



Colloquium 1(53)/2024
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/11coll2024>


ADAMA ZIELEŃCZYKA FILOZOFIA WYCHOWANIA

Adam Zieleńczyk's philosophy of education

Jerzy Kojkoł

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

e-mail: j.kojkol@amw.gdynia.pl

ORCID  0000-0003-1968-760X

Streszczenie

Punktem wyjścia niniejszego artykułu jest przekonanie o związku pedagogiki z filozofią, która jest traktowana jako jeden z typów ludzkiego myślenia stanowiący istotę naszego bytowania. Autor artykułu zauważa, że dla Adama Zieleńczyka filozofia jest wynikiem pracy umysłowej, jest pewną formą działania polegającą na oczyszczeniu naszego myślenia z subiektywności i musi być uzgodniona z kryteriami myślenia naukowego. Przez wychowywanie rozumie natomiast prowadzenie do „pewnych z góry oznaczonych przekonań moralnych”, mających stanowić istotowy składnik duchowości człowieka. Stosując metodę rozumiejącą, bazującą na hermeneutycznej analizie źródeł oraz regułach wnioskowania, autor artykułu dowodzi, że koncepcja wychowania A. Zieleńczyka zakładała dążność do osiągnięcia równowagi między kształceniem rozumu i chęcią czynu zmierzającego do urzeczywistniania świata określonych wartości. Podstawę tego procesu miało stanowić kształcenie samodzielności krytycznego myślenia i działania oraz wspieranie rozwoju naturalnych uzdolnień i ukształtowanych zainteresowań. Może być ona podstawą współczesnego kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe: filozofia, wychowanie, pedagogika, edukacja, A. Zieleńczyk.

Abstract

The starting point of this article is the conviction that pedagogy is related to philosophy, which is treated as one of the types of human thinking constituting the essence of our being. The article notes that for A. Zieleńczyk, philosophy is the result of mental work, it is a certain form of action consisting in cleansing our thinking of subjectivity and must be reconciled with the criteria of scientific thinking. By upbringing, on the other hand, he means leading to “certain pre-determined moral convictions”, which are to constitute an essential component of human spirituality. Using the method of reasoning based on the hermeneutical analysis of sources, and rules of inference, the author of the article proves that A. Zieleńczyk's concept of upbringing assumed a striving for moral convictions. Zieleńczyk assumed the pursuit of a balance between the education of reason and the will to act aiming at the realisation of the world of specific values. The basis of this process was to be the education of the independence of critical thinking, action and the support of the development of natural talents and formed interests. It can be the basis for contemporary education and upbringing.

Keywords: philosophy, upbringing, pedagogy, education, A. Zieleńczyk.

Wstęp

Inspirację do napisania tego artykułu stanowił, niedawno przeze mnie przeczytany, tekst niezującego już recenzenta mojej monografii, stanowiącej podstawę do uzyskania stopnia naukowego doktora habilitowanego, profesora Stanisława Jedynaka (zob. Jedynak, 2015, s. 137–142). Ten impuls spowodował, że Adam Zieleńczyk urodzony w 1880 roku w Warszawie przestał być dla mnie myślicielem mało znanym. Zamordowany przez Niemców w 1943 roku, być może zdradzony przez swoich, filozof, historyk, pedagog pochodził z rodziny spolonizowanych Żydów, był synem Karoliny z Hirszmanów i Maksymiliana Zieleńczyka. Jego żoną była Judyta Jadwiga Segel, siostrą Stefania Baczyńska, córkami Jadwiga Koconówna, Maria Turlejska i Wanda Zieleńczyk¹.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest przekonanie o ścisłym związku pedagogiki, w tym różnych teorii wychowania, z filozofią. Chodzi tu o wpływ filozofii na myśl pedagogiczną, o przekonanie, że refleksja edukacyjna wywodzi się z rozstrzygnięć filozoficznych, które tworzyły szerokie spektrum kultury pedagogicznej². W pewnym sensie podzielany jest pogląd Paula Natropa i Petera Petersona, że kierunki pedagogiczne są kształtowane w zależności od przyjętych koncepcji filozoficznych. W kontekście polskim można tu wymienić twórczość takich autorów, jak: L. Chmaj, B. Gawecki, S. Hessen, T. Kotarbiński, Z. Kukulski, W. Rubczyński, B. Suchodolski, K. Twardowski czy A. Zieleńczyk oraz wielu innych³.

