicznym

¹² Г. Коджаспирова, *Педагогическая антропология*, Издательство Гардарики, Москва 2005, s. 52.

¹³ Б. Бим-Бад, *Педагогическая антропология. Курс лекций*, Издательство УРАО, Москва 2002, s. 4-5.

rozumieniu człowieka, 2) oparte na wyobrażeniu o człowieku jako istocie spontanicznie rozwijającej się w procesie przyswajania doświadczeń (Lew Tolstoj), 3) kierunki socjologiczne, kładące akcent na człowieka jako pochodną społeczeństwa, 4) kierunek teologiczny, rozpatrujący człowieka stworzonego na obraz i podobieństwo Boga, 5) kierunek syntetyczno-antropologiczny, którego przedstawicielami byli Piotr F. Lesgaft i Piotr Kaptieriew, próbujący rozpatrywać człowieka jako istotę jednolitą.

Mikołaj Pirogow

W drugiej połowie XIX wieku swój wkład w rozwój antropologii pedagogicznej w Rosji wniósł Mikołaj Pirogow urodzony 13 (25) listopada 1810 roku w Moskwie – zmarł 23 listopada (5 grudnia) 1881, sióło Wisznia (obecnie Winnica) – rosyjski chirurg i anatom, badacz przyrody i pedagog, autor pierwszego atlasu anatomii topograficznej, ojciec rosyjskiej medycyny wojskowej, twórca rosyjskiej szkoły anestezjologii. Urodził się w rodzinie skarbnika wojskowego, majora Iwana Pirogowa. Matka Jelizawieta Nowikowa pochodziła ze starej moskiewskiej rodziny kupieckiej. W wieku 14 lat Mikołaj rozpoczął naukę na fakultecie medycznym Uniwersytetu Moskiewskiego. W 1828 roku otrzymał dyplom, potem jeszcze kilka lat uczył się za granicą. Do działalności wykładowcy przygotowywał się w Instytucie Profesorskim na Uniwersytecie Dorpackim. I tutaj w klinice chirurgii 4 maja 1833 roku rozpoczął służbę. Po pięciu latach pracy obronił pracę habilitacyjną i w wieku 26 lat został wybrany na profesora Uniwersytetu Dorpackiego. Po kilku latach Pirogow został zaproszony do Petersburga, gdzie powierzono mu funkcję kierownika katedry chirurgii w Akademii Medyko-Chirurgicznej. Swoją praktykę medyczną z powodzeniem łączył z działalnością pedagogiczną.

Ważnym elementem ruchu społecznego lat sześćdziesiątych XIX wieku w Rosji był szeroki ruch pedagogiczny, którego inicjatorem stał się Pirogow. Problemy nauczania i wychowania narodowego były szeroko dyskutowane w środowisku pedagogicznym. Zaczęły pojawiać się pierwsze czasopisma pedagogiczne. Na porządku dziennym stały tak ważne problemy, jak krytyka szkoły stanowej i pańszczyźnianego systemu wychowania, walka o powszechną edukację i kształcenie kobiet, szacunek wobec dziecka i jego wychowanie obywatelskie, walka ze scholastyką, wkuwaniem i musztrą w nauczaniu, walka o autonomię szkoły wyższej, wychowanie narodowe, literaturę i sztukę.

Wśród problemów antropologicznych Uczony stawiał wychowanie i nauczanie jako zadanie rangi państwowej. Swoją Ojczyznę pragnął widzieć jako kraj rozwijający się w sensie naukowym, kulturalnym i społecznym. Przekonująco udowadniał nierozłączną więź wychowania z życiem społeczeństwa, jego wpływ na przyszłość państwa.

Antropologiczne ukierunkowanie zawiera szereg problemów pedagogicznych, które badał Pirogow. W czasopiśmie „Oświata Rosyjska” („Russkoje Prosvieszczenije”) w 1856 roku ukazał się jego artykuł *Problemy życia*, w którym pisał o tym, że istotą wychowania jest człowiek.

Występując przeciwko nauczaniu stanowemu i specjalnemu, w pracy *Problemy życia* pisał: „Wszyscy przygotowujący się do bycia pożytecznymi obywatelami powinni najpierw nauczyć się być ludźmi. Dlatego wszyscy do określonego okresu życia, w którym przejawiają się ich skłonności i talenty, powinni korzystać z owoców jednej i tej samej edukacji moralnej i naukowej”¹⁴. Społeczeństwo potrzebuje nie tyle kupców, urzędników, duchownych, cieśli itp., ile wolnych, myślących, uczciwych

¹⁴ Н. Пирогов, *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1985, s. 39.

i odpowiedzialnych obywateli. W rozumieniu M. Pirogowa ideał wychowawczy to połączenie cech prawn-o-bywatelskich i moralno-etycznych jednostki. Według uczonego wychowanie jest radykalnym środkiem ratowania ludzkiej istoty społeczeństwa, a skuteczność tego środka w pełni zależy od samej osobowości. Pirogow podkreślał, że wychowanie nie powinno sprowadzać się do określonego modelu pedagogicznego utrwalonego przez społeczeństwo. Wychowanie powinno być wyrazem prawdziwego procesu doskonalenia człowieka, włączając w to społeczną sferę życia.

Spółeczno-pedagogiczne poglądy N. Pirogowa najjaskrawiej przejawiały się w jego konsekwentnej walce o szkołę nie-stanową. Jako zwolennik powszechnego nauczania, uczonego stopniowo osiągnął rozszerzenie przyjmowania uczniów do uprzywilejowanych szkół w okręgu, co powoli burzyło stanowisko szkolnego systemu nauczania. To z kolei potwierdzało jedność jego teoretycznych poglądów i działań na tym polu. Wiele uwagi poświęcał aktywizacji wpływu społecznego na organizację i rozwój szkolnictwa. Domagał się, aby rady pedagogiczne zbierały się przynajmniej raz w miesiącu w celu przedyskutowania i sprawdzenia różnych metod pedagogicznych i sposobów nauczania, które stosuje każdy nauczyciel. W gazecie „Odesskij viestnik” opublikował fragmenty protokołów tych posiedzeń, organizował publiczne wykłady z pedagogiki w Liceum Richelieu w Odessie, doprowadził do tego, że mogli na nie przychodzić wszyscy chętni.

W działalności pedagogicznej M. Pirogow wdrażał w praktyce swoje poglądy teoretyczne. W Odessie i Kijowie, gdzie pracował, przekształcił działalność rad pedagogicznych gimnazjów i szkół prowincjonalnych. Protokoły zebrań rad i poszczególne opinie nauczycieli wysyłane były bezpośrednio do kuratora, który je uważnie analizował i najciekawsze publikował w piśmie okólnych – „Cyrkularzach”. W spornych przypadkach wydawał swoje opinie lub zapraszał do dyskusji profesorów

Uniwersytetu Kijowskiego. W krótkim czasie oficjalny dokument kuratora „Cyrkularz dotyczący zarządzania Kijowskim okręgiem szkolnym” faktycznie został przekształcony w miesięcznik pedagogiczny, który cieszył się popularnością nie tylko w Okręgu Kijowskim, lecz i poza jego granicami.

Pirogow wiele uwagi poświęcał doskonaleniu przygotowania do profesji nauczyciela. W tym celu na przełomie grudnia 1858 – stycznia 1859 roku założył Seminarium Pedagogiczne przy Uniwersytecie Kijowskim, gdzie wykładano sześć przedmiotów cyklu gimnazjalnego. Oprócz tego napisał dwa projekty przygotowania nauczycieli do szkoły podstawowej i średniej. Jako kurator Kijowskiego okręgu szkolnego, M. Pirogow przedsięwziął szereg pilnych środków, mających na celu doskonalenie kadry nauczycielskiej szkół okręgu. Najważniejsze z tych przedsięwzięć to: wygłaszanie wykładów przez profesorów uniwersytetu w gimnazjach i starszych klasach; profesorowie mieli prawo uczestniczenia w czasie egzaminów końcowych; organizowane były konkursy i próby obsadzenia wakatów w celu otrzymania przez młodszych nauczycieli stanowiska starszego nauczyciela, posiadającego prawo do nauczania w różnych szkołach i domach prywatnych. W celu podwyższenia poziomu kwalifikacji kadry nauczycielskiej i pedagogicznej, M. Pirogow wprowadził w uniwersytecie i gimnazjach system konkursów, a w prowincjonalnych i parafialnych szkołach, także w prywatnych domach i pensjonatach – okresy próbne dla nauczycieli z wydaniem specjalnych zaświadczeń. Konkursy na obsadzenie wakatów w gimnazjach przeprowadzała specjalna komisja. Pretendujący na stanowisko powinien był przeprowadzić lekcję próbną z uczniami pierwszego lub drugiego gimnazjum kijowskiego w obecności kuratora lub jego zastępcy, dyrektorów gimnazjów, profesorów uniwersytetu i inspektora szkół państwowych. Konieczność wprowadzenia wyżej wymienionych zmian M. Pirogow uzasadniał w następujący sposób: „awans na wyższe stanowisko nie opiera się tylko na długoletnim stażu

pracy lub jednej opinii kierownictwa okręgu, lecz na wiedzy i doświadczeniu pedagogicznym”¹⁵.

Pirogow rozumiał, że w pedagogice, podniesionej do poziomu sztuki, nie można zmierzyć działań wszystkich figur przez jeden środek, „nie można zniewalać ich w jedną formę”. Jednocześnie nie należy pozwolić, aby te działania były całkowicie arbitralne i diametralnie przeciwstawne. Sukces pedagogiki w szkołach zależy od poprawności i harmonijnej jedności działań „głównych jej działaczy”. Badacz zwracał wiele uwagi na opracowanie i kolektywne omawianie przepisów, reguł dla uczniów w sprawach, dotyczących problemów nauczania i moralności w specjalnie zorganizowanych radach i komitetach, działających przy kuratorze. Uczony opracował *Przepisy o wykroczeniach i karach uczniów*.

Autor wniósł znaczący wkład w opracowanie problemów teorii nauczania i wychowania. Zgodnie z rozwijaną przez niego ideą wychowania uniwersalnego, kształtowania osobowości jako główny cel wychowania, opracował treści, zasady i metody nauczania, formy organizacji i kontroli. Wyodrębnił cele wychowania i poddał krytyce szkoły stanowe. Stworzył projekt nowego systemu szkolnego, jego strukturę i treści nauczania. Sformułował najważniejszą zasadę prawdziwie demokratycznej edukacji – kształcenia ustawicznego i szkół różnych typów – od szkoły elementarnej po uniwersytet. W pracy *Myśli i uwagi na temat projektu statutu szkół podlegających Ministerstwu Oświaty Narodowej* Pirogow pisał: „W każdej szkole, zaczynając od elementarnej i kończąc na uniwersytecie, nauczanie powinno zakończyć się na pewnym poziomie, ale jednocześnie należy tak zarządzać, aby każda szkoła mogła być przedsięwzięciem innej”¹⁶. Należy przyjąć za pewnik, że jednakowo ważne w sensie pedagogicznym, moralnym i państwowym jest to, że „nauczanie do pewnego wieku powinno być jednakowe

¹⁵ Ibidem, s. 217.

¹⁶ Ibidem. s. 220.

dla wszystkich grup społecznych niezależnie od ich statusu majątkowego”. Badacz sporządził plan jednolitej szkoły, w ramach której funkcjonowały: szkoła elementarna (2 lata), progimnazjum realne i klasyczne (4 lata), gimnazjum realne (3 lata), gimnazjum klasyczne (5 lat), uniwersytet lub inne specjalne szkoły wyższe. Przy analizie procesu nauczania i wychowania Badacz zwracał uwagę na problem wzmocnienia więzi nauczania z wychowaniem, na autorytet nauczyciela, znaczenie przekonań i poglądów w życiu człowieka. „(...) nie każdy ma przekonania, poglądy. To dar niebios wymagający wzmoczonego opracowania. Zanim zechcemy mieć poglądy, musimy się dowiedzieć, czy możemy je mieć. Tylko ten może je mieć, kto od najmłodszych lat wnikliwie patrzy w siebie, kto kocha szczerze prawdę, kto umie stać za nią murem i być naturalnie otwartym zarówno przed nauczycielem, jak i przed rówieśnikami. Bez tych cech nigdy nie będziemy mieć żadnych przekonań i poglądów. Cechy te przychodzą wraz z wiarą, natchnieniem, swobodą moralną myśli, zdolnością abstrakcji, ćwiczeniem samopoznania”¹⁷. W kwestii wzmocnienia spójności nauczania i wychowania Pirogow podkreślał, że znacząca i prawie że główna część oddziaływania wychowawczego zawarta jest w nauce i wykładowca danego przedmiotu powinien być najaktywniejszym wychowawcą.

Poglądy Pirogowa w kwestii wychowania moralnego mają również antropologiczny charakter. Najskuteczniejszym środkiem doskonalenia moralności w szkołach, najlepszym wychowawcą jest nauka i nauczyciel znający swoje rzemiosło. W pracy *O przedmiocie osądów, opinii i debat rad pedagogicznych gimnazjów* pisał: „Ostateczny cel mądrego wychowania powinien polegać na stopniowym wykształceniu u dziecka rozumienia rzeczy otaczającego go świata, przeważnie społecznego, czyli tego, w którym z czasem będzie musiało działać. Następnym rezultatem takiego rozumienia powinno być

¹⁷ Ibidem, s. 45-46.

wprowadzenie dobrych instynktów natury dziecięcej do świadomego dążenia ku ideałom prawdy i dobra. I wreszcie, do zadań wychowawczych powinno wchodzić stopniowe kształcenie współczesnych przekonań moralnych, kształtowanie twardej i swobodnej woli, następnie wychowanie męstwa, waleczności i odwagi obywatelskiej, które stanowią najlepszą ozdobę czasów i społeczeństwa”¹⁸.

Nauczanie i wychowanie moralne uczniów łączył z dyscypliną. Dowiedziawszy się o tym, że w gimnazjum w Charkowie uczniowie są karani różgami w obecności innych uczniów, uznał ten środek za niemoralny. Nurtowały go fundamentalne problemy pracy wychowawczej w szkole – rola nauczyciela, uczniów, stosunki panujące w szkole między nauczycielami i uczniami.

W sferze zainteresowań Pirogowa było także wychowanie fizyczne uczniów. Dzięki jego staraniom w Ministerstwie Oświaty Narodowej musztra wojskowa zamieniona została na gimnastykę, skoncentrowaną na poprawie zdrowia uczniów.

Lew Tołstoj

Pisarz i filozof urodził się 28 sierpnia (9 września) 1828 roku w Jasnej Polanie, gubernia tulska – zmarł 7 (20) listopada 1910 w Astapowie.

Lew Tołstoj w swojej twórczości w ujęciu historycznym, filozoficznym i pedagogicznym przedstawił całą epokę życia społeczeństwa rosyjskiego. Zostawił po sobie unikalne dziedzictwo pedagogiczne: *Azbukę*, *Nową Azbukę*, liczne książki, artykuły i listy.

Obecnie antropologia pedagogiczna zainteresowana jest zakresem badań pedagogicznych Tołstoja w kwestiach związanych z nauczaniem, wychowaniem moralnym i etycznym

¹⁸ Ibidem, s. 174.

młodego pokolenia, doskonaleniem wszystkich form nauczania. Pisarz stawiał jako główne zadanie stworzenie nowej szkoły i wychowanie osobowości twórczej. Wraz ze wzrostem dobrobytu ojczyzny i ludzkości pragnął umożliwić dzieciom z ludu zdobycie pełnego wykształcenia i wychowania moralnego.

Bazą naukową idei pedagogicznych Tołstoja były idee religijno-filozoficzne. Owe idee, a także jego „pedagogika swobodnego wychowania” były oparte na filozoficzno-teologicznym podejściu do człowieka. Uczony nie używał terminu antropologia pedagogiczna, ale problematyka tej dyscypliny była obecna w jego nauczaniu.

Autor wychodził z założenia, że człowiek jest istotą dwoistą, łączą się w nim: zwierzę (tj. ucieleśnienie) i rozum (tj. uduchowienie). Jako istota cielesna człowiek nie jest wolny, zaspokoiwszy jedną potrzebę od razu chce zaspokoić następną i tak bez końca. Człowiek znajduje się w niewoli własnych potrzeb cielesnych. Jako istota duchowa jest wolny. Wolność wyboru człowiek otrzymał od Boga.

Aby realizować swoje plany pedagogiczne i uczyć chłopskie dzieci, wyjechał na wieś i otworzył tam swoją szkołę. Dążenie do nauczania dzieci myślenia twórczego, kształtowania potrzeb duchowych i cech moralnych zmusiło go do poszukiwania własnych metod nauczania i stworzenia własnego systemu pedagogicznego. To była rzeczywiście droga odkrywcy. Kiedy na początku działalności pedagogicznej niemiecki pedagog zapytał Tołstoja o system, teorię wychowania przed rozpoczęciem działalności, to pisarz odpowiedział, że jedyny system, który posiadał polegał na tym, aby nie mieć żadnego systemu. W pracy *List do nieznanego o szkołach niemieckich* nadal kontynuował tę myśl: „bez poszukiwania nowych dróg, bez przeciwdziałania lub podporządkowania się znanym kierunkom, bez wszelkiej zależności od społeczeństwa i rządu ja nieświadomie i swobodnie powinienem iść i poszedłem własną drogą, kierując się potrzebami tych uczniów, z którymi miałem do czynienia. Bez wątpienia, lżej mi było mylić się.

Jestem święcie przekonany, że na pewno bym się pomylił, jeżeli bym z tej drogi, na którą wszedłem dzięki warunkom swojego rozwoju i moich uczniów, starał się wyciągnąć ogólny wniosek o tych podstawach, na których powinno opierać się nauczanie, lecz ja tego nie będę robić. Przeciwnie, postaram się udowodnić, że wszelka prywatna inicjatywa w nauczaniu jest względnie słuszna i każdy ogólny wniosek nie może być trafny dlatego, że jest to ogólny wniosek”¹⁹.

Po trzech latach pracy na wsi Tołstoj napisał list do Jegora Kowalewskiego (pisarza), w którym przedstawił *Projekt Towarzystwa Edukacji Narodowej*. W szkole zorganizowanej przez Autora uczyło się 50 uczniów (dziewcząt i chłopców). Projekt był pierwszą próbą uzasadnienia idei stworzenia systemu edukacji narodowej. Tołstoj pisał o tym, że na wsi nie ma edukacji narodowej i że ona się nie rozpocznie, jeżeli rząd będzie sprawował nad tym pieczę. W liście napisał: „Należy odwiedzić wiejskie szkoły i seminaria (ja to zbadałem), które kształcą pedagogów dla szkół rządowych, aby zrozumieć, dlaczego uczniowie tych szkół wychodzą głupszy i bardziej niemoralni niż ci, którzy się nie kształcą. Aby oświata narodowa ruszyła, należy ją przekazać w ręce społeczeństwa. Nie będę przytaczać przykładu Anglii, najbardziej wyedukowanego kraju – istota sprawy mówi sama za siebie. Jeżeliby rząd porzucił wszelkie działania, zamknął wszystkie departamenty i komisje (dobrze by zrobił) i zajął się tylko wychowaniem narodowym, wtedy ledwie by nadażył, ponieważ mechanizm przyswojony przez rząd przeszkodziłby temu. Interesy rządu są dalekie (...) od oświaty narodowej”²⁰.

Poglądy pedagogiczne Tołstoja wyrażały filozoficzno-dialektyczne podejście do problemu pochodzenia i rozwoju człowieka.

¹⁹ Л. Толстой, *Педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1989, s. 51.

²⁰ Ibidem, s. 47.

Jego rozmyślenia i prognozy na przyszłość znalazły swoje potwierdzenie po śmierci pisarza. Zgromadzone przez pisarza doświadczenie stanowi dziś eksperyment nauczania rozwijającego, potwierdzającego wysuniętą przez niego hipotezę o kształtowaniu wszystkich zdolności człowieka w różnych rodzajach działalności. Doświadczenie pedagogiczne Pisarza pozwoliło mu na określenie celu, treści nauczania i wychowania, a także sposobów organizacji procesów nauczania. Wprowadził on po raz pierwszy termin „działalność”. Bezsprzecznie świadczy to o bliskości jego poglądów pedagogicznych ze współczesnymi kierunkami badań w antropologii pedagogicznej.

Jednocześnie wraz z pojęciem działalności, w celu wyjaśnienia procesów rozwoju człowieka i kultury, Tołstoj wprowadził pojęcie nieustannej moralności, do której włączył także wiarę, religię i sens życia. Jak wiadomo, jest to wiodąca idea jego nauki moralno-etycznej, która nawet dzisiaj jest przedmiotem badań filozofów i antropologów. Do przedmiotu pod nazwą „moralność” włączył 19 tematów: 1) Bóg, 2) Życie z woli Boga, 3) Człowiek – syn Boga, 4) Rozum, 5) Miłość, 6) Doskonalenie, 7) Wysiłek, 8) Myśli, 9) Słowa, 10) Uczynki – zajęcia, 11) Wewnętrzne pokusy, 12) Zewnętrzne pokusy, 13) Pokora, 14) Samozaparcie, wyrzeczenie, 15) Niesprzeciwianie się, 16) Ziemskie życie, 17) Śmierć, 18) Życie – dobro, 19) Wiara²¹. Do każdego tematu przygotował krótkie wyjaśnienia, które były czytane przez uczniów przed dyskusją. Na przykład do tematu piątego (miłość) wyjaśnienie brzmiało: „Postaraj się pokochać tego, kogo nie lubieś, kto Cię obraził. Jeżeli Ci się to uda, to będzie Ci bardzo dobrze i radośnie na duszy. Jak światło świeci jaskrawiej po ciemności, tak i w duszy bywa szczególnie dobrze, kiedy zamiast złości poczujesz miłość do tego, kogo nie lubieś i kto Cię obraził”²².

21 Ibidem, s. 471.

22 Ibidem, s. 466.

Tołstoj uważał człowieka za istotę wolną i twierdził, że jeżeli człowiek jest istotą wolną, to znaczy, że i pedagogika powinna być wolna. Człowiek swobodnie i świadomie podporządkowuje się woli i przykazaniom Bożym, dąży do samodoskonalenia. Dlatego wychowanie może być tylko religijne, gdyż tylko ono nadaje sens życiu. Wychowanie według Lwa Tołstoja – to nieświadome przyswojenie przez dziecko określonych norm, reguł. Stanowi wiodący rodzaj działalności pedagogicznej. Najważniejsza w procesie wychowania jest zmiana sposobu życia dorosłych, włączenie ich do praktyk religijnych. Zgodnie z opracowaniami teoretycznymi i doświadczeniem osobistym, swobodne wychowanie powinno zakładać: partnerskie i naturalne relacje między dzieckiem i wychowawcą; dziecko ma prawo wybierać nauczycieli, przedmioty, swobodnie chodzić do szkoły; dziecko nie powinno wykonywać zadań pod przymusem. Pedagogika swobodnego wychowania według Tołstoja była oparta na antropologicznym rozumieniu człowieka jako swobodnej i duchowej istoty, przestrzegającej wszystkie normy etyczne chrześcijaństwa. W rozważaniach na temat wychowania dzieci pisarz zwracał uwagę także na wychowanie tych, którzy wychowują. Z tego też powodu pisał: „Wychowanie jest pozorną i trudną sprawą tylko do tej pory, dopóki chcemy, nie wychowując siebie, wychowywać swoje dzieci lub kogokolwiek. Jeżeli zrozumiesz, że wychowywać innych możemy tylko swoim przykładem, to odrzucamy pytanie o wychowanie i pozostaje jedynie pytanie: Jak my sami powinniśmy żyć? Dlatego, że nie znam żadnego działania w wychowaniu dzieci, które nie łączyłoby się z wychowaniem samego siebie. Jak ubierać, jak karmić, jak układać do snu, jak uczyć dzieci? Dokładnie tak, jak siebie. Jeżeli ojciec, matka ubierają się, jedzą, śpią, pracują i uczą się, to dzieci również będą robić to samo”²³.

Jednym z najważniejszych zadań szkoły i wychowawcy według Tołstoja było wychowanie dziecka jako osobowości

²³ Ibidem, s. 448-449.

twórczej. „W każdym dziecku jest dążenie do samodzielności, które szkoda byłoby niszczyć w jakimkolwiek nauczaniu i które szczególnie uzewnętrznia się niezadowoleniem przy kopiowaniu obrazów. Za pomocą wyżej wymienionych sposobów samodzielność nie była niszczona, lecz jeszcze bardziej rozwijała się i umacniała. Jeżeli uczeń w szkole nie nauczył się niczego samodzielnie stworzyć, to i w życiu zawsze będzie naśladować, kopiować, gdyż mało jest takich, którzy nauczysz się kopiować potrafiliby samodzielnie zastosować wiedzę”²⁴ – podkreślał pisarz.

Tołstoj stosował pojęcia twórczości w nauczaniu, a także „kryterium”, „doświadczenie”, „swoboda” i „prawo rozwoju edukacji”. Pojęcia te wyjaśniał i realizował w praktyce w zorganizowanej przez siebie szkole w Jasnej Polanie z pozycji zasady metodologicznej jedności świadomości i działalności. Te okoliczności powinna uwzględniać współczesna antropologia pedagogiczna, gdyż pedagogika pisarza była tą nauką, która charakteryzuje jego poglądy.

Działalność pedagogiczna wymagała od pisarza wiele sił moralnych i fizycznych. Zmęczony ciągłymi zajęciami w szkole, wydawaniem czasopisma „Jasna Polana” i innymi pracami, 12 maja 1862 roku wyjechał z Jasnej Polany do guberni samarskiej, na baszkirskie koczowisko na odpoczynek i leczenie. W czasie jego nieobecności z polecenia władz w Jasnej Polanie zostało przeprowadzone przeszukanie. Żandarmi szukali tajnej drukarni i nielegalnej literatury.

Nieoczekiwane i nieuzasadnione rewizje bardzo wstrząsnęły pisarzem. Rewizja, poniżenie, stałe pretensje cenzury przy wydawaniu czasopisma „Jasna Polana”, okoliczności życia osobistego w związku z ożenkiem z Sofią Bers, początek pracy nad powieścią *Wojna i pokój* – doprowadziło to, że Lew Tołstoj wielki pisarz w 1862 roku zakończył działalność w stworzonej przez siebie szkole w Jasnej Polanie.

²⁴ Ibidem, s. 195.

Podobnie czeski pedagog Jan A. Komeński, również rosyjski pisarz Lew Tołstoj realizowali ważne zadania współczesnej antropologii pedagogicznej – doskonalenie indywidualności człowieka.

Piotr Lesgaft

Podejście antropologiczne w pedagogice wcielał w życie także Piotr Lesgaft urodził się 20 września 1837 roku w Sant-Petersburgu, zmarł 28 listopada 1909 roku w Kairze. Biolog, anatom, antropolog, lekarz, pedagog, progresywny działacz społeczny Rosji. Znany jest także jako twórca teoretycznej anatomii funkcjonalnej w paleontologii, a także naukowego systemu wychowania fizycznego.

Piotr Lesgaft jako drugi w Rosji po Konstantym Uszyńskim w drugiej połowie XIX wieku połączył w jednej nazwie słowa: antropologia i pedagogika. W 1889 roku ukazała się jego prekursorska w przyszłej antropologii pedagogicznej praca *Antropologia i pedagogika*. Piotr Lesgaft wymieniał jako cel wychowania i nauczania wszechstronny rozwój organizmu człowieka. Z jego punktu widzenia antropologia powinna być główną podporą pedagogiki. „Ze szczególną chęcią w pedagogice zajmuję się stroną zewnętrzną, metodyką i nawet istnieją pedagogzy, którzy uważają, że cała istota wychowania i nauczania zawarta jest w metodyce. Jedyną podporą pedagogiki może być antropologia jako nauka. Bez zbadania i zrozumienia ogólnych prawd, leżących u podstaw rozwoju młodego organizmu, leży wychowanie. Wszelka prawda zdobyta podczas badania niewątpliwie będzie bardzo cennym wkładem do pedagogiki oraz będzie sprzyjać zmniejszeniu przemocy i umocnieniu nietykalności osobowości dziecka. Konieczne jest, ażeby od najmłodszych lat człowiek przyuczał się do uznawania osobowości i szanowania jej nietykalności. Pełniejsze zrozumienie znaczenia osobowości będzie tylko wtedy, jeżeli człowiek sam

nie był obrażany, nie była stosowana wobec niego przemoc, lecz uczył się rozważnie zdawać sobie sprawę ze wszystkich swoich działań w stosunku do innych”²⁵. Pedagog twierdził, że jeżeli tak nie będzie, to pedagogika nigdy nie stanie się nauką, lecz historią metod pedagogicznych. Pisał także o tym, że antropologia zdolna jest podać jednolite spojrzenie na człowieka, jego rozwój fizyczny i psychiczny.

W omawianej pracy *Antropologia i pedagogika* Lesgaft określił zadania antropologii: „Antropologia mogłaby bez wątpienia mieć ogromne znaczenie edukacyjne. Jako nauka o człowieku powinna opierać się na ogólnych zasadach, wziętych z anatomii i fizjologii, służących wyjaśnieniu indywidualnych i społecznych cech człowieka oraz zmian pod wpływem otaczającego środowiska. Konieczne jest wyjaśnienie praw wzrostu i rozwoju człowieka, warunków rozwoju jego temperamentu, typów, charakteru, znaczenia dziedziczności, a także różnic fizycznych, umysłowych i moralnych w zależności od wieku, płci, miejsca i warunków życia. W miarę tego, jak rozpowszechnia się w społeczeństwie oparte na tych danych naukowych pojęcia o naturze człowieka, warunkach niezbędnych do jego prawidłowego rozwoju, w miarę tego z konieczności będzie znikać przemoc w wychowaniu i umacniać się szacunek do jego osobowości”²⁶.

W publikacji *Wychowanie rodzinne dziecka i jego znaczenie* wyróżnił sześć typów antropologicznych: obłudny, ambitny, dobroduszny, przytłumiony, złośliwy, przygnębiony²⁷. Na kształtowanie tych typów miało wpływ wychowanie rodzinne i środowisko. Normalny typ ucznia z punktu widzenia Lesgafta kształtuje się wtedy, kiedy w rodzinie jest otoczony atmosferą radości i miłości, kiedy mama jest wzorem moralności, kiedy

²⁵ П. Лесгафт, *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1988, s. 373.

²⁶ Ibidem, s. 370-371.

²⁷ Ibidem, s. 24.

panuje harmonia między rozwojem umysłowym i fizycznym. „Wychowanie dziecka w pierwszych latach życia w większości przypadków znajduje się w rękach matki i jej relacje z dzieckiem bez wątpienia pozostawiają najgłębszy ślad na całe życie. Dlatego stopień jej spostrzegawczości i rozwoju naukowego ma bardzo ważne znaczenie. Im więcej wie, tym bardziej jest w stanie podzielić się swoją wiedzą z dziećmi, tym mniej przemocy jest w rodzinie oraz więcej wzajemnego szacunku między członkami, tym ważniejsze są ideały dorastającego pokolenia. Sprzyjanie faktycznej edukacji kobiet jest istotnym zadaniem każdego społeczeństwa”²⁸.

Obecnie w antropologii pedagogicznej coraz częściej mówi się o cenie błędu pedagogicznego. Niestety, spotykamy jeszcze dużo takich błędów. Uczony pisał, że każde dziecko jest unikalne, ale wskutek braku uwagi, niewiedzy, zbytniego pośpiechu, pedagodzy zakładają istnienie wrodzonych negatywnych skłonności. Piszą o „niepoprawnie zepsutych dzieciach” oraz o tym, że to zepsucie pojawiło się samo w sobie i za nie odpowiada samo dziecko. Odpowiedzialność dorosłych za to „zepsucie” zawsze pozostaje w cieniu. Dorośli nie chcą wierzyć, że „zepsucie” dziecka w wieku szkolnym lub przedszkolnym jest wynikiem systemu wychowania, za który płaci wychowanek. „W większości przypadków nie wrodzona tępota (moralna lub umysłowa) dziecka, ale błędy pedagogiczne przygotowują dziecku gorzką przyszłość, zostawiając na jego osobistych przyzwyczajeniach nieusuwalne ślady zepsucia moralnego i bezsilności umysłowej”²⁹.

Lesgaft, z wykształcenia lekarz, zajmował się pedagogiką. Kolejną pracą, w której obecne były elementy antropologii pedagogicznej, była książka *Zadania antropologii i metody jej badania*.

²⁸ Ibidem, s. 375.

²⁹ Ibidem, s. 19.

Idee wszechstronnego badania osobowości człowieka, o których mówił N. Czernyszewski w artykule *Zasada antropologiczna w filozofii* i K. Uszyński w *Antropologii pedagogicznej*, coraz bardziej pociągała Lesgafta. Doszedł on do wniosku, że człowiek rozwija się pod wpływem otaczającego środowiska i dlatego podjął decyzję o wypracowaniu dokładnych metod badania wszystkich części organizmu w różnym wieku oraz pod wpływem różnorodnych warunków. Według niego, takie metody mogły być wykorzystane w wychowaniu racjonalnym. Zaslugą Lesgafta było opracowanie takich metod. Sporządził on także program i instrukcje do pomiarów antropologicznych, z pomocą których można było dowiedzieć się, jaki wpływ na rozwój fizyczny uczniów ma szkoła. Przygotowanie teoretyczne pomogło Uczonemu w zbieraniu materiałów do wspomnianej już pracy. Książka została wydana w 1872 roku. Pisał, że poznanie człowieka, ukierunkowanie i ocena jego działań może być dokonana tylko wtedy, kiedy zrozumiemy budowę i funkcje jego organizmu. Dopiero potem poznamy wpływ wszystkich zewnętrznych uwarunkowań, zarówno fizycznych jak i moralnych.

Wiele uwagi poświęcał wychowaniu fizycznemu, które rozpatrywał jako ważny element całego procesu wychowania. Latem 1875 i 1876, na zlecenie administracji, uczony wyjechał do Europy w celu zapoznania się z doświadczeniami innych państw w przygotowaniu nauczycieli do nauczania gimnastyki. Przebywał w Anglii, Niemczech, Szwecji, Francji, Szwajcarii, Włoszech, Danii, Holandii i Austrii. Badania naukowe trwały dwa lata. Badacz poznał założenia rozwoju fizycznego we wszystkich tych państwach. Główny wniosek brzmiał następująco: „nauczyciele mają na uwadze tylko część techniczną”. Zwracał uwagę także na to, że „w nauczaniu gimnastyki nie było elementów pedagogicznych”. Ogólne wnioski badań zostały przedstawione w dwóch referatach: *O związku anatomii z wychowaniem fizycznym* i *Przygotowanie nauczycieli gimnastyki*

w państwach Europy Zachodniej. W obu tekstach przeanalizowane zostały wszystkie istniejące w Europie Zachodniej systemy gimnastyki oraz podana ocena naukowa, zarówno z punktu widzenia pedagoga jak i anatoma. Przeprowadzone badania pozwoliły określić nowe podejście do nauczania gimnastyki, które było oparte na uzasadnionym pod względem anatomicznym i fizjologicznym wyborze ćwiczeń z uwzględnieniem ich znaczenia dla wychowania fizycznego i umysłowego.

Wynikiem opracowań teoretycznych i badań praktycznych Lesgafta w dziedzinie edukacji fizycznej był *Podręcznik do edukacji fizycznej dzieci w wieku szkolnym*. W pracy tej uczony przedstawił zadania rozwoju fizycznego w szkole, gdzie napisał: „Zadanie szkoły polega na pomocy i wsparciu w wyjaśnieniu znaczenia osobowości człowieka i w ograniczeniu przemocy w jego działaniach. Ostatnie zadanie należy do edukacji fizycznej, która jest związana z zadaniem edukacji umysłowej. Obserwując człowieka możemy przekonać się, że jego rozwój polega na świadomym rozdzieleniu otrzymywanych wrażeń i wywołanych przez nie działań oraz w porównaniu ich między sobą (...). Metody naukowe służące do sprawdzenia, polegają na porównaniu cech elementów otrzymanych w wyniku analizy; we wnioskach z tego porównania; w porównaniu kilku wniosków z pomocą doświadczenia, a także z zastosowaniem metod matematycznych (przy porównaniu stosunków liczbowych i przestrzennych), wreszcie w zastosowaniu otrzymanych wniosków przy wyjaśnianiu poszczególnych zjawisk, postrzeganych w wyniku obserwacji”³⁰.

Wykorzystał wnioski oparając się na wiedzy z fizjologii, psychologii i filozofii i doszedł do wniosku, że ogólnym celem wychowania i nauczania powinien być wszechstronny rozwój organizmu ludzkiego, natomiast antropologia posiada wielkie możliwości w realizacji tego zadania. Z punktu widzenia

³⁰ Ibidem, s. 233.

Uczonego zadania te powinna rozwiązywać antropologia jako nauka o człowieku i warunkach niezbędnych dla jego prawidłowego rozwoju.

Z pomocą antropologii konieczne jest wyjaśnienie prawidłowości wzrostu i rozwoju człowieka, warunków rozwoju jego temperamentu, typu charakteru. Niezbędne jest też wyjaśnienie znaczenia dziedziczności, a także różnic fizycznych, umysłowych i moralnych w zależności od wieku, płci, miejsca i warunków życia.

Lesgaft nie używał terminu „antropologia pedagogiczna”. Pisał o konieczności zastosowania antropologii i nauk antropologicznych w dziedzinie wychowania, o antropologii jako bazie doświadczalnej, nauki o wychowaniu, podstawie pedagogiki. Tym niemniej jego poglądy są aktualne i stanowią podstawy pedagogiki humanistycznej.

Idee antropologiczne rozwijali także: Piotr Kaptierew, Wasilij Wachterow, Konstanty N. Wentzel, Nikołaj Bierdiajew. Łączy ich postrzeganie człowieka jako organizmu samorozwijającego się.

Piotr F. Kaptierew

Urodził się 7 (19) lipca 1849 roku w Klonowie, zmarł 7 września 1922 roku w Woroneżu – rosyjski i radziecki pedagog i psycholog. Jesienią 1912 roku otrzymał tytuł profesora zwyczajnego na Wydziale Filologiczno-Historycznym Petersburgskiego Pedagogicznego Instytutu Kobiet. Jest twórcą rosyjskiej psychologii pedagogicznej.