Filozofia jest traktowana w niniejszych rozważaniach jako jeden z typów ludzkiego myślenia. Odnosząc się do wszystkich pozostałych, stanowi o istocie naszego bytowania. Jej źródłami są przekonania potoczne, wynikające z codziennego doświadczenia, przekonania religijne, a także refleksja naukowa oraz wiele innych składowych ludzkiego doświadczenia potocznego. Najogólniej można powiedzieć, że źródłem ludzkiego filozofowania jest bogata ludzka myśl i praktyka, w tym pedagogiczna.

Podkreślenia wymaga fakt, że filozoficzne rozważania dotyczące wychowania w niniejszym artykule umiejscowione są w kontekstach ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, dotyczą człowieka – w szczególności możliwości jego doskonalenia duchowego, to stanowi ich centrum.

¹ Informacje na ten temat można odnaleźć m.in. w publikacjach: Andrzejewski (2006), Kula (1993), Jadcak (1987a, 1987b, 1988), Jedynak (1986, 1998), Kaczmarzyk-Kiełb (1998), Kołakowski (1971), Wąsik (1959).

² Podobny pogląd prezentuje W. Szulakiewicz (2005). Jej zdaniem filozofowie próbowali odpowiadać na pytania: czym jest pedagogika?, co jest najważniejszym celem wychowania i jak go realizować?, jaką rolę w procesie wychowania odgrywają nauczyciele?

³ Warto sięgnąć do opracowań K. Jakubiaka, R. Leperta (2003), S. Sztobryna (2016) czy publikacji pod red. M. Dudzikowej *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii* (2003, nr 2), a także pod red. P. Dehnela i P. Gutowskiego *Filozofia a pedagogika: studia i szkice* (2005).

Ważne dla niniejszych analiz jest także przekonanie autora, że cechami istotowymi polskiej filozofii, były i są takie wartości, jak: edukacyjny krytycyzm, absolutyzm odwołujący się do myślenia religijnego (sakralizacja wielu pojęć), praktycyzm, aktywizm, elitarystyczny egalitaryzm oraz zdolność do interpretacji najważniejszych koncepcji filozoficznych powstałych w zachodnim (i nie tylko) obszarze kulturowym.

Podstawy filozoficzne. Uniwersalizm i partykularyzm

W refleksji A. Zieleńczyka wyodrębniono trzy relacje między filozofią i wychowaniem. Są to: (1) jedność między ontologicznymi założeniami filozofii i wychowania, (2) ustalanie wspólnego obszaru filozofii i wychowania oraz (3) polemiki dotyczące relacji między filozofią i wychowaniem. W tym kontekście dostrzega się istotowe warunki wychowania oraz jego teorii w filozoficznej refleksji, bezpośrednio z nim niezwiązanej, dotyczącej podstaw ontycznych zaistnienia samego wychowania w kontekście filozofii społecznej⁴.

Z tych trzech sfer odniesień wywodzi się refleksja wspomnianego autora dotycząca wychowania⁵. Jest ona pedagogiką filozoficzną (filozofią wychowania) odwołującą się krytycznie, w sposób świadomy lub nieświadomy, do myśli Immanuela Kanta, Georga Wilhelma Hegla, Johanna Gottlieba Fichtego, Fryderyka Paulsena, Giovanniego Gentilego, Wiliama Jamesa, Paula Natorpa, Petera Petersona, Józefa Mirskiego, Bronisława Trentowskiego, Hoene-Wrońskiego i wielu innych. A. Zieleńczyk podobnie jak S. Hessen częściowo redukował pedagogikę do filozofii, mogło to prowadzić do odbierania pedagogice samodzielności jako nauki. Przekonanie to jest oczywiście spowodowane wielowiekową tradycją, w której refleksja pedagogiczna stanowiła nieodłączną część filozofii. Wpływ na ugruntowanie takiego przekonania miał oczywiście bujny rozwój Nowego Wychowania i silna krytyka pedagogiki tradycyjnej – J. F. Herbarta.