Kaptierew opierając się na teoretyczno-metodologicznej podstawie i praktycznym doświadczeniu sformułował system idei, wniosków o prawidłowościach i istocie procesu pedagogicznego (kształcenia), zasadach jego organizacji i metodach realizacji, opracował strukturę ogólnoludzkiego ideału wychowawczego.

Proces pedagogiczny łączył z aspektami antropologiczno-kulturowymi i moralno-estetycznymi.

Jako wyznawca idei społeczeństwa obywatelskiego i państwa prawa, przeciwstawiał tendencjom nacjonalistycznym w pedagogice (uznającym za bezwzględnie słuszną zasadę narodowości w wychowaniu) ogólnoludzki ideał wychowawczy, w strukturze którego elementy tożsamości etnonarodowej ewidentnie łączyły się z ogólnoludzkimi cechami jednostki. Takie rozumienie ideału wychowawczego, mające głębokie podstawy filozoficzno-pedagogiczne uwarunkowało różnorodne podejście badawcze Kaptierewa do problemów procesu pedagogicznego.

W jego twórczości naukowej problem podstaw antropologicznych procesu pedagogicznego był przedmiotem stałego zainteresowania badawczego, którego wynikiem były prace dotyczące aspektów socjalnych, psychologiczno-pedagogicznych, prawnych, moralno-estetycznych i naukowo-metodycznych tego problemu.

Wśród prac naukowych Kaptierewa dotyczących współczesnej antropologii pedagogicznej, możemy wymienić: *Pedagogika – nauka czy sztuka?*, *Co może zrobić szkoła dla rozwoju charakteru uczniów?*, *O rozwoju estetycznym w wychowaniu*, *O hartowaniu moralnym*, *O rozwoju społeczno-moralnym w wychowaniu dzieci*, *Proces edukacji jako wyraz wewnętrznej samodzielności organizmu człowieka*, *Moralno-estetyczny element w procesie edukacji*, *O cechach nauczyciela*, *Warunki nauczania*.

Na początku XX wieku Kaptierew napisał swoją fundamentalną pracę *Proces pedagogiczny*. Poszczególne jej rozdziały od lutego 1904 roku co miesiąc drukowane były w czasopiśmie „Szkoła rosyjska”. W pracy tej zostały uogólnione wyniki trzydziestoletniej twórczości psychologiczno-pedagogicznej Uczonogo, sformułowane główne zasady określające miejsce pedagogiki wśród innych nauk i jej rolę w rozwiązywaniu zadań edukacyjnych i wychowawczych, określone podejścia antro-

pologiczne. Po publikacji pracy pojęcie „proces pedagogiczny” weszło do terminologii naukowej.

Już w swoich pierwszych pracach naukowych Kaptierew zwracał uwagę na rolę antropologii w działalności pedagogicznej. Antropolog był przedstawiany jako fizjolog i psycholog. W artykule *Spencer jako pedagog i jego rosyjscy krytycy* uczony sformułował warunek, bez którego pedagogika naukowa jest niemożliwa – pedagogika bez fizjologii i psychologii jest nie do pomyślenia. Według Uczonego, aby zostać pedagogiem, należy najpierw być antropologiem, czyli fizjologiem i psychologiem. W tym miejscu wymienia on Johna Locke’a jako twórcę pedagogiki naukowej właśnie dlatego, że podał on antropologiczne podstawy pedagogiki, wiązał ją z fizjologią i psychologią, wniósł do nauki o wychowaniu twarde naukowe zasady, autentyczność. Omawiając cechy nauczyciela Kaptierew w pracy *O cechach nauczyciela* pisał: „Osobowość nauczyciela w trakcie nauczania zajmuje pierwsze miejsce, te lub inne jego cechy będą podwyższać lub obniżać wychowawczy wpływ nauczania. Omawiając wpływ nauczyciela w czasie nauczania można zauważyć, że wpływa on przede wszystkim poprzez swoje specjalne predyspozycje nauczycielskie. Pojawia się w szkole po to, aby uczyć, ma kontakt z uczniami przede wszystkim dzięki swoim walorom intelektualnym i umysłowym. Nauczyciel będzie wpływać także poprzez inne swoje cechy, nie tylko poprzez intelekt i wiedzę. Przychodząc do szkoły nauczyciel jest określoną, harmonijną osobowością i jako taki oddziałuje na wychowanków. Dlatego znaczenie nauczyciela w nauczaniu możemy rozpatrywać z dwóch stron: ze strony jego specjalnych umiejętności pedagogicznych i cech ogólnoludzkich”³¹.

Uczony stale pracował nad zgłębieniem i poszerzeniem idei podstawy antropologicznej pedagogiki i wzbogacił ją o nowe dane z dziedziny fizjologii i psychologii dziecięcej. Jednocześnie

³¹ П. Каптерев, *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1982, s. 595.

przedstawił społeczne ukierunkowanie procesu pedagogicznego, udowodnił, że poza społeczeństwem nie ma osobowości, jest tylko osobnik biologiczny, żyjący według zasad życia organicznego. Rolę społeczeństwa sprowadził do wypracowania ideałów wychowania, stawiania celów życiowych, ukierunkowania rozwoju człowieka. W pracy *O rozwoju społeczno-moralnym i wychowaniu* podkreślał: „Rozwój człowieka nie może przebiegać poza społeczeństwem. Jeśli dobrze przyjrzeć się człowiekowi, szczególnie jego stronie duchowej, to okaże się, że większa część jego istoty ma pochodzenie społeczne. Język, religia, ustrój społeczno-państwowy, sposób życia i charakter, cała kultura materialna – wszystko to mogło powstać, rozwijać się, osiągnąć obecnie istniejące formy tylko w społeczeństwie (...). Właściwie nie znamy człowieka jako odosobnionej istoty, lecz jako członka społeczeństwa. Dlatego środowisko społeczne jest duchowym powietrzem, bez którego, tak jak bez zwykłego powietrza, człowiek oddychać, czyli istnieć, nie może”³².

Badacz poświęcił wiele uwagi wychowaniu moralnemu i estetycznemu. W procesie wychowania człowieka należy hartować moralnie, aby w codziennych sytuacjach był przygotowany do walki. Życie niesie wiele trudów i smutków, nie jest wesołym spędzaniem czasu, lecz bywa surowe i trudne. Czasami tak ciężkie, iż wywołuje pytanie o sens istnienia. W celu uniknięcia podobnych sytuacji: „Do warunków dzieci należy wprowadzić prostotę, a nawet srogość. Należy mieć na uwadze to, że życie bywa usłane nie tylko różami, ale i cierniami, trzeba być przygotowanym do walki z okrutnymi warunkami. Wszystko to wywołuje problem hartowania moralnego dzieci w procesie wychowania”³³. Uczony twierdził, że hartowanie dzieci w czasie wychowania dodaje im siły. Możemy być ludźmi dobrze wychowanymi bez specjalnego hartowania. Będziemy żyć dobrze w społeczeństwie, ale tylko w określonych sprzyja-

³² Ibidem, s. 232.

³³ Ibidem, s. 147.

jących warunkach. Jeżeli warunki życia i działalności zmieniają się na gorsze, to taki człowiek napotka trudności, osłabnie, nie będzie w stanie walczyć z przeciwnościami i wykonywaniem powierzonych prac. Żeby uniknąć podobnych sytuacji, uważał, należy hartować człowieka, czyli wychowywać go w „(...) takiej prostocie, a nawet pewnej srogości, aby zmiana warunków na gorsze nie wywołała depresji, nie odbierała sił, aby człowiek nie tylko zachował siły do walki, lecz umocnił je w walce z przeciwnościami. Do takiego celu powinien dążyć system hartowania fizycznego i moralnego”³⁴.

Wśród problemów antropologicznych Kaptieriew badał właściwości i konieczność wychowania estetycznego. W pracy *O rozwoju estetycznym i wychowaniu* Uczony rozprawia o „przyjemności estetycznej” i „uczuciach estetycznych”. Z analizy tekstu wynika, że Uczony stawia znak równości między tymi pojęciami. Opisując elementy uczuć estetycznych, przyjemności estetycznej Kaptieriew pisał, że dziecko nie rodzi się z narządami zmysłów, które nie mogą od razu wypełniać charakterystycznych dlań czynności. Dziecko uczy się patrzeć, słyszeć, wyczuwać dotykiem, wachać, doświadczać dokładnie tak, jak uczy się chodzić. Istotną stroną rozwoju dziecka, według Autora, jest rozwój narządów zmysłów i to właśnie możemy nazwać pierwszym elementem uczucia estetycznego. Rodzice powinni najpierw uważnie pielęgnować narządy zmysłów swojego dziecka, następnie nauczyć je wykonywać to samodzielnie. Pielęgnowanie narządów lub niedbalstwo oraz wpływ otaczającego środowiska, dający każdemu organowi wystarczającą ilość odpowiednich podniet, przykłady dorosłych – wszystko to będzie pomagać lub przeszkadzać prawidłowemu rozwojowi narządów zmysłów. Jednocześnie będzie warunkować wcześniejszy lub późniejszy rozwój podniet estetycznych. Drugim elementem uczuć estetycznych jest zdolność odczuwania harmonii wrażeń. Uczony podkreślał, że rozwój narządów

³⁴ Ibidem, s. 148.

zmysłów przebiega dość wolno i związany jest przede wszystkim z rozwojem psychicznym i fizycznym dziecka, a także zależy od warunków zewnętrznych. Narządy zmysłów jako dostawcy wrażeń estetycznych powinny posiadać nie tylko siłę i ostrość, lecz i zdolność „odczuwania harmonii wrażeń”. Dla przykładu, można być dalekowidzem, dobrze rozróżniać drobne przedmioty, lecz nie zauważać dysharmonii w połączeniu barw i form lub też można dobrze rozróżniać poszczególne tony i dźwięki, ich wysokość i jednocześnie słabo rozumieć harmonię tonów. Wyjście z tej sytuacji uczony widział w tym, że „(...) w czasie rozwoju narządów zmysłów należy stale wprowadzać ćwiczenia, harmonię i porządek, aby materiał przeznaczony do przyswojenia nie był chaotyczny i nieuporządkowany, lecz podany w określonej poprawnej formie. Poprawność, porządek, zgodność z prawami natury – to dusza sztuki. Sfera piękna nie może istnieć bez kształtności i harmonii, dlatego zmysły odczuwające piękno powinny być przygotowane i praktykowane w tym kierunku. W przeciwnym przypadku człowiek będzie miał oczy i nie widział niczego pięknego, będzie miał uszy i nie będzie słyszał niczego harmonijnego”³⁵. Wpływ ten możemy nazwać trzecim elementem uczuć estetycznych w rozumieniu Kaptieriewa.

Z przedstawionego materiału możemy wysnuć następujące wnioski: „proces pedagogiczny (edukacyjny)” jest pojęciem teoretyczno-antropologicznym, obejmującym wszystkie strony kształtowania jednostki: nauczanie, wychowanie, kształcenie, rozwój; w końcu XIX i na początku XX wieku Uczony opracował jednolitą koncepcję antropologiczną procesu pedagogicznego, w którym podstawę stanowiła idea teoretyczno-metodologiczna traktująca o decydującej roli w rozwoju i kształtowaniu się człowieka, jego dwoistej natury, w której

³⁵ Ibidem, s. 94.

bezsprzecznie łączą się pierwiastki kulturowe i naturalne; istota koncepcji antropologicznej procesu pedagogicznego Kaptieriewa polegała na tym, że kształtowanie osobowości jednolitej i harmonijnie rozwiniętej rozpatrywane było jako proces obiektywny, w którym czynniki biologiczne stanowiły stronę antropologiczną (wewnętrzną) procesu pedagogicznego, natomiast ideał wychowawczy wypracowany przez społeczeństwo i realizowany poprzez wychowanie stanowił jego stronę kulturową (zewnętrzną).

Komponent antropologiczny w procesie pedagogicznym Kaptieriewa zawierał w sobie system następujących pozycji: – podstawa antropologiczna wychowania i nauczania jest obiektywnym procesem samorozwoju organizmu człowieka; – natura człowieka jako całokształt determinantów rozwoju genetycznego, anatomiczno-fizjologicznego, płciowo-wiekowego jest ważnym, lecz nie ostatecznym czynnikiem kształtowania osobowości, gdyż jego rola w znacznym stopniu korygowana jest przez system ukierunkowanych działań pedagogicznych; – ideał wychowawczy, będący złożoną społeczno-kulturową formacją wyraża cechy historyczne, narodowe, polityczne i duchowe społeczeństwa, w którym kształtują się niezbędne cechy osobowości; – proces pedagogiczny to specyficzny autonomiczny proces kształtowania osobowości człowieka z własnymi, obiektywnymi prawami rozwoju, charakteryzujący się złożonym współdziałaniem czynników naturalnych i kulturowych, fizycznych i duchowych, wewnętrznych i zewnętrznych; – autonomiczny proces pedagogiczny, według Kaptieriewa (czyli względnie niezależny), nie może być w pełni niezależny od oddziaływań społecznych, przeciwnie, powołany jest do obejmowania różnych sfer i form socjalizacji osobowości, wnosząc do nich pierwiastek organizacyjny i ukierunkowany, przeobrażając się w proces socjalizacji pedagogicznej.

Wasilij Wachtierow

Urodził się 13 (25) stycznia 1853 roku w Arzamasie – zmarł 3 kwietnia 1924 roku w Moskwie, rosyjski pedagog, metodyk nauczania początkowego, działacz oświaty narodowej.

Wasilij Wachtierow na przełomie XIX i XX wieku dążył do stworzenia nowej teorii pedagogicznej. Jedną z jego prac były *Podstawy nowej pedagogiki*. W publikacji tej pisał: „Główne niedociągnięcie współczesnej pedagogiki – to brak ukierunkowanego wspólnego punktu widzenia. Proponuje się dużo materiałów, które należy wykorzystać w wychowaniu, metod, które należy stosować, celów, jakie należy stawiać i kontynuować. Wszystko jest różnorodne i porozrzucane w historii pedagogiki lub w różnych współczesnych prądach pedagogicznych. Ta nieskończona różnorodność i chaotyczność wprost oszałamia. Współczesna pedagogika jest polem walki, gdzie bitwę prowadzą najróżniejsze cele wychowania i nauczania, różne metody i systemy oraz różne programy. We współczesnej pedagogice nie ma podstaw, które wyrażałyby ogólną ideę i ducha naszych czasów. W niej bez systemu, bez powiązania, porozrzucanych jest wiele rzeczy sprzecznych. Wszystkie nasze metody, sposoby nauczania i wychowania mają charakter przypadkowy. Są to jakieś fragmenty, które należy związać w coś jednolitego i całego. Wygląda to tak, jakby ktoś rozerwał pedagogikę na poszczególne drobne części. Ażeby wprowadzić jakiś ład i porządek do tej dziedziny, należy wszystkie części, z których składa się teoria pedagogiki, powiązać w jedną ogólną całość. Konieczna jest szeroka zasada, obejmująca i wiążąca wszystkie cele, metody i materiały. Potrzebny jest początek, który w istocie jednoczyłby i organizował w myślach i w rzeczywistości, w teorii i praktyce ogół różnorodnych elementów pedagogiki”³⁶.

³⁶ В. Вахтеров, *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1987, s. 327.

W latach dziewięćdziesiątych XIX wieku Wachtierow wydał *Pozaszkolne nauczanie narodu, Czytanie dla narodu, Wychowanie moralne i szkoła początkowa*, broszury o bibliotekach wiejskich.

W Rosji na początku XX wieku pojawiło się niemało różnych koncepcji teoretycznych, pretendujących do naukowego wyjaśnienia procesu pedagogicznego i jego prawidłowości. Jedną z nich była pedagogika „ewolucyjna” Wachtierowa, którą nazywał także „nową pedagogiką”. Tę koncepcję wyznawał przez całe półwiecze swojej działalności pedagogicznej. Próby ujednoliconego jej przedstawienia zostały podjęte w 1907 roku i trwały do ostatnich dni życia pedagoga. Jednakże stworzenie zakończonej koncepcji nie zostało w pełni zrealizowane. Co też przedstawiała sobą pedagogika „ewolucyjna”, jakie były jej źródła i podstawowe założenia, jakie wnioski dla teorii pedagogicznej z niej płynęły? Na początku XX wieku wielu teoretyków było skłonnych uważać pedagogikę za dyscyplinę stosowaną, na przykład antropologię stosowaną, filozofię stosowaną, psychologię stosowaną i inne. Takie podejście było bezowocne, ponieważ prowadziło do tego, że przy tworzeniu teorii pedagogicznej wyolbrzymiano znaczenie jednej z nauk, w której była stosowana pedagogika. Rzecz sprowadzała się do interpretacji znanych zjawisk pedagogicznych z pozycji głównej, dającej podstawy dla pedagogiki jako nauki, a nie do tego, aby rozpatrywać wychowanie i nauczanie jako przedmiot specjalnego badania. Wachtierow przy opracowaniu swojej „ewolucyjnej” koncepcji wychodził przede wszystkim z praktyki pedagogicznej, a idee zapożyczone z innych nauk posłużyły mu nie tyle do uświadomienia, ile do zbadania właściwie procesu nauczania i wychowania.

Badacz u podstaw swojej koncepcji świadomie położył ideę rozwoju. Nadawał jej wyjątkowe znaczenie uważając, że może wyjaśnić wszelką nagromadzoną dotychczas wiedzę o wychowaniu, nauczaniu, kształceniu, systematyzacji tej wiedzy, a także jest niezawodnym instrumentem dalszych badań

procesu pedagogicznego i jego prawidłowości. Idea rozwoju wraz z przekonaniem, że kształcenie we wszystkich rodzajach i formach jest jednym z najważniejszych (jeśli nie najważniejszym i jedynym) czynników rozwoju społecznego, stanowi podstawę jego pedagogiki „ewolucyjnej”. W idei rozwoju główne miejsce Uczony przypisywał obowiązkowemu nauczaniu. „Tak jak wielkość, dobrobyt, przemysł, finanse, pokojowy i kulturowy rozwój kraju, prawidłowa praca wszystkich jego instytucji społecznych zależy przede wszystkim od ilości wiedzy w narodzie, tak nauczanie powinno być także obowiązkowym, jak obowiązkowe odbywanie służby wojskowej i płacenie podatków”³⁷.

Pedagogika tamtych czasów nie miała celów, systemów, metodyki. Współistnienie wielu różnych koncepcji, poglądów na istotę pedagogiki, różnorodność metod i sposobów wychowania i nauczania wymagało uogólnienia i połączenia wiedzy pedagogicznej w jedną całość, wymagało syntezy tej wiedzy.

Wśród idei jednoczących ważne miejsce zajmowało wychowanie. „Największa tajemnica wychowania polega na tym, że każde normalne dziecko dąży do rozwoju wszystkich założonych w nim sił i zdolności (...). Tempo rozwoju stało się bardzo szybkie. Bardzo daleko odeszliśmy od pierwotnej prostoty i dzikości. Po to, aby utrzymać się na takim poziomie kultury materialnej i duchowej, na jakiej znajdujemy się obecnie, a jeszcze bardziej po to, aby wychodzące nam na spotkanie pokolenia mogły podnieść się na jeszcze wyższy poziom, powinniśmy przekazać naszym dzieciom wszystko to, co najlepsze z otrzymanego przez nas dziedzictwa kulturowego, włącznie z osiągnięciami ostatnich lat. Powinniśmy na drodze edukacji uczynić to wewnętrznym dobrem, wcielić w życie: w przekonania i wierzenia, w uczucia i dążenia naszych dzieci do poznania wszystkiego co najcenniejsze z tego, co posiadamy do chwili obecnej w dziedzinie sztuki, nauki, twórczości. Wcielić ideał rozwoju umysłowego i moralnego. Kiedy doprowadzimy

³⁷ Ibidem, s. 32.

wychowanka do tego poziomu, przygotujemy go do życia współczesnego, to damy mu możliwość aktywnego uczestniczenia we współczesnym mu społeczeństwie, włożenia odrobiny swojego wkładu do wspólnej skarbnicy cywilizacji i kultury”³⁸.

Poglądy Wachtierowa dotyczące znaczenia badań naukowych nad rozwojem dziecka miały charakter antropologiczny. Według uczonego dziecko w procesie rozwoju powinno być zbadane w sensie biologicznym i psychologicznym, a samo badanie powinno być dynamiczne, a nie statyczne. Badanie procesu rozwoju dziecka powinno być wszechstronne. Do tego konieczne jest wykorzystanie różnych dziedzin naukowych: antropologii, filozofii, biologii, medycyny, psychologii, filologii. Ważne jest także to, że pedagog powinien posiadać wiedzę z danych dyscyplin, aby zrozumieć rozwój dziecka w sensie fizycznym i psychicznym. Możemy wyprowadzić wniosek, że Wachtierow uznawał prawidłowość idei wszechstronnego badania natury człowieka, czyli konieczność antropologicznych podstaw pedagogiki.

Wśród problemów, którymi dzisiaj zajmuje się antropologia pedagogiczna, uczony wymieniał dążenie do rozwoju osobowości. Idea rozwoju z jego punktu widzenia przejawia się w twierdzeniu, że każde dziecko posiada pierwotne wewnętrzne dążenie do rozwoju i wzrostu. Jest to dążenie do rozwoju dziecka jako jednostki myślącej, odczuwającej i pragnącej. W taki sposób w pedagogice Wachtierowa pojawiła się jedna z podstawowych zasad pedagogiki humanistycznej – ukierunkowanie na osobowość dziecka. Dziecko w procesie wychowania zawsze jest celem. Każde dziecko jako osobowość jest unikalne i niepowtarzalne.

Badacz zakładał, że dążenie do rozwoju, przejawiające się w aspekcie fizycznym jako stały wzrost i zmiany organizmu, jest obecne także w aspekcie osobowości. Pedagog uważał, że nasze „Ja” zachowuje swoją jednolitość dzięki dziedziczeniu

³⁸ Ibidem, s. 13-14.

psychiki, w której wszystko zmienia się z czasem, oprócz jednego – pierwotnego dążenia do rozwoju. Rozwój osobowości odczuwany przez każdego człowieka nosi emocjonalny charakter: osobowość rozwija się bez gwałtownych skoków, poprzednie etapy służą jako podstawa do przejścia do kolejnych. Dzięki temu zachowana jest jednolitość osobowości i nieustanny jej rozwój. Pozwala to człowiekowi nie tracić poczucia własnego „Ja”. Uczony pisał: „Dla pedagoga ważne jest nie tylko to, jak rozwija się dziecko z punktu widzenia postronnego obserwatora, lecz także i to, co odpowiada temu procesowi w duszy dziecka, w jakich uczuciach, staraniach i pragnieniach przejawia się, być może wywołuje proces rozwoju wewnątrz samego dziecka, w dziedzinie jego świadomości i uczuć, a także w niewyraźnej dziedzinie znajdującej się na bezwiednej granicy, na której ledwie świta świadomość. Pedagog rejestrował nie tylko wzrost i rozwój dzieci, ale zmianę ich zainteresowań, uczuć itd. Dla pedagoga dziecko było nie tylko przedmiotem poznania, ale i osobowością odczuwającą i przeżywającą procesy swojego rozwoju. Pedagog nie może ograniczyć się do badania wychowanka tylko z jednej obiektywnej, zewnętrznej strony, wyłącznie na drodze stwierdzenia jedynie zewnętrznych faktów, jak zrobiłby to biolog. Pedagog powinien zbadać wychowanka jeszcze z wewnętrznej, subiektywnej strony, albowiem interesuje go przede wszystkim osobowość dziecka, jego intelekt i serce (...). W ten sposób nasz punkt widzenia łączy za pomocą jednej idei wszystkie problemy związane z wychowaniem fizycznym, umysłowym i moralnym (...). Myślę, że to dążenie odgrywa główną rolę w tym, co przyjęto nazywać jednością osobowości i jednością naszego „Ja”³⁹.

W ten sposób dążenie Autora do stworzenia nowej pedagogiki opierało się na określonych wyobrażeniach antropologicznych: naturę człowieka możemy wyjaśnić za pomocą wiedzy

³⁹ Ibidem, s. 336, 338.

naukowo-przyrodniczej, z wykorzystaniem idei rozwoju ewolucyjnego wszystkich istot, nadając człowiekowi zdolność i dążenie do rozwoju od momentu narodzin. Na podstawie takich wyobrażeń antropologicznych uczony starał się zbudować swój system pedagogiczny, określając cele, zadania i metody wychowania i nauczania.

Konstanty Wentzel

Imię z księgi metrykalnej Konstanty Romeo Aleksander, urodził się 24 listopada (6 grudnia) 1857 roku w Sankt Petersburgu – zmarł 10 marca 1947 roku w Moskwie, rosyjski pedagog, teoretyk i propagator swobodnego wychowania.

Prace Wentzela powstałe po rewolucji 1917 roku i w czasie represji stalinowskich były niezasłużenie zapomniane. Dlatego jest niewiele odniesień do jego prac w analizach znanych rosyjskich i radzieckich pedagogów i filozofów. Działalność naukową Wentzel rozpoczął w końcu XIX wieku i kontynuował aż do 1923 roku. Po odrzuceniu ze strony władz i kolegów prowadził ubogie życie samotnika, pisząc tajne dzienniki aż do swojej śmierci w 1947 roku. Dzienniki zostały opublikowane dopiero po śmierci Uczonego.

W publikacjach rosyjskich badaczy – Grigorija Kornietowa i Michaiła Bogusławskiego *Pedagogika kosmiczna Konstantego Wentzela* (1993) – przedstawiono poszukiwania filozoficzno-antropologiczne Wentzela, wyjaśnione jego podejście do problemów wychowania kosmicznego, przedstawione filozoficzne podstawy łączności teorii swobodnego wychowania z nowymi kierunkami w kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Według autorów, nowa osobowość, która przeszła stopień wychowania kosmicznego, będzie w stanie posiadać nowy światopogląd, który odpowiadałby epoce tworzenia wielkich wartości duchowych. Dla potwierdzenia tego uczeni analizują

filozoficzno-antropologiczne poglądy K. Wentzela odnośnie do kwestii świadomości kosmicznej. Niemożliwe jest dokonanie czegoś złego, niezgodnego z prawem, przez kogoś, kto pokonał swoją odrębność i odosobnienie, kto nie przeciwstawia siebie Kosmosowi, ludzkości, lecz rozpatruje siebie jako stanowiącą z nim jedną całość. Autorzy publikacji dochodzą do wniosku, że u takiego człowieka powinny zniknąć wszelkie powody i motywy do popełnienia zła⁴⁰.

Wśród prac K. Wentzela, w których jest obecna zasada metody antropologicznej badań, możemy wymienić następujące: *Formuła rozwoju życia, Znaczenie doświadczenia wewnętrznego w dziedzinie poznania, O wyższej zasadzie moralności; Nauka o dobroczyńcach, Nauka o dobrach moralnych; O motywach czynów moralnych, Indywidualizacja jako jedna z cech charakterystycznych rozwoju moralnego*.

Wentzel poświęcał wiele uwagi zadaniu moralnego odnowienia osobowości człowieka i jego osobistego doskonalenia. Problematyce tej była poświęcona koncepcja wychowania moralnego, która z pozycji trójjedności „Człowiek – Ludzkość – Wszechświat” określała zasady i wartości samodoskonalenia człowieka w osiąganiu przezeń prawdziwej harmonii z otaczającym światem jako fundamentalny punkt orientacyjny jego istnienia i wskazówek moralno-etycznych, dosłownie otwierających kosmiczny sens bytu człowieka. W pracy *Formuła rozwoju życia* uczony pisał: „Życie – to hasło, to znamię naszych czasów, wokół którego grupuje się cały ruch duchowy i społeczny, niezależnie od różnorodnych form, jakie przyjmuje. Na czym to polega? Przede wszystkim na tym, że poprzednie oderwanie od rzeczywistości, oddalenie się od życia, pogłębianie się w samoobserwację i tworzenie faktycznych obrazów i pojęć, niemających niczego wspólnego z realną rzeczywistością, wszystko to ustępuje miejsca aktywnemu

⁴⁰ Zob. Г. Корнетов, М. Богуславский, *Свободное воспитание: педагогический альманах*, Издательство Влади, Москва 1993.

zainteresowaniu życiem, aktywnej ingerencji w życie, dążeniu do uczynienia realnego życia bardziej światłym, lepszym i bardziej zgodnym z naszymi ideałami moralnymi”⁴¹.

Centralnym problemem w dziedzinie etyki lub nauki o moralności, według Wentzela, był problem najważniejszych celów działań człowieka. Uczony zadawał pytania i odpowiadał na nie: jak należy żyć? Czym powinniśmy wypełniać nasze życie? Czego powinniśmy dokonać w ciągu życia? Do czego powinniśmy dążyć?

Wiele uwagi Uczony poświęcał twórczości jednostki. Rozpatrywał twórczość jako źródło jego progresywnego odrodzenia i odnowienia świata. Znalazło to odzwierciedlenie w pracach *Harmonia i swoboda moralna*, *Środowisko jako czynnik wychowania*, *Podstawowe zadania wychowania moralnego*, *Droga twórczości*. Oceniając twórczą istotę człowieka, Wentzel doszedł do wniosku, że człowiek jest twórcą i tworem kultury. W człowieku jako podmiocie twórczości Badacz wymienia małe i wielkie „Ja”. Człowiek musi uświadomić sobie wielkie „Ja” i stale je doskonalić.

Wentzel poświęcił wiele czasu problematyce wyższości bodźców wewnętrznych nad zewnętrznymi. Twierdził, że podniety wewnętrzne wprowadzają w ruch wszystkie struktury psychiczne określające zachowanie człowieka. Uczony uważał, że cechą fundamentalną człowieka jest dążenie do odkrywania i stosowania wszystkich posiadanych zdolności i talentów. Człowiek dąży do stania się tym, kim może zostać dzięki swojej wewnętrznej, swobodnej motywacji, określającej jego możliwości twórcze. Takie właśnie podejście pozwoliło Wentzelowi, w ramach określenia teoretycznych podstaw budowy systemu pedagogicznego, zorientowanego przede wszystkim na nieustanne wychowanie i nauczanie osobowości, zwrócić się ku teorii swobodnego wychowania i nauczania, których zasady

⁴¹ К. Вентцель, *Этика и педагогика творческой личности*, т. 1, Издательство К.И. Тихомирова, Москва 1911, s. 103.

zostały opracowane przez J.J. Rousseau i L. Tołstoja. Dwaj ostatni uważali bowiem, że podstawą ontologiczną poglądów antropologicznych, czyli podstawą systemu pedagogicznego powinno być rozumienie swobody jako warunku samorozwoju twórczego.

W rozważaniach Wentzela idea ewolucji człowieka stanowiła jeszcze jeden problem antropologiczno-pedagogiczny. Idea ta w wyniku swobodnego rozwoju uwarunkowanych genetycznie sił twórczych, wzbudziła zainteresowanie Badacza intuicjonizmem i „filozofią życia” francuskiego filozofa Henri’ego Bergsona. Na jej podstawie stworzył tzw. filozofię woli twórczej, przez pryzmat której rozpatrywał wszystkie problemy pedagogiki. Podstawy „filozofii woli twórczej” stanowią swobodne wychowanie i nauczanie. W dziecku ukryty jest pierwiastek twórczy, dlatego zadanie wychowawcy polega na odkryciu zdolności i wspomaganiu w ich rozwoju. „Przedmiotem oceny moralnej może być wyłącznie zachowanie człowieka i tylko w takim stopniu, w jakim ma ono świadomy charakter, w jakim jest ono wynikiem świadomej woli człowieka”⁴².

Poglądy antropologiczno-pedagogiczne Wentzela na teorię swobodnego wychowania i nauczania okreją jego pedagogikę kosmiczną jako specyficzną dziedzinę wiedzy filozoficzno-antropologicznej, a w szczególności jego koncepcja wychowania moralnego przyciągają uwagę i cenne są z powodu kluczowych stwierdzeń: 1) „zasada swobody” – zatwierdzenie ideału swobody twórczej, stawiającej wychowanka i pedagoga jako równych sobie pod względem możliwości poznania prawidłowości rozwoju całego „Kosmosu twórczego”; 2) „zasada harmonii, czyli właściwego porządku celów” – Wentzel podkreślał, że w procesie wychowania kosmicznego ogromne znaczenie ma rozwój w każdym człowieku harmonii wewnątrz samego siebie, a także między ludzkością i Kosmosem; 3) „zasada rozwoju indywi-

⁴² Ibidem, s. 282.

dualności twórczej” – uświadomienie przez każdą osobowość faktu bycia nieodłączną i cenną częścią Kosmosu; 4) „zasada niestosowania przemocy” – w rozumieniu K. Wentzela proces wychowania kosmicznego jest procesem swobodnego współdziałania wychowawcy i wychowanka w osiąganiu świadomości kosmicznej, nieprzyjmującej żadnego przymusu; 5) „zasada harmonijnego połączenia wychowania społecznego i rodzinnego” – to wymóg wspólnych wysiłków wszystkich uczestników procesu wychowania kosmicznego – poszczególnego człowieka, rodziny, państwa, całej ludzkości.

4.3. Rozwój antropologii pedagogicznej w pierwszej połowie XX wieku

W pierwszym trzydziestoleciu XX wieku antropologia pedagogiczna w Rosji była związana z ideologią. W tym okresie antropologia pedagogiczna jako nauka, stawiająca za cel kształtowanie kompleksowej zintegrowanej wiedzy o osobowości człowieka, była w Rosji rozpowszechniona. Uczniowie aktywnie podtrzymywali i rozpowszechniali ideę wszechstronnego rozwoju jednostki i metody osiągania ideału pedagogicznego. Idea była popularna wśród uczonych większości państw rozwiniętych. Badania naukowe w Europie i Ameryce dotyczące rozwoju człowieka były znane w Rosji. W końcu XIX – początku XX wieku w Europie i Ameryce powstało nowe zjawisko, u podstaw którego leżały metody eksperymentalne badania dziecka – *child study*, nazwane później pedologią (w tłumaczeniu z greki – „nauka o dzieciach”). Idee pedologii i metody badań zostały ochoczo przyjęte przez część uczonych Rosji.

Wśród tematów pedologicznych zgłębiane były osobliwości rozwoju dzieci, kształtowania psychiki i kształtowania się i rozwoju osobowości dziecka. Badania pedologiczne stały się fundamentem, na którym stworzono antropologiczne podstawy pedagogiki.

W Rosji zostały przygotowane podstawy teoretyczne i praktyczne do rozpowszechnienia pedagogii. Idee Konstantego Uszyńskiego o konieczności wszechstronnego badania człowieka wychowywanego znalazły odbicie i kontynuację w badaniach pedologicznych. Pedagogika wspomagała rozwiązania antropologii pedagogicznej, pedagogika zaś otrzymała silne wsparcie antropologiczne.

Badania pedologiczne w Rosji zostały przeprowadzone w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku przez Aleksandra Nieczajewa, Aleksandra Łazurskiego, Wsiewołoda Kaszczenko, Grigorija Rossolimo, Iwana Sikorskiego, Mikołaja Rumiancewa. Późniejsze badania pedologiczne związane były z nazwiskami Pawła Błońskiego, Lwa Wygodskiego, Pawła Florenskiego, Moisieja Rubinsztejna, Wsiewołoda Kaszczenko, Arona Załkinda, Aleksandra Lurii.

Aleksander Nieczajew

Wielki wkład w rozwój pedagogii w tym okresie wniósł Aleksander Nieczajew urodzony 24 października 1870 roku w Sankt Petersburgu – zmarł 6 września 1948 roku w Semi-pałatyńsku – rosyjski i radziecki psycholog, jeden z twórców pedagogiki eksperymentalnej.

Rozwój procesów cywilizacyjnych na przełomie XIX i XX wieku doprowadził do wnikliwego badania problemów człowieka i jednostki. Wykorzystując pedagogikę, filozofię i poszczególne metody antropologii pedagogicznej, uczeni poszukiwali dróg rozwiązania wielu problemów społecznych, ekonomicznych i kulturowych. W Europie zwiększyła się ilość badań dotyczących wychowania dzieci, rozszerzyły się kontakty międzynarodowe, zwiększyła się też liczba badań w Rosji.

W 1901 roku w Sankt Petersburgu Aleksander Nieczajew stworzył pierwsze w Rosji laboratorium eksperymentalnej psychologii pedagogicznej, w którym badano specyficzność

psychiki dzieci w różnym wieku. W 1904 roku przy laboratorium zostały zorganizowane kursy pedagogiczne, na których słuchacze poznawali podstawy anatomii, fizjologii, pediatrii, psychologii dziecięcej, zapoznawali się z techniką prowadzenia badań psychologicznych. W tym też roku przy muzeum pedagogicznym uczelni wojskowych w Petersburgu zostało otwarte laboratorium pedagogiczne im. Konstantego Uszyńskiego.

Nieczajew potrafił realizować jedną z metod badania, stosowaną we współczesnej antropologii pedagogicznej. Jako pierwszy zjednoczył uczonych i specjalistów różnych kierunków w kwestii prowadzenia badań dzieci. Wniósł znaczący wkład w rozwój rodzimej testologii. Ideowe przeciwstawianie się rosyjskiemu neokantyzmowi na początku XX wieku ukształtowało jego postawę antropologiczną w poznawaniu świata, w efektywności i ważności metody eksperymentalnej badania zjawisk psychicznych. Pedagodzy i filozofowie zaczęli badać prawidłowości procesu gromadzenia doświadczeń człowieka i przekazywania ich z pokolenia na pokolenie. Szczególną cechą poglądów antropologicznych Nieczajewa w tym okresie była podstawa naukowa i badanie eksperymentalne wzajemnej więzi dwóch metod: samoobserwacji i eksperymentu. Uczony poświęcił wiele uwagi eksperymentalnemu badaniu pamięci uczniów, ich rozwojowi intelektualnemu i człowiekowi jako całości. Opracowana przez A. Nieczajewa „metoda jednolitego procesu” badania sfery intelektualnej ucznia była ważnym wkładem do procesu kształtowania się myśli antropologicznej i pedagogicznej w Rosji.

Wychowanie dziecka jako osobowości Badacz łączył z kształtowaniem charakteru i wiązał ten proces z otaczającym go środowiskiem oraz zachowaniem rodziców: „Między charakterem poszczególnego człowieka i otaczającym środowiskiem istnieje określona łączność. Otaczające środowisko wpływa na kształtowanie charakteru, ale z drugiej strony charakter człowieka odbija się na tym środowisku, w którym on żyje i działa. Młodzieniec, który wyrósł w porządnej, pracowitej rodzinie,

sam będzie porządny, staranny, dążący do wprowadzenia porządku wszędzie, gdzie żyje i pracuje. I przeciwnie, człowiek, który od dziecka przyzwyczajony jest do niedbalstwa, nie tylko sam staje się niechlujem, lecz wnosi duch niechlujstwa i niedbalstwa do otaczającego go środowiska”⁴³.