⁴ Na ten trop naprowadziła autora publikacja P. Sosnowskiej (2009, s. 280).

⁵ Trzeba także zaznaczyć wpływ różnorodnych formacji intelektualnych, jak i społeczno-politycznych na takie a nie inne ukształtowanie się myślenia o wychowaniu A. Zieleńczyka. Ważne jest chociażby to, że filozof ten studiował historię filozofii pod kierunkiem Wilhelma Windelbanda w Heidelbergu, opracował poglądy Friedricha Eduarda Benekego, tłumaczył Ricarda Avenarius, Jochana Gottlieba Fichtego, Georga F. Wilhelma Hegla i innych. Współpracował z Wolną Wszechnicą Polską, uczył propedeutyki filozofii i języka polskiego w Gimnazjum im. Stefana Batorego oraz im. Adama Mickiewicza w Warszawie, pracował jako urzędnik w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Był wykładowcą Tajnego Uniwersytetu w Warszawie (1940–1943). Inspirowały go zarówno idee pozytywistyczne, jak i romantyczne, w równej mierze poglądy I. Kanta co J. G. Fichtego. Zob. więcej u: Jadczyka (1987a, s. 21–36), Zieleńczyka (1910, 1911a, 1912a, 1912b, 1913a, 1913b, 1924, 1928, 1938).

Dla A. Zieleńczyka filozofia jest wynikiem pracy umysłowej, jest pewną formą działania polegającą na oczyszczeniu naszego myślenia z subiektywności. Musi być ona uzgodniona z kryteriami myślenia naukowego. Filozofia musi dążyć do przedmiotowej prawdy. Jej nosicielami są ludzie wybitni, duchowi reprezentanci danego narodu. Filozofia jest wiedzą uniwersalną stającą się czymś konkretnym wskutek oddziaływania istniejących warunków poznania oraz specyficznych cech umysłu ludzkiego.

To jest świadome odwołanie się do B. Trentowskiego i jego koncepcji filozofii uniwersalnej, która określa cele, wartości, ogólnoludzkie ideały, ale zarazem przedstawia specyficzne dla danej tradycji kulturowej, a wręcz narodowej, wyniki i stosuje zgodne z nią metody poznania bytu. Tak rozumiana filozofia, zdaniem A. Zieleńczyka, ułatwia rozumienie i zaakceptowanie zarazem wartości uniwersalnych, jak i wniknięcie w istotę i specyfikę tradycji danego narodu. Zwiększa ona liczbę jednostek wybitnych, rozumiejących filozofię w ogóle oraz wzbogaca i pogłębia znajomość zagadnień filozoficznych dzięki funkcjonowaniu różnorodnych szkół i nurtów filozoficznych. Jest ona filozofią czynu – działania.

W ujęciu tym można wyróżnić dwie płaszczyzny filozoficznej refleksji. Wymiar pierwszy – jest uniwersalny konstytuuje się w sferze bytu idealnego, czyli tego, co jest ogólne i istotowe – uniwersalne dla człowieka. Wymiar drugi – partykularny, w nim dokonuje się subiektywizacja zobiektywizowanej powszechnej myśli filozoficznej. Oba wymiary stanowią istotę filozofii narodowej⁶.

Uznanie roli „ducha narodowego” w myśleniu filozoficznym czy podkreślanie specyfiki kulturowej narodu, w której wyrosła dana refleksja, nie jest równoznaczne z przyznaniem narodowości zasadniczego wpływu na filozoficzne treści. Zdaniem A. Zieleńczyka takie traktowanie powoduje uwypuklenie jej specyficznego, zaściankowego charakteru. Nie powinna być ona także ani wyrazicielką interesów narodowych, ani próbą wyjaśnienia świata przez kategorie związane ze specyficznym narodową kulturą. Szczególnie mocno narażone na tego rodzaju niebezpieczeństwa były filozofie, które subiektywizując i irracjonalizując rzeczywistość kulturową, umożliwiały jej ideologizację.

To niebezpieczeństwo dotyka również te nurty filozoficznej refleksji, które zbyt mocno eksponują elementy filozofii obcej, gdy się do niej zbyt mocno dostosowują. To dostosowanie się do wpływów obcych światopoglądowo i ideowo, nadmierne uleganie temu, co uniwersalne jest bardzo często doktrynerstwem.

Zdaniem A. Zieleńczyka filozofia obca nie może stać się siłą dominująca w kształtowaniu myśli rodzimej, nie może jej zdominować. Nie wolno dopuszczać do tego, aby

⁶ W artykule niniejszym nie rozważam kwestii filozofii narodowej i sporów wokół niej. Nie zastanawiam się nad tym czy filozofia może być narodowa. Zdanie na ten temat można sobie wyrobić, studiując m.in. następujące publikacje: Czyżewski (1973), Borzym (1991), Seńko (1967), red. Skarga (1975), Straszewski (1912, 1921, 1930), Struve (1907, 1911), Tarkiewicz (1948a, 1948b), Walicki (1983).

jeden nurt filozofii obcej, nawet najwybitniejszy, wpływał na wszystko, co partykularne i tradycyjnie wynikające z kultury narodowej. Możemy temu przeciwdziałać, korzystając z dorobku różnych nurtów. Ten postulat sformułował w tamtym czasie nie tylko tłumacz G. W. Hegla, ale także K. Twardowski. Pisał on:

Jeżeli natomiast obce te wpływy będą działały równocześnie, krzyżując i łącząc się. Będą się także ze sobą równoważyły, a osłabiając tym sposobem swoją siłę, nie uronią przecież nic ze swojego bogactwa, owszem, nawzajem się uzupełnią. Wtedy żadna z filozofii obcych nic potrafi dokonać inwazji na niwy filozofii rodzimej, gdyż tamte jej w tem przeszkodzą, ale wszystkie razem użyżniac będą glebę, na której tem bujniej krzewić się będzie filozofia rodzima. (1927, s. 392–393)

Trzeba jednak dodać, że powinniśmy bardziej poznać własny dorobek, dokonać jego krytycznego oglądu i starać się szerzej upowszechnić. Niestety od tamtych czasów niewiele się zmieniło, dalej fascynujemy się filozofią obcą, próbując ją zrozumieć i przyswoić, a tego, co z partykularnego może stać się uniwersalne, często nie dostrzegamy.

Czymś takim wydaje się praktycyzm filozofii polskiej w postaci czynu – działania zgodnego z określonymi prawami. To właśnie ta myśl był ważnym filozoficznym punktem wyjścia dla pedagogicznych poglądów A. Zieleńczyka. Podjęty on został najprawdopodobniej pod wpływem studiów nad twórczością I. Kanta oraz G. Fichtego. Krytykując wszelki dogmatyzm przejawiający się fatalizmem oraz idealizm uznający wszelką rzeczywistość za złudzenie, A. Zieleńczyk twierdził, że remedium na nie jest czyn, inspirowany wewnętrznym głosem nakazującym ustanowienie bytu. Dzięki temu nasza jaźń jest zarazem podmiotem i przedmiotem, jesteśmy samodzielni w działaniu i myśleniu, tworzymy byt. Pisał on:

Jesteśmy więc samodzielni, o ile stanowimy sami przyczynę swego myślenia i istnienia, o ile sami rzutujemy z siebie pojęcia i wytwarzamy zgodny z temi pojęciami, lecz niezależny od nich byt. Pojęcia te, tak zwane pojęcia celowe, nie są jednak pozorami, lecz raczej wzorami tego, co powinno być wytworzone. Przejścia od pojęć celowych do bytu dokonują się przy pomocy realnej działalności; w niej więc zawiera się punkt, do którego nawiązywać musi wszelka rzeczywistość. (Zieleńczyk, 1911b, s. 13)