Ważną stroną działalności antropologicznej Nieczajewa była powszechna oświata, skierowana na podniesienie poziomu ogólnej kultury ludzi, a także wykorzystanie przez człowieka doświadczenia nabytego w czasie rozwoju historycznego. Wdrożenie metod testowania do praktyki kształcenia i systemu doboru profesjonalnego zostały brutalnie przerwane postanowieniem politbiura ZSRR z dnia 4 lipca 1936 roku „O wypaczeniach pedologicznych w systemie Narkomprosów (Ludowych Komisariatów Oświaty)”. Pedologia – nauka o dziecku została zakazana, a wraz z nią i testowanie, które zostało zaliczone do „szkodliwych” metod. Taki dramatyczny los spotkał Nieczajewa – twórcę metody testowania w pedagogice.

Paweł Błoński

Paweł Błoński urodził się 14 maja 1884 roku w Kijowie, zmarł 5 lutego 1941 roku w Moskwie – rosyjski i radziecki filozof, pedagog i psycholog, jeden z założycieli pedagogii radzieckiej.

Paweł Błoński był jednym z liderów kierunku antropologicznego w pedagogice pierwszej połowy XX wieku. Z jego punktu widzenia cel wychowania nie może być czymś zewnętrznym, narzuconym autorytarnie, lecz powinien zawsze odpowiadać naturze dziecka. Wychowanie – to rozwój naturalnych ukrytych możliwości człowieka wzrastającego, oparty na określonych prawidłowościach psychiki dziecięcej, somatycznych struktu-

⁴³ А. Нечаев, *Характер человека*, Государственное издательство, Москва – Ленинград 1929, s. 106.

rach organizmu. „Wychowywać się – pisał uczony – to znaczy samookreślać się. Wychowanie przyszłego twórcy nowego życia ludzkiego jest tylko racjonalną organizacją jego samowychowania”⁴⁴. Błoński wymieniał wartości kulturowe prowadzące do rozwoju wychowanka (bazowe), co według niego stanowiło główne znaczenie dla nauki, sztuki i moralności.

Podejście antropologiczne było podstawową zasadą w jego działalności naukowej i praktycznej. Idea podejścia antropologicznego do nauczania i wychowania polegała na kompleksowej realizacji postawionych celów. Była motywowana tym, że zanim zaczniemy wychowywać człowieka, musimy koniecznie poznać jego naturę we wszystkich jej przejawach i dopiero później stosować metody wychowawcze. To w pełni odpowiadało idei wszechstronnego rozwoju osobowości, którą w ciągu całej swojej działalności naukowej Uczony wcielał w życie. Uzasadniając ideę wszechstronnego rozwoju osobowości określił także zadanie antropologiczne szkoły: „Zadanie szkoły – nauczyć żyć. Żyć – to znaczy poznawać rzeczywistość i przekształcać ją”⁴⁵.

Błoński poświęcił wiele uwagi wszechstronnemu rozwojowi osobowości dziecka (moralnemu, intelektualnemu, estetycznemu, przygotowaniu do pracy). Badania opierały się na głównych zasadach: idei rozwoju i jednolitym podejściu do badania dziecka. W swoich pracach uczony dał pełny obraz życia dziecka, który nazywał „w całości naturalnym”.

W centrum badań Uczonego znajdowała się idea nowej szkoły, a jedną z zasad budowy takiej placówki była stymulacja pedagogiczna, która powinna stać się podstawą socjokulturowego kształtowania indywiduum. Dziecko przedstawiane jest nie tylko jako przedmiot, ale także jako podmiot wychowania i nauczania. Idee te stanowiły podstawę teorii stymulacji

44 П. Блонский, *Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах*, t. 1. Издательство Педагогика, Москва 1979, s. 42.

45 Ibidem, s. 69.

pedagogicznej opracowanej przez Błońskiego. Idee powstania nowej szkoły, reformy systemu oświaty ludowej były głównymi kierunkami jego definicji pedagogiki antropologicznej. Podejście antropologiczne polegało też na tym, że głównym zadaniem nowej szkoły stał się wszechstronny rozwój osobowości.

W pierwszym ćwierćwieczu XX wieku powstały dwa alternatywne systemy wyobrażeń i pojęć antropologicznych – Lwa Wygodskiego i Pawła Florenskiego. Obaj badacze włożyli wiele wysiłku i osiągnęli określone wyniki w tworzeniu jednolitej wiedzy o człowieku z wykorzystaniem nowych metodologii i oryginalnych podejść interdyscyplinarnych. Opierając się na tradycji i badaniach opracowali nowatorskie podejście do badania form organizacji świadomości.

W trzydziestoleciu XX wieku uczeni ci stworzyli alternatywne programy antropologiczne, zgodnie z którymi mógł kształtować się typ człowieka rosyjskiego. Program stworzony przez P. Florenskiego był tradycyjny, natomiast program L. Wygodskiego był nowatorski w rosyjskim środowisku naukowym.

Lew Wygodski

Lew Wygodski urodził się 5 listopada 1896 roku w Orszy – zmarł 11 czerwca 1934 roku w Moskwie – radziecki psycholog, twórca tradycji badawczej, która znana była z krytycznych prac jako „teoria kulturowo-historyczna” w psychologii, autor publikacji z dziedziny nauk o literaturze, prac z pedagogii i rozwoju kognitywnego dziecka.

Wygodski sformułował szereg problemów antropologicznych, których przedmiotem były paradoksy i sprzeczności rozwoju człowieka. Jeden z nich stanowiła praktyka zorientowana na człowieka. W 1926 roku napisał książkę *Sens historyczny*

kryzysu psychologicznego, w której zawarł myśli o „psychologii ogólnej”, jakiejś nieistniejącej dyscyplinie, która powinna odpowiadać na zasadnicze, z jego punktu widzenia, pytanie dotyczące relacji między różnorodną wiedzą psychologiczną i praktyką oddziaływania na człowieka.

Wygodski należał do nurtu rozwojowo-poznawczego. Badając problemy rozwoju człowieka wyszedł poza granice tradycyjnego przedmiotu psychologii, czyli psychiki. W konsekwencji stworzył koncepcję rozwoju kulturowo-historycznego psychiki, która nie mogła być psychologiczna w dosłownym znaczeniu, nie mogła też być kulturologiczna, fizjologiczna lub socjologiczna. Uczony pokazał, że istnieje taka obiektywna rzecz jak kultura w postaci ważnych wzorców osiągnięć w różnych systemach praktyki, które związane są z osiągnięciami myślenia, działania, sztuki. Dlatego praktyka kształcenia to nic innego jak próba postawienia socjalizowanego indywiduum w relacjach z tymi wzorcami. Pracę należy wykonywać faktycznie w ramach każdego pokolenia – rozpoczynać ustalanie złożonych relacji między przedstawionymi obiektywnie wzorcami kultury i człowiekiem. Koncepcja rozwoju kulturowo-historycznego Wygodskiego była próbą budowy ramowych wyobrażeń o człowieku i jednocześnie określeniem granicy praktycznego stosunku do człowieka i miejsca dla różnych technik, w tym również technik antropologii pedagogicznej. Uczony nie skupiał swojej uwagi tylko na pedagogice. Nieprzypadkowo zaczynał on od wpływu sztuki na człowieka. W jego arsenale była nie tylko jedna konkretna antropotechnika.

W rozwoju kulturowo-historycznym, z punktu widzenia Wygodskiego, główna rola należała do człowieka. W latach trzydziestych XX wieku Uczony zaczął rozpatrywać dany system wyobrażeń jako główny w relacjach do poszczególnego człowieka w kontekście psychologii pedagogicznej i antropologii pedagogicznej. Takie podejście pozwoliło radzieckiemu systemowi pedagogicznemu rozpatrywać dziecko nie jako

indywidualnego samotnika, ale jako indywiduum uczestniczące w procesach kulturowo-historycznych, tradycji kulturowo-historycznej i przestrzeni kulturowo-historycznej. Ważnym elementem procesu kulturowo-historycznego, z punktu widzenia Uczonego, powinna być twórczość dzieci. Był przeciwny temu, że twórczość jest tylko udziałem wybranych. Z tego powodu pisał: „Jeżeli rozumieć twórczość w jej prawdziwym sensie psychologicznym jako tworzenie nowego, to łatwo dojdziemy do wniosku, że twórczość jest udziałem wszystkich w mniejszym lub większym stopniu, staje się czymś normalnym i stale towarzyszy rozwojowi dziecka”⁴⁶.

Paweł Florenski

Urodził się 9 stycznia 1882 roku w Jewłach, Azerbejdżan, zmarł 8 grudnia 1937 roku w obwodzie leningradzkim – rosyjski duchowny i teolog prawosławny, filozof, poeta.

Florenski był wyznawcą filozofii metafizyki całkowitej jedności Władimira Sołowjowa, przedstawicielem chrześcijańskiej myśli filozoficznej, poliglotą, człowiekiem utalentowanym i bardzo pracowitym. Współcześni mu nazywali go „nowym Leonardo da Vinci”. Główne prace P. Florenskiego to: *Filar i afirmacja prawdy*, *Kult i filozofia*, *Antynomie kosmologiczne I. Kanta*, *Sens idealizmu. Metafizyka rozwoju i oblicza*” *Ikonostas*.

Florenski przedstawiał idee religijno-filozoficzne jako wyraz niezachwianej prawdy chrześcijańskiej. Prawda – to nie umowna wielkość, nie środek manipulacji świadomością, lecz absolutna wartość związana ze świadomością religijną. Uczony był przekonany, że prawda absolutna jest produktem wiary, opartej na autorytecie Kościoła.

⁴⁶ Л. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте*, Издательство Просвещение, Москва 1991, s. 32.

Stanowisko religijno-filozoficzne Florenskiego polegało na dążeniu do znalezienia podstaw moralnych wolności ducha w panowaniu dogmatów prawosławnych i autorytetów. Centralną częścią problematyki filozoficznej była koncepcja „metafizyki całkowitej jedności” i „sofiologia”. Idee o znaczeniu doświadczeń człowieka przedstawił w swoim rozumieniu antropologii filozoficznej. Istnienie człowieka i jego rozwój łączył z metafizycznym porządkiem świata. Podkreślał, że oryginalność odczuć religijnych powinna być zgodna z metafizycznymi liniami świata: „Płaszczyzny więzi metafizycznej bytu wyrażają się poprzez różne struktury psychologiczne naszych doświadczeń. Można by powiedzieć: metafizyka rodzi psychologię; w sensie psychologicznym wprost przeciwnie – psychologia określa nasze metafizyczne konstrukcje”⁴⁷.

Badacz bronił idei tworzenia „konkretnej metafizyki”, opartej na gromadzeniu i analizie doświadczeń religijnych i naukowych. W całym obrazie świata konieczne było znalezienie zgodności, a różne warstwy bytu nakładały się na siebie i jak gdyby prześwieślały się. Według Uczonego, dawało to możliwość każdej warstwie odnaleźć pokrewne podstawy, znaleźć siebie w innym, zrozumieć i ocenić inną warstwę. Próbował rozwiązać to zadanie za pomocą „syntezy filozoficzno-matematycznej”. Celem syntezy było wykrycie i zbadanie fundamentalnych struktur duchowych i materialnych oraz niektórych pierwotnych symboli. Z nich układają się różne sfery rzeczywistości, zgodnie z którymi organizują się rozmaite dziedziny kultury. Dane podejście pozwoliło Uczonemu określić swój punkt widzenia na pojęcie kultury. Pisał, że wszelka kultura historycznie wyrasta z kultu, samo kształtowanie się kultury nie jest niczym innym jak sekularyzacją, niszczeniem kultu, w trakcie którego trzeba zapomnieć o osobistym włączeniu się do przestrzeni kultowej. Dlatego proces kulturogenezy dla P. Florenskiego był głęboko

⁴⁷ П. Флоренский, *Сочинения*, т. 3(1), Издательство Мысль, Москва 2000, s. 40-41.

personalistyczny i interpersonalistyczny, oparty na osobistym spotkaniu człowieka z człowiekiem w przestrzeni kultu. Dla kształtowania kultury ważna jest przestrzeń kultowa, która powinna być środowiskiem pokarmu duchowego.

Florenski poświęcił wiele uwagi opracowaniu teorii poznania w granicach rzeczywistości ludzkiej. „Różne rodzaje realizmu z jednej strony i racjonalizmu – z drugiej, tworzą dwie linie równoległe, ograniczające dziedzinę tej teorii poznania, która chce pozostawać w granicach rzeczywistości ludzkiej i wyłącza możliwość nowych doświadczeń i odkrywania innych światów. Nie będąc w stanie ostatecznie wybrać tę lub inną drogę (albowiem teoria poznania w istocie oparta jest na wierze w nie-Ja albo w Ja), ani wymyślić nową drogę, teoria poznania pozostaje zamknięta w tych granicach, które narysowała wiara w rzeczywistość lub inaczej – niewiara w światy wyższe”⁴⁸. Uczony wyodrębnił istotę poznania: „Wiedzieć – to znaczy widzieć i rozróżniać. Istota poznania – wydzielanie, rozróżnianie, wyodrębnianie”⁴⁹.

Moisiej Rubinsztejn

Moisiej Rubinsztejn (1878–1953) – rosyjski i radziecki psycholog, pedagog i filozof. Zajmował się problemami teorii osobowości, psychologii i pedagogiki społecznej, psychologii młodzieży, bronił zasady współdziałania rodziny i szkoły.

Opracował własny system pedagogiczny, zbudowany na fundamencie antropologii filozoficznej, pedagogicznej i psychologicznej. System stanowi jedność wzajemnie powiązanych i uwarunkowanych idei, przepisów, wyjaśniających stałe długotrwałe więzi i prawidłowości procesu pedagogicznego.

⁴⁸ П. Флоренский, *Сочинения*, т. 2, Издательство Мысль, Москва 1996, s. 36.

⁴⁹ Ibidem, s. 38.

Zawiera charakterystykę celów, zadań, zasad i metod nauczania i wychowania.

Poglądy naukowo-pedagogiczne Rubinsztejna opierały się na indywidualności, kulturze i społeczeństwie. We współczesnym społeczeństwie wychowanie dzieci i przyszłych aktywnych obywateli tegoż społeczeństwa, z jego punktu widzenia zależało od dobrze przygotowanego nauczyciela: „(...) współczesne państwo i społeczeństwo zmuszone jest, pomimo ogólnej organizacji życia, do organizowania specjalnych działań nie tylko w postaci samego środowiska, lecz poprzez przekazanie swoich funkcji w dziedzinie świadomego oddziaływania szczególnemu organowi, którym jest nauczycielstwo”⁵⁰.

Teorię pedagogiczną Rubinsztejna cechuje humanistyczno-antropologiczne podejście: uznanie człowieka za najwyższą wartość; uznanie prawa człowieka do samookreślenia się, samorealizacji i samorozwoju; genetyczne uwarunkowania wychowania; zmienność cech osobowości pod wpływem środowiska wychowawczego i wewnętrznych bodźców; okazanie pomocy dziecku w rozwoju jego naturalnej siły; wychowanie osobowości wolnej; realizacja rozwoju i wychowania na drodze oddziaływania na sferę intelektu. Na temat udzielania pomocy dziecku w rozwoju jego naturalnej siły pedagog pisał: „Po dokonaniu analizy struktury i wykształcenia nauczyciela powinniśmy jeszcze raz podkreślić, że wykształcenie nie jest tworem, to w znacznym stopniu jest oprawa, umocnienie jednego i osłabienie innego, tego co jest dane przez naturę i utworzone w czasie długiego rozwoju kulturowego. Dlatego nauczyciele nie mogą stworzyć żadnego kształcenia, my możemy tylko pomóc przydatnym do tego ludziom rozwinąć swoje zdolności”⁵¹. Pedagogika całkowicie antropologiczna w koncepcji Rubinsztejna, w rozwiązywaniu zadań wychowania traktuje

⁵⁰ М. Рубинштейн, *Проблема учителя*, Московское акционерное издательское общество, Москва – Ленинград 1927, s. 12.

⁵¹ Ibidem, s. 163.

człowieka w całej różnorodności jego bytu naturalnego i kulturowo-historycznego. Człowiek rozpatrywany jest jako: 1) istota naturalna (część natury), 2) osobowość społeczna, 3) osobowość indywidualna, 4) osobowość kulturowa. Uczony twierdził, że „ogólnie zadaniem pedagogiki jest wskazanie środków i dróg wychowania człowieka jako indywidualnej, wszechstronnie rozwiniętej fizycznie i duchowo, silnej, zdolnej do życia, społecznej, samodzielnej siły moralno-kulturowej”⁵².

Rubinsztejn był zdecydowanym przeciwnikiem podejścia ideologicznego i klasowego do nauczania i wychowania. To wywołało brak zaufania ze strony Narkomprosa (Ludowego Komisariatu Oświaty) i przedstawicieli pedagogiki „proletańskiej” (partyjnej).

W warunkach radykalnych zmian w życiu społecznym w okresie przedrewolucyjnym Rubinsztejn bronił „demokratycznego charakteru szkoły”, zróżnicowanego podejścia do nauczania. Uważał, że zadaniem szkoły jest wychowanie młodzieży w duchu ideałów demokratycznych: poszanowania osobowości, uznania jej praw do wolności, edukacji. Szczególne znaczenie przypisywał wychowaniu obywatelskiemu i odpowiedzialności. Był przeciwnikiem włączania uczniów do polityki.

Uczony scharakteryzował zadania, treści i metody wychowania moralnego w ich wzajemnym związku i wzajemnych uwarunkowaniach z innymi elementami wychowania. Jednocześnie pokazał, że wartości moralne społeczeństwa kształtują się w procesie rozwoju historycznego narodu i zależą od ustroju społeczno-ekonomicznego. Pisał: „W centrum zainteresowania znajduje się i powinien znajdować się problem prawdy, ważności życiowej, lecz nie nowości”⁵³.

52 М. Рубинштейн, *Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой*, Издательство Задруга, Москва 1920, s. 60.

53 М. Рубинштейн, *Идея личности как основа мировоззрения*, Типография С.А. Кинеловского, Москва 1909, Предисловие s. IV.

Rubinsztein stworzył własną koncepcję wychowania estetycznego. Pod pojęciem piękna rozumiał pozytywną ocenę doskonałych zjawisk w sztuce, przyrodzie, relacjach między ludźmi, pracy. Najważniejszym źródłem wychowania estetycznego w szkole jest sztuka.

Uczony uzasadnił system wychowania seksualnego uczniów jako złożony kompleks oddziaływań na świadomość i całe ich zachowanie. Z pozycji humanistyczno-antropologicznych określił cele, zadania, treści i środki wychowania seksualnego dzieci. Zwracał uwagę nauczycieli i rodziców na to, że w okresie dojrzewania płciowego u chłopców i dziewcząt następuje zwrot od świata zewnętrznego do wewnętrznego.

Dążył do stworzenia podstaw, wykluczających sprzeczności w nauczaniu nauk przyrodniczych i humanistycznych. Rozwijał naukowe podejście do rozwiązywania problemów związanych z treściami kształcenia w rodzimej pedagogice.