Stąd wynika wniosek, że człowiek musi działać zgodnie z pewnymi prawami, w określonym środowisku, czyli w naturalnym świecie naszych czynów. To z potrzeby działania wynika zdaniem A. Zieleńczyka świadomość realnego świata. Jego zdaniem działanie jest cechą charakterystyczną dla filozofii polskiej i przejawem jej praktyczności. W tym ujęciu idei działania brakuje wyraźnego jej określenia oraz relacji ze sferą teorii, praktyki i światem wartości. Dopiero przy szerszym spojrzeniu na problematykę wartości można w pełni dostrzec ambiwalencję pomiędzy świadomością a światem realnym, szczególnie w momentach, gdy mowa o autokreacji. W tym kontekście wartość staje się wyrazem świata zewnętrznego wobec człowieka. Pozostaje jednak ludzkie odkrywanie wartości. Jedynie je zdobywając i urzeczywistniając dzięki działaniu, świat staje się wytworem człowieka.

Można stwierdzić, że A. Zieleńczyk sądził, że nie znajdzie się wartości poza własnym wnętrzem i istotową treścią swojej działalności. Ten rodzaj praktyczności podkreślał on przy analizie poglądów Adama Mickiewicza. Pisał w tej sprawie następująco:

Zagadnieniem, które go zajmowało, któremu poświęcił wysiłek całego żywota, była bowiem nie teoria, nie nauka, nie formuła, nie doktryna, lecz działanie, czyn, sposób życia, inaczej „prawda żywa” przeciwstawiona „prawdzie martwej”. Nie była to filozofja w znaczeniu tradycyjnym, nie była to nawet t. zw. filozofja praktyczna, lecz bezpośrednio sama czynność, która jest wyrazem wewnętrznego przekonania i wiary. (Zieleńczyk, 1926b, s. 157).

Zdaniem A. Zieleńczyka A. Mickiewicz, prezentuje tu odmienny od czysto filozoficznego stosunek do świata. W podejściu filozoficznym chodzi o rozumowe zdefiniowanie istoty rzeczy, natomiast polskiemu poecie chodzi o działanie, a ściśle wykonanie samej rzeczy. Jego zdaniem człowiek musi poszukiwać prawdy, która jest czynnością, działaniem, „jest przeto pracą, bólem, cierpieniem”. W przeciwieństwie do doktryny będącej formą ludzkiego uświęcania świata prowadzącą do zastąpienia wartości pseudowartościami prawda jest zbawiennym dla człowieka, skutecznym tworzeniem wartości. To skuteczne działanie, czyli prawda, przejawia się zdaniem A. Zieleńczyka dobrym prawodawstwem, w czynach bohaterskich, w twórczości artystycznej, a przede wszystkim w nauce.

Koncepcja ta przypomina ujęcie aktywizmu w twórczości S. Brzozowskiego w jego koncepcji „czyno-pracy”, w której następuje samookreślenie człowieka. W pewnym sensie podobny jest krytyczny stosunek A. Zieleńczyka i S. Brzozowskiego do zastanej rzeczywistości, zwłaszcza do tego, co można określić mianem żywołowości kultury, a w następstwie ich postulat aktywizmu. U obu autorów człowiek musi myśleć za pomocą pojęć, na których opiera się działanie znanych urządzeń czy praw, czyn ma źródło w umyśle i jest związany z wolą oraz pragnieniem realizowania wartości.

W obu koncepcjach można dostrzec kreowanie wartości. Odbywało się ono w związku z ich aktualizacją w trakcie działania w tym w procesie wychowania. Nie to jest wartością, co ludzkość zastaje jako coś gotowego, lecz to, co można włączyć w proces twórczy, to, co odgrywa rolę w samostwarzaniu się ludzkości w procesie działania. Przyszłość nie jest wartością samą przez się, lecz tylko w swym tak pojętym zaktualizowaniu. Wartości samych w sobie, w oderwaniu od tego procesu, nie ma, co najwyżej są pozorem wartości.

Duch prawdy – działania staje w ten sposób świadomie w opozycji do ducha filozofii. Jak pisze A. Zieleńczyk:

Nie tylko nie ogranicza się ona [prawda – przyp. J. K.] do tworzenia ogólnego i abstrakcyjnego poglądu na świat, lecz wręcz takiej potrzebie zaprzecza: to nieważne, to nawet szkodliwe dla czynu, który hamuje i zabija. Nie trzeba stawać ponad życiem i z osiągniętych prawd budować twierdzy przeciw tętniącym potrzebom przyszłości. W najlepszym razie należy wprowadzać prawdy – przekonania w życie, sprawdzać je w działaniu. (1926b, s. 160).

Pojawia się pytanie, jak dochodzić prawdy. A. Zieleńczyk odpowiada – przez czyn. Jego zdaniem prawda nie jest li tylko prawdą filozofów (filozofii) jest prawdą każdego czynu realizującego część ideałów. Filozoficzne prawdy podlegają osądowi praktyki, stąd należy poddać filozofię racjonalnej i zdroworozsądkowej ocenie, stwierdzić, co zrobiła dla użytku w życiu praktycznym. Należy zmierzyć doniosłość filozofii, w zasadzie każdej teorii, jej doniosłością w życiu praktycznym, ponieważ prawdziwość haseł i przekonań mierzy się ich próbą życiową. Sposób życia nie może odbiegać od głoszonych haseł, inaczej stają się one zasadami martwymi. Wszelkie poznanie, wszelkie docieranie do tajemnic bytu może tylko jedno mieć na celu, chęć życia według zdobytych przekonań – podsumowuje A. Zieleńczyk (por. Zieleńczyk, 1926b, s. 163).

Te zasady, którymi w działaniu należy się kierować, podstawowe prawa postępowania ma określać etyka. Podobne zadanie dla etyki prawie 100 lat później sformułował St. Jedynek. Pisał on:

Zadaniem etyki nie jest więc opis, lecz formułowanie nakazów dotyczących różnych rodzajów postępowania. Jest to zatem nauka normatywna i formalna, bo nie wyznacza tego, co należy czynić w każdej sytuacji, lecz tylko ogólnie określa, jak należy postępować, aby być w zgodzie z moralnymi zadaniami ludzkości. (Jedynek, 2015, s. 140)

W tym miejscu należy wyjaśnić rozumienie przez filozofa pojęcia praktyczności – najszersze wskazuje na potrzeby praktyczne, z których nauka powstała lub którym ona służy. A. Zieleńczyk zwracał uwagę na główną potrzebę, z której nauka wyrasta. Jest nią jego zdaniem potrzeba zaspokojenia czystej, ludzkiej ciekawości, woli poznania świata, dążenia do odkrycia prawdy samej w sobie. To ujęcie przeczy idei praktyczności nauki i tym bardziej filozofii. Zdaniem A. Zieleńczyka w istocie pojęcia praktyczności tkwi jednak inne znaczenie. Może zawierać ono chęć przystosowania życia do pewnym praw, które uznajemy za prawdziwe, słuszne i pożyteczne. Wyznaczają one pewien ideał do osiągnięcia. Nauki, które w tym sensie uznajemy za praktyczne, a ściślej działalność naukowa, niekoniecznie doprowadzają do osiągnięcia tego ideału. A. Zieleńczyk określa je mianem nauk normatywnych. Jego zdaniem tym naukom nie chodzi o wskazywanie dróg do urzeczywistniania ideałów przez nie określanych. Pisał on:

Przepisują one tylko ideały, których osiągnięcie pozostawiają na uboczu jako zadania innych gałęzi nauki, wiedzy wogóle, albo zgoła innych dziedzin życia. Ze względu na ten brak bezpośredniego związku z praktycznym zastosowaniem należałoby właściwie nauki formalno-normatywne nazwać teoretyczno-praktycznymi. (Zieleńczyk, 1912a, s. 84)

Pierwiastek teoretyczny przejawia się w formie tych nauk, a praktyczny w ich treści. Niektóre z nich charakteryzują się mniejszym stopniem oderwania od praktyczności i większym stopniem konkretności. Są to nauki wprowadzające w życie ideały stworzone przez nauki praktyczne rozumiane w szerszym znaczeniu. A. Zieleńczyk określa je mianem stosowanych.