Podczas analizy znanych mu form i metod organizacji nauczania, pedagog wskazywał na znaczenie wycieczek, zajęć praktycznych, metod nauczania, nauczania problemowego.

W ten sposób w koncepcji antropologicznej i dydaktycznej Rubinsztejna dużą wartość miało uzasadnienie konieczności budowania procesu nauczania na podstawie jedności postrzegania zmysłowego, działalności intelektualnej i praktycznej uczniów, co charakteryzuje istotę antropologiczną nauczania jako wspólnej działalności nauczyciela i uczących się.

4.4. Rozwój antropologii pedagogicznej w drugiej połowie XX wieku

Należy pamiętać, że do połowy XX wieku jedność teoretyczna i metodologiczna rosyjskich filozofów, psychologów i pedagogów kształtowała się w warunkach historycznych radzieckiego ustroju państwowego pod wpływem nacisku ideologicznego i administracyjnego na naukę w ogóle i na każdego uczonego.

Siergiej Rubinsztejn

Siergiej Rubinsztejn (1889–1960) – radziecki psycholog i filozof. Swoją drogę naukową rozpoczął jako filozof. Opracował koncepcję metodologiczną w psychologii. Był uznanym psychologiem-metodologiem, teoretykiem, badaczem. U schyłku życia zwrócił się ku filozofii i problematyce antropologicznej.

Główne kierunki badań naukowych Uczonego – to psychologia, etyka, gnoseologia. Rubinsztejn jest twórcą podejścia poznawczo-rozwojowego w psychologii. Na podstawie zasady determinizmu dialektycznego (przyczyny zewnętrzne działają tylko poprzez warunki wewnętrzne, stanowiące podstawę rozwoju) stworzył koncepcję filozoficzno-psychologiczną człowieka i jego psychiki. Opracował także system kategorii: byt i materia, podmiot i przedmiot, subiektywne i obiektywne, materialne i idealne, świadome i nieświadome, wolność i konieczność, działalność i postrzeganie (percepcja). Zaproponował oryginalną interpretację cech pierwotnych i wtórnych.

W 1973 roku ukazała się książka Rubinsztejna *Człowiek i świat*. Uczony dokonał w niej analizy problemów filozoficznych i antropologicznych: pojęcie filozoficzne bytu, istota bytu, byt i poznanie, ja i inny człowiek, ontologia życia człowieka, człowiek jako podmiot życia, stosunek człowieka do człowieka (moralność i etyka), problem istnienia człowieka i miłość

człowieka do człowieka, temat (motyw) estetyczny w życiu człowieka, stosunek poznawczy człowieka do bytu.

Uczony podjął w niej kwestie filozoficzno-antropologiczne człowieka, problem jego miejsca w świecie. Pisał: „Żaden przedmiot wzięty sam w sobie nie może odkryć istoty swojej natury. Wspólne przejawia się w jednostce poprzez relacje jednostki z jednostką, kiedy jednostka występuje jako ekwiwalent innej. Kategoria rodzaju realizowana jest poprzez kategorię stosunku w związku z kategorią rzeczy. Jest to ogólnologiczna podstawa kategorialna dla rozumienia tego jak cechy rodzajowe człowieka rozpatrywane są przez relacje jednego człowieka z innym człowiekiem”⁵⁴.

Na szczególną uwagę zasługuje analiza działalności o charakterze społecznym, socjalnym, realizowana poprzez podmiot o różnym stopniu wspólnoty. Z jego punktu widzenia mogą to być jednostki, grupy lub społeczeństwo. „Analiza zachowania człowieka jest drogą wyjaśniającą jego życie duchowe dla określenia tego, co jest ważne dla człowieka, w jaki sposób następuje zmiana akcentu, przewartościowanie wszystkich wartości – tego wszystkiego, co składa się na historię życia duchowego człowieka”⁵⁵. W swojej pracy Rubinsztejn proponował rozwiązanie polegające na pokonaniu odrębności istniejących między naukami o człowieku – etyką, estetyką, psychologią, gnoseologią. Rozwiązanie widział w stworzeniu systemu filozoficznego nauk o człowieku.

Główna metoda S. Rubinsztejna, wykorzystana przy analizie relacji człowieka ze światem – to rozpatrywanie człowieka we wszystkich jego związkach i relacjach. „Określenie natury i innych sposobów istnienia (np. świata) może być zrozumiane tylko przez człowieka”⁵⁶. Rozpatrywanie człowieka we wszystkich

⁵⁴ С. Рубинштейн, *Проблемы общей психологии*, Издательство Педагогика, Москва 1976, s. 330.

⁵⁵ Ibidem, s. 363.

⁵⁶ Ibidem, s. 292.

jego ważniejszych związkach i relacjach daje z kolei możliwość wyjaśnienia wszystkich właściwości i specyfiki człowieka. Rozpatrując relacje człowieka ze światem, uczony definiuje pojęcie takiego stanu człowieka jak istnienie: „Istnienie występuje jako stan i jako akt, jako proces i jako czynność – samostanowienie, samookreślenie. Jako przywrócenie, odnowienie i zachowanie siebie w statusie istnienia. Przy tym ujawnia się jedność, z jednej strony istnienia jako aktu, procesu, działania, z drugiej zaś jako przywrócenia, zachowania swojego istnienia. Istnieć to znaczy działać i poddawać się oddziaływaniu, uczestniczyć w nieskończonym procesie oddziaływań jako procesie samookreślenia prawdziwego, wzajemnego określenia jednego prawdziwego innym. To proces nieskończony, dokonujący się, jak każdy proces, w przestrzeni i czasie jako formie istnienia (współistnienia i kolejnego istnienia) różnych istot”⁵⁷.

W badaniach uczonego analiza gnoseologiczna zmieniała się w ontologiczną, ta z kolei zmieniała się w analizę człowieka jako istoty społeczno-historycznej, analizę jego stosunku etycznego do innych ludzi i stosunku estetycznego do świata: „Analiza stosunku człowieka do świata powinna odbywać się najpierw nie w planie psychologicznym i subiektywno-etycznym, lecz w planie ontologicznym, co zakłada wyjaśnienie sposobu istnienia człowieka w świecie. Dopiero potem może dokonać się przejście z planu ontologicznego do etycznego”⁵⁸.

Uczony opracował koncepcję antropologiczną, która dawała możliwość badania abstrakcji, wszystkich cech człowieka, występujących w różnych systemach związków i relacji: praktycznej i poznawczej z bytem, społeczno-historycznej z innym człowiekiem. O strukturze logicznej poznania Rubinsztejn pisał: „Ustaliliśmy, że nieadekwatne wyobrażenie o logicznej strukturze poznania jest logicznym wyrazem niepoprawnej korelacji ontologicznej i gnoseologicznej, myślenia i bytu lub

⁵⁷ Ibidem, s. 277.

⁵⁸ Ibidem, s. 337.

niepoprawne rozumienie ich wzajemnych powiązań znajduje swój wyraz w wyobrażeniach o wewnętrznej strukturze samego poznania, samego myślenia”⁵⁹.

W pracy *Człowiek i świat* Rubinsztejn przedstawił koncepcję filozoficzną teorii bytu i człowieka jako podmiotu w świecie. Było to teoretyczne uzasadnienie stworzenia antropologii filozoficznej i pedagogicznej.

Borys Ananjew

Urodził się 14 sierpnia 1907 we Władykaukazie, zmarł 18 maja 1972 w Leningradzie – radziecki psycholog i pedagog.

W drugiej połowie XX wieku w Rosji podejście do problematyki człowieka staje się coraz bardziej systemowe i interdyscyplinarne. Z punktu widzenia Borysa Ananiewa, podejście do badania człowieka powinno być dokonane na etapie wstępnym z udziałem takich dyscyplin jak biologia, psychologia, socjologia i nauki związane z kulturoznawstwem. „Do systemu nauk o ludzkości powinny wchodzić nauki o siłach wytwórczych społeczeństwa (włączając geografię fizyczną i ekonomiczną), nauki stosowane, nauki o rozszedzeniu i składzie ludności (geografia historyczna i polityczna, antropologia, etnografia, demografia), nauki społeczne, nauki o kulturze, sztuce i samej nauce jako systemie poznania i sił wytwórczych społeczeństwa, nauki o różnych formach wspólnot i podstawowych etapach rozwoju historycznego, o współczesności i przyszłości ludzkości”⁶⁰. Uczony uważał, że to właśnie te nauki pozwolą zbadać człowieka odpowiednio jako: istotę biologiczną – indywiduum, nosiciela psychiki – podmiot, istotę społeczną – osobowość, nosiciela kultury – indywidualność. Przy czym indywiduum, podmiot,

⁵⁹ Ibidem, s. 314.

⁶⁰ Б. Ананьев, *Человек как предмет познания*, Издательство Питер, Санкт-Петербург 2002, s. 55.

osobowość, indywidualność są nie tylko płaszczyzną analizy człowieka przez różne nauki, lecz poziomami strukturalnymi jego bytu. Ananjew ujął to następująco: „W badaniu człowieka jako osobowości wyróżnia się status osobowości, czyli jej miejsce w społeczeństwie (ekonomiczne, polityczne, prawne itd.); funkcje społeczne sprawowane przez osobowość w zależności od tego miejsca i epoki historycznej w formie pełnienia różnych ról; motywacja jej zachowania i działalności w zależności od celów i wartości tworzących jej świat wewnętrzny; światopogląd i całokształt relacji osobowości z otaczającym światem (przyrodą, społeczeństwem, pracą, innymi ludźmi, samym sobą); charakter i skłonności, zamięłowania”⁶¹.

W 1957 roku Uczony uzasadnił konieczność kompleksowych badań człowieka, syntezyujących całą istniejącą wiedzę antropologiczną. Pisał o tym w swoich artykułach: *Człowiek jako ogólny problem nauki współczesnej* i *O systemie psychologii wiekowej* opublikowanych w 1957 roku. Jednak idea ta w owym czasie nie została przyjęta przez psychologów, ale przede wszystkim przez kierownictwo partyjne państwa.

Ananjew w swoich badaniach na pierwszym miejscu postawił zasadę antropologiczną, bronił jej i kierował się nią w kompleksowych badaniach człowieka-indywidualności. Jego zasługą było to, że stworzył model struktury człowieka, wydzielając trzy podsystemy: indywiduum, osobowość, podmiot, które są zintegrowane w podsystemie indywidualności. Ananjew określił cel ostateczny psychologii antropologicznej – indywidualność jako całość biopsychosocjalna człowieka z jego światem wewnętrznym.

Badacz wniósł wkład w rozwój antropologii pedagogicznej. Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku przygotował projekt antropologii pedagogicznej, który był praktycznym dodatkiem i rozszerzeniem stworzonej przez niego zasady

⁶¹ Ibidem, s. 69.

antropologicznej w pedagogice. Pierwszą taką próbę podjął w artykule *O człowieku jako podmiocie i przedmiocie wychowania*, w którym poruszył problem stworzenia specjalnej dyscypliny naukowej o człowieku. W 1968 roku ukazał się jego artykuł *Struktura rozwoju indywidualnego jako problem współczesnej antropologii pedagogicznej*, w którym po raz pierwszy napisał o perspektywach antropologii pedagogicznej jako szczególnej dziedziny wiedzy naukowej. Antropologia pedagogiczna została uznana przez niego za naukę samodzielną. W następnych latach Ananjew kontynuował prace związane z opracowaniem jej problematyki.

Główne zadanie antropologii pedagogicznej widział uczony w badaniu praw obiektywnych rozwoju i wykorzystaniu wiedzy antropologicznej do zgodnego z naturą wychowania osobowości. „Droga życiowa człowieka – to historia kształtowania osobowości w określonym społeczeństwie, człowieka współczesnego określonej epoki i rówieśnika określonego pokolenia. Jednocześnie fazy drogi życiowej determinowane są zdarzeniami historycznymi, zmianą sposobów wychowania, zmianą sposobu życia i systemu stosunków, całokształtem wartości i programem życiowym – celami i sensem życia, które dana osobowość posiada. Fazy drogi życiowej nakładają się na stadia wiekowe ontogenezy, przy czym w takim stopniu, że obecnie niektóre stadia wiekowe oznaczane są właśnie jako fazy drogi życiowej, np. dzieciństwo przedprzedszkolne, przedszkolne i szkolne. Praktycznie stopnie wychowania społecznego, kształcenia i nauczania, stanowiące ogół faz przygotowawczych drogi życiowej, kształtowania osobowości, stały się charakterystykami definiującymi okresy wzrostu i dojrzewania indywiduum”⁶². To była pierwsza próba odrodzenia antropologii pedagogicznej w Rosji. Idee Ananiewa zaczęto realizować dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku.

⁶² Ibidem, s. 86-87.

Wasilij Suchomlinski

Urodził się 28 września 1918, w Wasiljewce, zmarł 2 września 1970 w Pawłysz; pedagog, pisarz.

Antropologia pedagogiczna Suchomlinskiego rozpatrywana jest przez pedagogów rosyjskich jako autorski system pedagogiczny oparty na wieloletniej praktyce, przeciwstawiający społeczeństwu technokratycznemu humanistyczne ukierunkowanie. Wśród jego prac naukowych wyróżniają się takie tematy jak: człowiek i społeczeństwo, człowiek i świat, człowiek i człowiek, człowiek i przyroda. Głównymi elementami podejścia antropologicznego w wychowaniu, według W. Suchomlinskiego, były: wiara w wartości ogólnoludzkie, niepowtarzalność indywidualności człowieka, zdolności i samoistność, oryginalność każdego człowieka. Uczony – antropolog jako pierwszy w Rosji uzasadnił konieczność powiązania natury z istotą człowieka, natomiast troskę o zdrowie ucznia postawił w rzędzie zadań najważniejszych: „Nie boję się jeszcze raz powtórzyć: kwestia zdrowia jest najważniejsza w pracy wychowawcy. Od pełnej radości życia i rześkości dzieci zależy ich życie duchowe, światopogląd, rozwój intelektualny, trwała wiedza, wiara w swoje siły. Jeżeli zmierzyć wszystkie moje troski i niepokój o dzieci w ciągu pierwszych czterech lat nauki, to połowę z nich stanowią moje niepokoje o zdrowie”⁶³.

Uczony jako pierwszy wysunął problem wiodącej roli wychowania w kształtowaniu osobowości bogatej duchowo, albowiem bez duchowości nie może być postępu społeczno-ekonomicznego. W związku z tym twierdził, że pedagogika powinna być nauką dla wszystkich. Wierzył w siłę wychowania. Podkreślał, że jego sukces zależy od głębokiej przenikliwości do „świata duchowego ucznia”. Swoje idee, formy i metody pracy wychowawczej przedstawił w książce *Jak wychować prawdziwego*

⁶³ В. Сухомлинский, *Избранные произведения в пяти томах*, т. 3, Издательство Радянська школа, Киев 1980, s. 109.

człowieka. W rozdziale *Stosunek do ludzi i zobowiązania wobec nich* pisał: „W istocie, wychowanie jest długim, wieloletnim przygotowaniem małego człowieka do uświadomienia prawdy: człowiek jest najwyższą wartością. Żyje nie dla siebie, a dla ludzi. Jedną z cienkich granic mistrzostwa pedagogicznego jest tworzenie w wychowanku potrzeby bycia człowiekiem, tworzenie subtelnej ludzkiej zdolności do poszanowania innego człowieka, przygotowanie małego obywatela do tego, aby mógł być oddany innemu człowiekowi”⁶⁴. W procesie wychowania szczególne miejsce przeznaczył roli miłości. Z tego powodu pisał: „Miłość to wysoka kultura człowieka; po tym, jak człowiek kocha, możemy wyciągnąć bezbłędny wniosek, jakim jest człowiekiem. Dlatego, że w miłości najjaskrawiej przejawia się osobista odpowiedzialność za przyszłość społeczeństwa, za jego filary moralności”⁶⁵.

We wszystkich pracach Suchomlińskiego pojawia się problem wychowania moralnego. Uczony uważał, że już w szkole powinna kształtować się osobowość ideowa i baza moralna. Do tego konieczne jest dążenie, aby od wczesnego dzieciństwa cechy moralne człowieka kształtowane były na poziomie przekonań. W związku z tym pisał: „W wychowaniu moralnym najważniejsze jest kształtowanie ideowej osobowości: poglądów obywatelskich, przekonań, uczuć, zachowania, jedności słowa i czynu”⁶⁶.

W szkole, w której pracował został opracowany system wychowania moralnego oparty na jedności uświadomienia pojęć moralnych, przeżywania uczuć moralnych i wyrabiania w dzieciach nawyków zachowania wysoce moralnego. Nieoceniony wkład wniósł do teorii nauczania. Zwracał uwagę na rozwój

⁶⁴ В. Сухомлинский, *Как воспитать настоящего человека*, Издательство Народная асвета, Минск 1978, s. 41.

⁶⁵ Ibidem, s. 278.

⁶⁶ В. Сухомлинский, *Избранные произведения в пяти томах*, т. 1, Издательство Радянська школа, Киев 1979, s. 128.

myślenia uczniów podczas lekcji, kształtowania ich stosunku do twórczego uczenia się. Stworzył szkołę poznania. Taką szkołą (szczególnie dla uczniów klas początkowych) były nie tylko klasy, ale zajęcia w otaczającym je środowisku. Suchomliński przeprowadzał lekcje w lesie, na polu, nad rzeką, na łące. Były to nie tyle wycieczki, czy obserwacje, co lekcje, do których przygotowywał plan zajęć i różnego rodzaju zadania. Ważnym czynnikiem antropologicznym w jego działalności naukowej było rozumienie roli i miejsca wychowania przez pracę. Uczony sformułował zasady antropologiczne wychowania przez pracę, które były stosowane w szkole w latach siedemdziesiątych XX wieku. Wychowanie nowego człowieka, według pedagoga, polegało na jedności wychowania przez pracę, wychowania moralnego, intelektualnego, fizycznego i estetycznego. Uczony podkreślał, że praca wtedy staje się siłą wychowawczą, kiedy wzbogacając życie intelektualne, napełnia głęboką treścią zainteresowania umysłowe, moralne i estetyczne człowieka. Z punktu widzenia W. Suchomlińskiego, indywidualność człowieka rozwija się przez pracę, a praca stanowi źródło radości i rozwoju wychowanka wtedy, kiedy widzi on coś więcej niż tylko zdobycie środków materialnych, kiedy praca jest polem zastosowania jego zdolności. Pracę należy organizować w taki sposób, aby dziecko miało chęć niesienia pomocy społeczeństwu, co stanowi o wysokiej moralności pracy. „Nasz honorowy, pociągający, związany z pracą cel – to otwarcie przed każdym człowiekiem znaczenia pracy, dążenie do tego, aby każdy stał się twórcą, poetą, artystą w pracy”⁶⁷ – pisał W. Suchomliński.