W tym kontekście A. Zieleńczyk zwracał uwagę na przejawy absolutyzmu i despotyzmu w nauce. Te zjawiska są widoczne i dzisiaj, gdy jedna tendencja usurpuje sobie prawo do jedynie słusznej, jedna narracja przytłacza każdą inną interpretację, umiłowanie empirii zabija badania hermeneutyczne i odwrotnie, zapatrzenie w uniwersalizm i indywidualizm wyklucza partykularyzm i wspólnotowość, egoizm w tym pseudonaukowy wyklucza altruizm, a kulturowy paradygmat alternatywy nie pozwala zaistnieć kulturowemu paradygmatowi koniunkcji. A. Zieleńczyk pisał:

Znane jest zjawisko, że głębokie zajęcie, jakie budzi w nas pewna gałąź umiejętności, przybiera często postać pewnego rodzaju despotyzmu, usiłującego z danej części wiedzy uczynić punkt ciężkości wszelkich wogóle dociekań naukowych. W dziejach nauki zjawisko to dość częste, że wraz ze wzrostem w pewnym momencie zainteresowania w kierunku swoich zagadnień naukowych, wszelka praca naukowa w innych gałęziach aczkolwiek niekoniecznie słabnie, to w każdym razie skłania się i dostosowuje do punktu ciężkości zainteresowania ogólnego, czyniąc z niego cel, do którego ostateczne wysiłki zmierzać powinny (1912a, s. 90).

Jego zdaniem jest to podstawa konformistyczna wynikająca z pragmatyzmu uzależniającego jednostkę od ogólnego paradygmatu kultury czy nauki, od jej powszechnie uznanych, w danym momencie historycznym, tendencji, od tego, co „wisi w powietrzu”, i domaga się natychmiastowego działania. Dogmatyzm naukowy często ma także związek z indywidualistycznym charakterem nauki. Chodzi o to, że przy – koniecznej dla wydajności pracy naukowej – specjalizacji pomiędzy dyscypliny, subdyscypliny czy szczegółowe działy nauki, umysły poszczególnych badaczy tak zaklepiają się w badanym fragmencie rzeczywistości, w uprawianej przez nich specjalności, że niewiele dostrzegają poza sugestiami wynikającymi z badanego przez nich materiału.

Faktycznie była to krytyka dominującego pozytywistycznego paradygmatu nauki. A. Zieleńczyk postulował, aby był on uzupełniany wartościami humanistycznymi. W ten sposób chciał zapobiegać nie tylko tworzeniu się jednostronnych teorii dotyczących nauki w ogóle, ale także ustalaniu ich metodologicznych podstaw, zależnych – w swym ogólnym charakterze – od danej dyscypliny szczegółowej.

Pedagogika i wychowanie

Pedagogika jest jego zdaniem nauką stosowaną. Dąży ona do urzeczywistnienia ideału człowieka moralnego, racjonalnego i sprawnego fizycznie. Ten ostatni aspekt wychowania A. Zieleńczyk proponuje wyłączyć z zakresu pedagogiki, winna się nim zajmować medycyna. Jego zdaniem wychowanie powinno dotyczyć przede wszystkim duchowości, to ona musi odpowiadać normom moralnym oraz jednocześnie je kształtować.