Wśród problemów, którymi dzisiaj zajmuje się antropologia pedagogiczna wylania się kwestia przywództwa lub wpływu osobowości na kolektyw szkolny. Suchomliński stworzył szereg podstaw teoretycznych w tej kwestii. Badał zespół klasowy

⁶⁷ В. Сухомлинский, *Избранные произведения в пяти томах*, т. 5, Издательство Радянська школа, Киев 1980, s. 114.

w czasie procesu nauczania i poza nim. Analizował współdziałanie różnych zainteresowań, pasji, prawidłowości wymiany wartości duchowych i wiedzy. Dążył do zrozumienia jak współdziałanie podnosi ogólny poziom rozwoju dzieci. Wprowadził takie pojęcia, jak: „życie duchowe szkoły”, „kolektywne życie duchowe”, „intelektualne tło klasy”. Do szkolnego zespołu Uczony włączył uczniów i nauczycieli, zwracał uwagę na to, że między nimi nie należy przeprowadzać ostrych granic: „Kolektyw szkolny to nie tylko uczniowie szkoły, to także personel pedagogiczny. Kolektyw uczniów i kolektyw pedagogów to oddzielne grupy, które żyją swoim życiem, każda z nich ma swoje prawidłowości kształtowania się i rozwoju. Między nimi nie należy przeprowadzać ostrych granic, nie są one oddzielone od siebie jakąś ścianą, w swojej jedności stanowią kolektyw szkolny i jednocześnie nie zlewają się w jedną całość”⁶⁸.

Suchomliński wysoko cenił rolę nauczyciela i zespołu pedagogicznego w procesie wychowania. Pisał, że znaczenie osobowości nauczyciela przejawia się w rozwoju zdolności i talentów uczniów. Uczony – antropolog uważał, że w procesie wychowania ważną rolę pełnią wzajemne relacje nauczyciela i ucznia. Dlatego powinni oni być uważni, życzliwi i zainteresowani. Suchomliński zaczął praktykować wspólne pochody, prace, czytanie poezji, słuchanie „muzyki” lasu, rzeki, pól, powietrza. Z jego punktu widzenia, nauczyciel przede wszystkim powinien umieć poznawać świat duchowy dziecka, rozumieć w każdym dziecku coś osobistego: „Nauczyciel to nie tylko ten, kto przekazuje uczniom wiedzę i umiejętności. To przede wszystkim ten, u kogo dziecko, tak jak u ojca i matki, uczy się żyć. Dzieci poznają świat głównie obserwując zachowanie tych, kogo codziennie widzą obok siebie, kto troszczy się o nich, kto stawia przed nimi wymagania”⁶⁹.

⁶⁸ В. Сухомлинский, *Избранные...*, т. 1, s. 429.

⁶⁹ В. Сухомлинский, *Избранные...*, т. 5, s. 208.

Część własnych badań naukowych poświęcił etyce pedagogicznej. Analizował wzajemne relacje nauczycieli i ich wychowanków, dyrektora szkoły i nauczycieli, pedagoga i rodziców. Podczas analizy wymienionych relacji zwracał uwagę na zachowanie, reputację zawodową, obowiązki, odpowiedzialność moralną, sumienie. „Szkoła to świat duchowych, ludzkich kontaktów – to pierwsze przykazanie naszej etyki pedagogicznej. Odrzucajcie prymitywne sądy o tym, że w szkole nie należy być delikatnym, że to doprowadzi do wychowania człowieka bezwolnego, bez charakteru. Wszystko wygląda inaczej. Gwałtowność, ordynarność, «silnie działające», «energiczne» chwytły (okrzyki, groźby), oto co znieczuli ludzkie serce, czyni je obojętnym wobec otaczającego świata i samego siebie. Gdzie panuje obojętność, tam nie może być prawdziwej ludzkiej szlachetności”⁷⁰.

Wśród zagadnień antropologicznych Suchomliński wyróżnił i przedstawił pojęcie roli i miejsca w procesie wychowania kultury fizycznej. Wskazywał na to, że kultura fizyczna jest najważniejszym elementem wszechstronnego, harmonijnego rozwoju człowieka. Podkreślając efektywność wychowania z pomocą kultury fizycznej, wyróżnił dwa czynniki tego procesu: po pierwsze, troska o zdrowie i zachowanie życia jako wartości najwyższej; po drugie, system pracy, która gwarantuje harmonię rozwoju fizycznego i życia duchowego, wielostronnej działalności człowieka. Antropolog pisał: „Kultura fizyczna powinna zapewnić świadomy stosunek młodego człowieka do własnego organizmu, wypracować umiejętność szanowania zdrowia, umacniania go poprzez prawidłowy tryb pracy, odpoczynku, odżywiania, gimnastyki i sportu, hartować siły fizyczne i psychikę, zapobiegać chorobom”⁷¹.

Teoretycy i praktycy współczesnej antropologii pedagogicznej zwracają wiele uwagi na wychowanie estetyczne.

⁷⁰ Ibidem, s. 663.

⁷¹ В. Сухомлинский, *Избранные...*, t. 3, s. 383.

Suchomliński uważał, że wychowanie estetyczne w systemie nauczania i wychowania zajmuje miejsce szczególne. Zakładał, że wychowanie estetyczne ma wielorakie więzi ze wszystkimi sferami życia duchowego osobowości i zespołu. Był pewien, że efektywność metod, sposobów, środków wychowania estetycznego określana jest przede wszystkim przez harmonię nauczania i wychowania, harmonię prawdziwych potrzeb kształtującego się człowieka, kulturę pragnień i wzajemne relacje rozwoju intelektualnego i aktywnej działalności, bogactwo relacji moralnych osobowości w zespole. Suchomliński wyraził to następująco: „Kształtowanie wychowywanego estetycznie człowieka w większym stopniu zależy od tego, jak jaskrawo wyrażone jest pojęcie *piękna* w aktywnym życiu duchowym, w działalności kolektywu i osobowości, jak głęboko łączy się piękno otaczającej nas rzeczywistości z życiem idei i przekonań”⁷².

W ten sposób, z pomocą głęboko humanistycznych idei o człowieku, o dobru, kulturze, wolności, twórczości, obowiązku, radości, wszedł do świadomości społeczno-pedagogicznej lat siedemdziesiątych XX wieku. Dla wielu jego idee wydały się nieaktualne, niebezpieczne i błędne. Uczzonego oskarżano o odejście od zasad marksizmu-leninizmu, o propagandę humanizmu abstrakcyjnego, chociaż wszystkie wnioski dotyczące wychowania nowego człowieka opierają się na zasadach marksizmu-leninizmu. Przeciwnicy Suchomlińskiego obwiniali go za błędy polityczne, przychylność wobec Zachodu, przepychanie „dostojewszczyzny” (sprzecznych uczuć, nierównowagi umysłu, cierpienia).

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w Federacji Rosyjskiej rozwinął się nowy kierunek w pedagogice – pedagogika współpracy. W nim przedstawiciele antropologii pedagogicznej znajdowali miejsce dla poszukiwań naukowych

⁷² В. Сухомлинский, *Избранные...*, т. 1, s. 188.

i praktyk pedagogicznych. W ZSRR był to okres „pierestrojki” – przebudowy systemu państwowego. Duże zmiany w metodologii i metodyce nastąpiły także w pedagogice. Oficjalnie antropologia pedagogiczna została uznana za naukę.

Koncepcja pedagogiki współpracy polegała na stosunku do nauczania jako twórczego współdziałania nauczyciela i ucznia; nauczaniu bez przymusu; na wprowadzaniu idei trudnego celu (przed uczniem stoi złożony cel i wpaja się wiarę w jego pokonanie); idei dużych bloków (połączenie kilku tematów materiału nauczania lub lekcji w poszczególne bloki); wykorzystaniu sygnałów referencyjnych (sygnały referencyjne W. Szatałowa, detale referencyjne E. Iljina), samoanalizie (indywidualne i zespołowe wyprowadzanie wniosków z działalności uczniów), swobodnym wyborze (wykorzystanie przez nauczyciela według własnego uznania czasu szkolnego w celu najlepszego przyswojenia materiału nauczania), na rozwoju intelektualnym klasy (stawianie ważnych celów życiowych i otrzymanie przez uczniów wiedzy szerszej niż przewiduje program nauczania), kolektywnej twórczej działalności wychowawczej (tzw. metodyka „komunarska”), samorządzie twórczym uczniów, podejściu osobowościowym do wychowania, współpracy nauczycieli, współpracy z rodzicami.

Pedagogika współpracy dała impuls dla działalności twórczej wielu pedagogów-antropologów, inicjowała działalność szkół autorskich.

Szałwa Amonaszwili

Szałwa Amonaszwili urodził się 8 marca 1931 roku w Tbilisi – radziecki, rosyjski i gruziński pedagog i psycholog. Autor między innymi: *Tworząc człowieka*, *Jedność celu*, *Rozmyślenia o humanitarnej pedagogice*, *Wiara w miłość*, *Ballada o wychowaniu*, *Jak kochać dzieci (próba samoanalizy)*.

Uczony wychodził z założenia, że humanitarne myślenie pedagogiczne i oparty na nim humanitarno-osobowościowy system pedagogiczny jest przeciwieństwem tradycyjnej w szkole radzieckiej (i panującej w szkole rosyjskiej) pedagogiki autorytarno-imperatywnej. Badacz wychodził z realnych warunków rosyjskiej rzeczywistości, nie odrzucał nauczania przedmiotowego, systemu klasowo-lekcyjnego, lecz dążył do wzbogacenia nauczania „światłem duchowości i wiedzy”, przekształcenia lekcji w „życie dzieci”. Amonaszwili opracował podstawowy cykl kursów nauczania w klasach początkowych pod nazwą „Szkoła życia”. Cykl obejmował lekcje czytania poznawczego; lekcje pisanie i mówienia; lekcje języka ojczystego; lekcje wyobraźni matematycznej; lekcje życia duchowego; lekcje rozumienia piękna; lekcje planowania i działalności; lekcje odwagi i wytrzymania; lekcje przyrody; lekcje o świecie nauk; lekcje obcowania; lekcje języka obcego; lekcje gry w szachy; lekcje z komputerem⁷³.

Działalność pedagogiczna Amonaszwili opierała się na uczuciach. Miłość jest jak słońce. Słońce daje ciepło i światło, bez których nie istniałoby życie na ziemi. Nauczyciel powinien świecić ludzką dobrocią i miłością, bez której niemożliwe jest wychowanie duszy humanitarnej w człowieku. Uczłowieczenie środowiska oznacza zwracanie uwagi na wszystkie sfery stosunków dziecka w celu zapewnienia mu komfortu duchowego i równowagi. Żadna sfera stosunków nie powinna drażnić dziecka, wywoływać strachu, niepewności, przygnębienia, poniżenia, upokorzenia. Dzieci powinny zaufać nauczycielowi, jego dobroci. Jest to droga poznania życia dziecka. Jest to możliwe tylko wtedy, kiedy nauczyciel odnajduje dziecko w samym sobie⁷⁴.

⁷³ III. Амонашвили, *Школа жизни*, Издательство Центр «Пед. поиск», Москва 2000, s. 46.

⁷⁴ III. Амонашвили, *Единство цели*, Издательство Просвещение, Москва 1987, s. 167.

Amonaszwili poświęcał wiele uwagi wychowaniu uczniów na wszystkich etapach nauczania. Z tego powodu pisał: „Proces pedagogiczny tylko wtedy będzie dobry, kiedy wychowanie stoi przed nauczaniem, albowiem wywołane przezeń siły duchowe będą chłonać wiedzę jak pokarm niezbędny do dalszego wzrostu i kształtowania osobowości człowieka”⁷⁵. Aby wychować dziecko, należy je poznać. Jest to prawda pedagogiczna – zwracał uwagę uczony-pedagog.

Badacz podkreślał też: „Wpływ wychowawczy utworów literackich na młodszych uczniów może być zapewniony tylko w tym przypadku, jeżeli opisane w nich ludzkie losy, obrazy rzeczywistości będą realnie przeżyte przez dzieci, będą wzywać je do współuczestniczenia”⁷⁶.

Wiktor Szatałow

Wiktor Szatałow urodził się 1 maja 1927 roku – rosyjski i ukraiński pedagog. Opracował system nauczania z wykorzystaniem sygnałów referencyjnych.

Według Szatałowa wszyscy uczniowie są równi. To było główne podejście umacniające godność jego wychowanków. Stwarzało to możliwość wszystkim uczniom czuć się jednakowo: bardziej zdolni szybciej przyswajają program szkolny, mniej zdolni nie pozostają w tyle dzięki temu, że nauczyciel wzbudza w nich zainteresowanie do nauki i uczniowie starają się osiągnąć sukces. Element antropologiczny sygnałów referencyjnych polegał na schematycznym przedstawieniu podstawowych kierunków wykładanego tematu, co pozwalało każdemu uczniowi uchwy-

⁷⁵ III. Амонашвили, *Педагогическая симфония*, т. 3, Издательство Урал университета, Екатеринбург 1993, s. 140.

⁷⁶ III. Амонашвили, *Единство цели*, Издательство Просвещение, Москва 1987, s. 68.

cić istotę idei, zapamiętać rzecz najważniejszą, która składa się ze szczegółów. Ważnym elementem wychowawczym było to, że w klasach eksperymentalnych nie stawiano dwójek. „W dziennikach klasowych nauczycieli-eksperymentatorów w ciągu 10 lat nie wystawiono ani jednej dwójki. Oto – dziennik klasowy, oto – dzisiejsze dzieci, których nie należy straszyć dwójkami, oto – inżynierowie, lekarze i pedagodzy, którzy w czasie nauki w szkole według nowej metodyki nie wiedzieli, co znaczy ocena «2»”⁷⁷. To właśnie lekcja i system wystawiania ocen był sposobem metodycznym wychowania osobowości w dziecku, co we współczesnej antropologii pedagogicznej określane jest jako jedna z najważniejszych kategorii. Lekcje rozwijały i umacniały pamięć, wolę. Nie tylko uczyły, ale i wychowywały uczniów.

Szatałow w sposób innowacyjny podszedł do przekazywania wiedzy. Odrzucił tradycyjne nauczanie programowe w układzie liniowym. Badacz podkreślał, że nie odkrył niczego nowego, lecz uzbroił się w racjonalne idee z dziedziny pedagogiki i psychologii. Najważniejsze w jego nowatorskiej technologii nauczania – to organizacja złożonej działalności poznawczej uczniów w warunkach nauczania grupowego (klasa). Za pomocą wszystkich środków starał się zainteresować uczniów, rozwijać ich aktywność, wносить element współzawodnictwa. Pracował tak, aby wszyscy osiągnęli sukces. W ten sposób Szatałow wcielił w życie jedną z metod antropologii pedagogicznej: syntezywanie, uogólnianie i stosowanie w praktyce wiedzy z dziedziny pedagogiki, psychologii i kulturologii.

⁷⁷ В. Шаталов, *Педагогическая проза*, Издательство Педагогика, Москва 1980, s. 34.

4.5. Antropologia pedagogiczna na początku XXI wieku

Borys Bim-Bad

Wybitnym przedstawicielem antropologii pedagogicznej końca XX i początku XXI wieku jest Borys Bim-Bad – rosyjski pedagog. W końcu XX wieku Badacz wypowiedział się na temat konieczności odrodzenia antropologii pedagogicznej jako samodzielnej dziedziny nauki o kształceniu, która powołana jest do podania całkowitej i systemowej wiedzy o człowieku w procesie wychowania i nauczania. Uczony pisał: „Podstawa integralnej antropologii pedagogicznej obecnie – typy stosunków człowieka do człowieka i ludzkości. Rozpatrywane są w przestrzeni funkcjonowania, przestrzeni doświadczenia i przestrzeni czasu – z przykładami historycznymi i regularnymi. Antropologia pedagogiczna staje się powszechnie uznanym zbiornikiem filogenetycznych i ontogenetycznych (biogenetycznych i zgodnych z kulturą) przesłanek wychowania. Badane są aspekty empiryczne, interpretacyjne i normatywne antropologii pedagogicznej”⁷⁸.

W jego badaniach antropologia pedagogiczna jest traktowana jako dziedzina pedagogiki, jej fundament, podstawa teorii pedagogicznej i praktyki: „Współczesna antropologia pedagogiczna – to nie tylko teoretyczna, lecz i stosowana dyscyplina naukowa. Jej materiały i wnioski mają bezpośrednie wyjście do szerokiej praktyki pedagogicznej (...). Antropologia pedagogiczna wchodzi do pedagogiki jako jej część składowa”⁷⁹.

⁷⁸ Б. Бим-Бад, *Педагогическая антропология. Курс лекций*, Издательство УРАО, Москва 2002, s. 8-9.

⁷⁹ Ibidem, s. 11.

Wśród innych problemów naukowych, którymi zajmuje się Bim-Bad warto wymienić: ewolucję antropologii pedagogicznej; miejsce antropologii pedagogicznej w systemie wiedzy pedagogicznej; prawidłowości w antropologii pedagogicznej; kształtowanie się człowieka i byt; racjonalność w wychowaniu i inne.

Galina Kodzaspirowa

Badaczem zajmującym się problemami antropologii pedagogicznej w Rosji jest Galina Kodzaspirowa, doktor habilitowany, profesor. W 1965 roku ukończyła Moskiewski Pedagogiczny Uniwersytet Państwowy o specjalności pedagogika i metodyka nauczania początkowego. W podręczniku do antropologii pedagogicznej podaje filozoficzne uzasadnienie antropologii pedagogicznej jako bazy pedagogiki. Opracowuje takie problemy jak: człowiek; kultura; antropologia pedagogiczna jako dyscyplina naukowa i historia jej powstawania; osobowość; indywiduum; indywidualność; modele antropologiczne technologii kształcenia i inne.

Współcześni antropolodzy i filozofowie rozpatrują problem antropocentryczności. Kodzaspirowa bada stan antropocentryczności, a także miejsce człowieka w tym stanie. Píše o tym, że: „Współczesne społeczeństwo szybko zdąża ku antropocentryczności – do stanu, w którym procesy społeczne, struktury życia ogólnoludzkiego wyrastają z człowieka i zamykają się w nim, gdzie człowiek jest ośrodkiem i wszystko we Wszechświecie obraca się wokół niego. Uznanie priorytetu interesów, praw i swobód nie państwa, nie grup społecznych, lecz suwerennej osobowości człowieka stanowi istotę takiej antropocentryczności”⁸⁰.

⁸⁰ Г. Коджаспирова, *Педагогическая антропология. Учебное пособие*, Издательство Гардарики, Москва 2005.

Uczona poświęca wiele uwagi ważnemu problemowi antropologicznemu – kulturze kształcenia. Z jej punktu widzenia kultura kształcenia to jednolity całokształt określonych przepisów i sposobów praktycznej realizacji wychowania i nauczania; całokształt doświadczeń pedagogicznych i wiedzy o kształceniu, mających swoje miejsce w historii edukacji. Kodzaspirowa pisze: „Kultura kształcenia – to organizacja życia uczącego się i nauczającego (wychowywanego i wychowującego) zgodnie z ustalonymi celami i poziomem rozwoju, który został osiągnięty przez ludzkość w konkretnym historycznym okresie współdziałania pedagogicznego w danej kulturze i światowej kulturze”⁸¹.

Idea antropologiczna człowieka w rosyjskiej edukacji na przełomie XXI wieku wywołała ponowny zwrot ku antropologii pedagogicznej. Antropologizacja wiedzy humanistycznej i technicznej, proces, który stał się współczesnym kierunkiem w rozwoju nauki, z góry przesądził o konieczności nowego widzenia komponentów kształcenia (wychowania i nauczania). Zwrot ku analizie filozoficznej, pedagogicznej, antropologicznej i kulturologicznej problemów antropologii pedagogicznej opiera się na tym, że człowiek określa siebie jako osobowość we współdziałaniu ze społeczeństwem, kulturą i techniką. Dzięki działalności pedagogicznej edukacja w Rosji zaczęła być rozpatrywana jako czynnik kultury i środek kształtowania, odkrycia jej komponentów treściowych.

Uwagi końcowe

Pojawienie się antropologii pedagogicznej w Rosji w drugiej połowie XIX wieku związane jest z nazwiskami Konstantego Uszyńskiego, Mikołaja Pirogowa i Piotra Lesgafta.

Główną ideą antropologii pedagogicznej drugiej połowy XIX – początku XX wieku była myśl o tym, że środki oddzia-

⁸¹ Ibidem, s. 91.

ływania wychowawczego powinny być zaczerpnięte z samej natury człowieka. Dla filozofii rosyjskiej i pedagogiki jako całości, pomimo znaczących różnic pomiędzy poszczególnymi uczonymi i kierunkami w pojmowaniu natury człowieka, charakterystyczna była ścisła jedność aspektów gnoseologicznych i etycznych zasady antropologicznej. Unikalność człowieka w rosyjskiej myśli pedagogicznej i antropologicznej przejawia się w fundamentalnych określeniach jego istoty jako pierwotna całość i harmonijność (jedność) osobowości człowieka, wolność i moralna godność, zdolność do samorozwoju i twórczości, wewnętrzna jedność ze światem ludzi i światem natury. Podejścia antropologiczne były poruszane w pracach pedagogów i pisarzy. Tacy pisarze, jak Piotr F. Kaptierew, Wasilij Wachtierow, Konstanty Wenzel, Paweł Błonski, Lew Wygotski, Paweł Florenski, Moisiej Rubinsztein i inni. opierali swoje poglądy teoretyczno-metodologiczne na filozoficznym spojrzeniu na człowieka i jego naturę. Poglądy filozoficzno-pedagogiczne pojawiały się także w utworach Lwa Tołstoja.

W drugiej połowie XIX – początkach XX wieku w rosyjskiej pedagogice liberalno-demokratycznej zaczyna rozwijać się całościowa koncepcja wychowania z pozycji kulturowo-antropologicznych. Jej przedstawicielami są: Mikołaj Pirogow, Piotr F. Kaptierew, Piotr Lesgaft, Wasilij Wachtierow.

Problematyka współczesnej antropologii pedagogicznej w Rosji wyróżnia się obszernością i różnorodnością podejść. Podstawę antropologii pedagogicznej dzisiaj stanowią typy relacji człowieka z człowiekiem i ludźmi. Rozpatrywane są w przestrzeni funkcjonowania, przestrzeni doświadczeń i przestrzeni czasu z historycznymi i regularnymi przykładami. Antropologia pedagogiczna staje się powszechnie uznanym zbiorem przesłanek filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, ontogenetycznych, historycznych, biologicznych i kulturowologicznych wychowania.

BIBLIOGRAFIA

Część 1. W drodze ku antropologii pedagogicznej

Literatura w języku rosyjskim

- Аристотель, *Собр. соч. в четырех томах*, t. 1, Издательство Мысль, Москва 1975.
- Аристотель, *Собр. соч. в четырех томах*, t. 4, Издательство Мысль, Москва 1984.
- Бубер М., *Я и Ты*, Издательство Республика, Москва 1995.
- Виндельбанд В., *История древней философии*, Издательство Тендем, Киев 1995.
- Графский В., *История политических и правовых учений*, Издательство Норма, Инфра-М, Москва 2015.
- Дворцов А., *Жан Жак Руссо*, Издательство Наука, Москва 1980.
- Коменский Я-А., *Избранные педагогические сочинения*, t. 1, Издательство Педагогика, Москва 1982.
- Коменский Я-А., *Избранные педагогические сочинения*, t. 2, Издательство Педагогика, Москва 1982.
- Крупская Н., *Педагогические сочинения в десяти томах*, t. 1, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва 1957.
- Ксенофонт, *Воспоминания о Сократе*, Издательство Наука, Москва 1993.
- Леви-Стросс К., *Первобытное мышление*, Издательство Республика, Москва 1994.
- Песталотти И-Г., *Избранные педагогические сочинения в трех томах*, t. 2, Издательство Просвещение, Москва 1963.
- Песталотти И-Г., *Избранные педагогические сочинения в трех томах*, t. 3, Издательство Просвещение, Москва 1965.

Платон, *Государство*, IV 426 с.

Платон, *Законы*, II 653 b.

Платон, *Государство*, VII 536 е.

Руссо Ж.-Ж., *Трактаты*, Издательство Наука, Москва 1969.

Руссо Ж.-Ж., *Педагогические сочинения*, т. 1, Издательство Педагогика, Москва 1981.

Literatura w języku polskim

Arete, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Lublin 2000.

Jodłowska B., *Pedagogika Sokratejska*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.

Lewowicki T., *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4.

Platon, *Państwo*, Kęty 2003.

Platon, *Timajos*, Warszawa 1986.

Skrypt dydaktyczny z historii filozofii, oprac. A. Głąb, Lublin 2013.

Wołoszyn S, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.

Zielka S., *Rousseau i nowożytne spotkanie z Innym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, R. XI, nr 3(30).

Literatura w języku niemieckim

Pestalozzi J-H., *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*, Band 12: Schriften aus der Zeit von 1797 bis 1799, NZZ, Zürich 1996.

Strony internetowe

<http://www.iknigi.net>. Электронная книга. Жан-Жак Руссо, *Эмиль, или о воспитании*, т. 19 (Książka elektroniczna. Jan Jakub Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 19). Дата доступа: 01.12.2016.

<http://www.iknigi.net>. Электронная книга. Жан-Жак Руссо, *Эмиль, или о воспитании*, т. 12 (Książka elektroniczna. Jan Jakub Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 12). Дата доступа: 01.12.2016.

Część 2. Antropologia pedagogiczna w Polsce

Ablewicz K., *Sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób – szkic problematyki*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne” 1988.

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

- Ablewicz K., *Antropologia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Ablewicz K., *Pedagogika antropologiczna – geneza, interpretacje, perspektywy*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, J. Gnitecki (red.), Wydawnictwo Naukowe PTP, Olsztyn – Poznań 2002.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Gajda J., *Antropologia pedagogiczna. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008.
- Dawid J., *O duszy nauczycielstwa*, Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. Akc. Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Warszawa 1927.
- Dawid J., *Inteligencja, Wola i Zdolność do Pracy*, Wydawnictwo „Społeczeństwa”, Warszawa 1911.
- Dawid J., *Pisma pedagogiczne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Dobrowolski A.B., *Wstęp do wydawnictwa. Protokoły lekcji*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów – Warszawa 1920.
- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne. Ustrój oświatowy*, t. 1, PZWS, Warszawa 1958.
- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka*, t. 2, PZWS, Warszawa 1960.
- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne. Moralność umysłowa (Materiały)*, t. 3, PZWS, Warszawa 1964.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987.
- Kotarbiński T., *Wychowanie intelektualne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 3(5).
- Kotarbiński T., *Humanistyka w szkole średniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966, nr 3(41).
- Kojder A., *Maria Ossowska – uczona integralna*, „Etyka” 2005, nr 38.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowankach*, PWN, Warszawa 1968.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, wyd. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957.

- Nikitorowicz J., *Pogranicze tożsamość edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2017.
- Nowicka E., *Nauka Marii Ossowskiej a współczesna antropologia*, „Etyka” 2005, nr 38.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993.
- Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, PWN, Warszawa 1963.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 1985.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, t. 1, nr 1.
- Suchodolski B., *Wychowanie moralno-społeczne*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1936.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1959.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, Wydawnictwo Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, PWN, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Pisma filozoficzne*, t. 2, PWN, Warszawa 1991.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Część 3. Antropologia pedagogiczna w Niemczech

Literatura w języku polskim

- Hegel G.W., *Wykłady o estetyce*, t. 1, PWN, Kraków 1964.
- Hegel G.W., *Wykłady o estetyce*, t. 2, PWN, Kraków 1966.
- Historia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1968.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, t. 1, PWN, Kraków 1957.
- Kant I., *O pedagogice*, Wydawnictwo Mysłaków: „Dajas” – Sławomir, Łódź 1999.

- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Pabianice 2004.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1957.
- Plessner H., *Pytanie o conditio humana*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
- Przyłęwski A., *Duch czy życie? Studia i szkice z filozofii niemieckiej*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.

Literatura w języku niemieckim

- Bollnow O.F., *Mensch und Raum*, Stuttgart 1963.
- Bollnow O.F., *Die pädagogische Atmosphäre*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1964.
- Bollnow O.F., *Anthropologische Pädagogik*. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1983.
- Dienelt K., *Pädagogische Anthropologie*. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien und München, 1970.
- Dienelt K., *Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik*. A. Henn Verlag, Kastellaun – Düsseldorf, 1977.
- Loch W., *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft MBH Essen, 1963.
- Loch W., *Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise*, [w:] *Anthropologie und Pädagogik*, H. Herbert Becker (red.), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1967.
- Nohl H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/M. 1935.
- Plessner H., *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen des menschlichen Verhaltens*, München 1950 (1941).
- Roth H., *Pädagogische Anthropologie*. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung. Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover 1968.
- Wulf Ch., *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001.

Literatura w języku ukraińskim

- Кірюхін Д., *Вступ до філософії релігії*. Видавець ПАРАПАН, Київ 2009.

Literatura w języku angielskim

- Mowad N., *The Soul and the Body in Hegel's Anthropology*. Dissertations, Loyola University Chicago 2010.

Literatura w języku rosyjskim

- Большая советская энциклопедия*, t. 6, Издательство Советская энциклопедия, Москва 1971.
- Гегель Г., *Лекции по философии духа*. Издательский дом «Дело» РАНХиГС, Москва 2014.
- Герbart И., *Избранные педагогические сочинения*. Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, Москва 1940.
- Коджаспирова Г., *Педагогическая антропология*. Издательство ГАРДАРИКИ, Москва 2005.
- Ланге В., *История педагогики Карла Шмидта*, t. 4. cz. 2, Типография Мартынова, Москва 1881.
- Новичкова Г., *Историко-философские очерки западной педагогической антропологии*. Издательство ИФРАН, Москва 2001.
- Пискунов А., *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Издательство Просвещение, Москва 1971.
- Плеснер Х., *Ступени органического и человек* (пер. А. Ф. Филиппов) // *Проблема человека в западной философии*: Переводы / Сост. и послесл. П. Т. Гуревича; Общ. ред. Ю. Н. Попова. Издательство Прогресс, Москва 1988.
- Шмидт К., *История педагогики* t. 4, cz. 2, Издательство К.Т. Солдатенкова, Москва 1881.

Część 4. Antropologia pedagogiczna w Rosji

Literatura w języku rosyjskim

- Амонашвили Ш., *Единство цели*, Издательство Просвещение, Москва 1987.
- Амонашвили Ш., *Педагогическая симфония*, t. 3, Издательство Уралуниверситета, Екатеринбург 1993.
- Амонашвили Ш., *Школа жизни*, Издательство Центр «Пед. поиск», Москва 2000.
- Ананьев Б., *Человек как предмет познания*, Издательство Питер, Санкт-Петербург 2002.
- Бим-Бад Б., *Педагогическая антропология. Курс лекций*, Издательство УРАО, Москва 2002.
- Блонский П., *Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах*, t. 1, Издательство Педагогика, Москва 1979.
- Вахтеров В., *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1987.

- Вентцель К., *Этика и педагогика творческой личности*, т. 1, Издательство К.И. Тихомирова, Москва 1911.
- Выготский Л., *Воображение и творчество в детском возрасте*, Издательство Просвещение, Москва 1991.
- Каптерев П., *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1982.
- Корнетов Г., Михаил Богуславский М., *Свободное воспитание: педагогический альманах*, Издательство Влади, Москва 1993.
- Коджаспирова Г., *Педагогическая антропология. Учебное пособие*, Издательство ГАРДАРИКИ, Москва 2005.
- Лесгафт П., *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1988.
- Нечаев А., *Характер человека*, Государственное издательство, Москва – Ленинград 1929.
- Пирогов Н., *Избранные педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1985.
- Рубинштейн М., *Идея личности как основа мировоззрения*, Типография С.А. Кинеловского, Москва 1909.
- Рубинштейн М., *Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой*, Издательство Задруга, Москва 1920.
- Рубинштейн М., *Проблема учителя*, Московское акционерное издательское общество, Москва-Ленинград 1927.
- Рубинштейн С., *Проблемы общей психологии*, Издательство Педагогика, Москва 1976.
- Сухомлинский В., *Как воспитать настоящего человека*, Издательство Народная асвета, Минск 1978.
- Сухомлинский В., *Избранные произведения в пяти томах*, т. 1, Издательство Радянська школа, Киев 1979.
- Сухомлинский В., *Избранные произведения в пяти томах*, т. 3, Издательство Радянська школа, Киев 1980.
- Сухомлинский В., *Избранные произведения в пяти томах*, т. 5, Издательство Радянська школа, Киев 1980.
- Ушинский К., *Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*, т. 8, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва – Ленинград 1950.
- Ушинский К., *Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*, т. 9, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва 1950.

Ушинский К., *Собрание сочинений. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии»*, t. 10, Издательство Академия Педагогических Наук, Москва – Ленинград 1950.

Толстой Л., *Педагогические сочинения*, Издательство Педагогика, Москва 1989.

Шаталов В., *Педагогическая проза*, Издательство Педагогика, Москва 1980.

Флоренский П., *Сочинения*, t. 2, Издательство Мысль, Москва 1996.

Флоренский П., *Сочинения*, t. 3(1), Издательство Мысль, Москва 2000.

CONTENTS

WPROWADZENIE	9
INTRODUCTION	17
ВВЕДЕНИЕ	25
Part 1.	
ON THE WAY TO PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY	33
Socrates (c. 469 – 399 BC)	34
Plato (428/427 or 424/423 – 348/347 BC)	39
Aristotle (384 – 322 BC)	47
Jan Amos Komensky	56
Jean-Jacques Rousseau	64
Johann Heinrich Pestalozzi	78
Closing remarks	91
Part 2.	
PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN POLAND	94
2.1. The 20th century and its achievements	94
Jan Vladislav David	98
Anton Boleslav Dobrovolsky	103
Bogdan Roman Navrochinsky	113
Florea Witold Znanetsky	122

Tadeusz Marian Kotarbinsky	136
Maria Yadviga Ossovskaya (maiden Nedzvedzkaya)	143
Bogdan Sukhodolsky	152
2.2. Development of pedagogical anthropology in the 21st century	162
Janusz Guyda	162
Jerzhy Nikitorovich	170
Christina Ablevich	183
Closing remarks	297
Part 3.	
PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN GERMANY	201
3.1. Formation of pedagogical anthropology in the second half of the 18th – the first half of the 19th century	201
Immanuel Kant	201
George Wilhelm Friedrich Hegel	207
Johann Friedrich Gerbart	213
3.2. Development of pedagogical anthropology as an independent field of knowledge in Germany in the second half of the 19th century – the second half of the 20th century	222
Karl Schmidt	222
Hermann Nohl	225
Helmuth Plessner	226
Otto Friedrich Bollnow	230
Geynrikh Roth	238
Verner Loch	247
Karl Dienelt	258
3.3. Pedagogical anthropology at the beginning of the 21st century	268
Hristop Woolf	268
Closing remarks	275
Part 4.	
PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN THE RUSSIAN FEDERATION, RUSSIA	279
4.1. Konstantin Ushinsky's pedagogical anthropology	280
Konstantin Ushinsky	280

4.2. Formation of pedagogical anthropology – the end of the 19th – the beginning of the 20th century	289
Nikolay Pirogov	290
Leo Tolstoy	296
Pyotr Lesgaft	302
Pyotr F. Kapterev	307
Vasily Vakhterov	314
Konstantin Venttsel	319
4.3. Development of pedagogical anthropology in the first half of the 20th century	323
Alexander Nechayev	324
Pavel Blonsky	326
Lev Vygotsky	328
Pavel Florensky	330
Moisey Rubenstein	332
4.4. Development of pedagogical anthropology in the second half of the 20th century	336
Sergej Rubenstein	336
Boris Ananyev	339
Vasily Sukhomlinsky	342
Shalva Amonashvili	348
Victor Shatalov	350
4.5. Pedagogical anthropology in the Russia at the beginning of the 21st century	352
Boris Bim-Bud	352
Galina Kodzhaspirova	353
Closing remarks	354
BIBLIOGRAPHY	357
CONTENTS	364
СОДЕРЖАНИЕ	369

СОДЕРЖАНИЕ

WPROWADZENIE	9
INTRODUCTION	17
ВВЕДЕНИЕ	25
Часть 1.	
НА ДОРОГЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ	33
Сократ (ок. 469 – 399 г. до н. э.)	34
Платон (428 или 427 – 348 или 347 г. до н. э.)	39
Аристотель (384 – 322 г. до н. э.)	47
Ян Амос Коменский	56
Жан-Жак Руссо	64
Иоганн Генрих Песталоцци	78
Заключение	91
Часть 2.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В ПОЛЬШЕ	94
2.1. XX век и его достижения	94
Ян Владислав Давид	98
Антон Болеслав Добровольский	103
Богдан Роман Наврочинский	113
Флориан Витольд Знанецкий	122

Тадеуш Мариан Котарбинский	136
Мария Ядвига Оссовская (девичья Недзьведзкая)	143
Богдан Суходольский	152
2.2. Развитие педагогической антропологии в XXI веке	162
Януш Гайда	162
Ежы Никиторович	170
Кристина Аблевич	183
Заклучение	197
Часть 3.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В ГЕРМАНИИ	201
3.1. Формирование педагогической антропологии во второй половине XVIII – первой половине XIX века	201
Иммануил Кант	201
еорг Вильгельм Фридрих Гегель	207
Иоганн Фридрих Гербарт	213
3.2. Развитие педагогической антропологии как самостоятельной области знаний в Германии во второй половине XIX века – второй половине XX века	222
Карл Шмидт	222
Герман Ноль	225
Хельмут Плесснэр	226
Отто Фридрих Больнов	230
Гейнрих Рот	238
Вэрнэр Лох	247
Карл Динэлт	258
3.3. Педагогическая антропология в начале XXI века	268
Христоп Вульф	268
Заклучение	275
Часть 4.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ, РОССИИ	279
4.1. Педагогическая антропология Константина Ушинского	279
Константин Ушинский	280

4.2. Формирование педагогической антропологии конец XIX – начало XX века	289
Николай Пирогов	290
Лев Толстой	296
Петр Лесгафт	302
Петр Ф. Каптерев	307
Василий Вахтеров	314
Константин Вентцель	319
4.3. Развитие педагогической антропологии в первой половине XX века	323
Александр Нечаев	324
Павел Блонский	326
Лев Выготский	328
Павел Флоренский	330
Моисей Рубинштейн	332
4.4. Развитие педагогической антропологии во второй половине XX века	336
Сергей Рубинштейн	336
Борис Ананьев	339
Василий Сухомлинский	342
Шалва Амонашвили	348
Виктор Шаталов	350
4.5. Педагогическая антропология в России в начале XXI века	352
Борис Бим-Бад	352
Галина Коджаспирова	353
Заключение	354
БИБЛИОГРАФИЯ	357
CONTENTS	364
СОДЕРЖАНИЕ	369