Ta myśl nawiązuje do filozofii uniwersalistycznej B. Trentowskiego, która jest „udowodnianiem boskości człowieka”, zaś wyrastająca z niej pedagogika wskazuje

drogę urzeczywistniania się tej boskości. Według A. Zieleńczyka dla autora *Chowanny* pedagogika jest umiejętnością stawania się „Bogiem-człowiekiem” w praktyce działania, wskazującą sposób podania „wszechmocnej” ręki ojczyźnie, ludzkości i innemu cierpiącemu człowiekowi. Jej zadaniem jest sprowadzenie niebios na ten „padół skażony piekłem” i szybkie zorganizowanie na nim „Królestwa Bożego”. Pedagogika jest umiejętnością „ludzkiego ubóstwienia, naszej unii z Bogiem, skupienia w sobie całego narodu i człowieczeństwa”, „wypiełgnowania świętości, wolności, cnoty, samodzielności, prawdy, słowem boskości w człowieku”. Celem wychowania jest zatem zamienienie potencjalności bóstwa człowieczego w bóstwo „in actu”. Tym celem jest zatem zarówno pożytek, jak i szlachetność. Ta przemiana ma dotyczyć rzeczywistego człowieka. „Celu tego dopniesz. Czytuje A. Zieleńczyk B. Trentowskiego, rozwijając w wychowawcu wszystko, jedność, całość, całość, kształcąc go nie na starca, ani na młodzieńca, ale na męża” (Zieleńczyk, 1913, s. 43–49).

Wydaje się, że A. Zieleńczyk postrzega rozwój pedagogiki poprzez działanie zarówno w świecie realnym, jak i idealnym. Chodzi o to, aby oba te pierwiastki na poziomie jaźni wewnętrznej pogodziły się i wzajemnie uzupełniały. W ten sposób dojdzie do zharmonizowania rozbieżnych, często sprzecznych, tendencji rozwojowych: cielesności człowieka i jego umysłowości. Autor pisze:

Ten cel unifikacyjny, będący wyrazem myśli polskiej, przeciwstawiającej się romańskiemu empiryzmowi i niemieckiej metafizyce, przyświeca też wychowaniu polskiemu, zdążającemu do wyczynienia jaźni”. To jest droga pedagogiki oparta na filozofii czynu, do którego ma prowadzić wychowanie drogą „rozwoju przyrodzonego. (Zieleńczyk, 1913a, s. 44)

W każdym wieku wykształcać należy odpowiednią zdolność i w ten sposób wieść wychowanka od sprzecznych pierwiastków do pełni osobowości.

W ujęciu A. Zieleńczyka wychowywanie – oznaczy prowadzenie do „pewnych z góry oznaczonych przekonań moralnych”⁷, mających stanowić istotowy składnik duchowości człowieka. Te normy pedagogika czerpie z etyki. Stara się, aby wychowanek urzeczywistnił je w życiu, realizując cele wynikające z nakazów moralnych. Tak, aby dokonał określonego celem czynu. Jako nauka stosowana pedagogika musi dążyć do urzeczywistnienia się w działaniu. Nie chodzi jednak o sprowadzenie celów wychowawczych wyłącznie do moralności. A. Zieleńczyk zdawał sobie sprawę, jaka różnorodność celów charakteryzuje współczesną mu myśl pedagogiczną.

⁷ Warto zaznaczyć, że to sformułowanie zaniepokoiło St. Jedynaka. W tym kontekście pisał on: „Pewien niepokój budzi przyjęte przez niego sformułowanie, że wychowywać to znaczy prowadzić do z góry oznaczonych przekonań moralnych” (2015, s. 141). Autor niniejszego tekstu pragnie zwrócić uwagę, że te słowa A. Zieleńczyka należy rozpatrywać w kontekście jego myślenia o działaniu. Człowiek musi działać zgodnie z pewnymi prawami, które istnieją w świecie realnym, w naturalnym świecie naszych czynów. To z potrzeby działania wynika zdaniem A. Zieleńczyka świadomość realnego świata, świadomość z góry określonych celów moralnych.

Odwołując się do etyki w poszukiwaniu celów wychowawczych, A. Zieleńczyk nie był oryginalny. Przykładowo dla W. Rubczyńskiego wychowanie oznaczało przede wszystkim kształcenie charakteru w kontekście moralnym. Postulował, aby w formułowaniu celów wychowania najważniejszą rolę odgrywały uczucia i emocje oraz pojęcia i sądy. Takie podejście miało zapewnić harmonijność charakteru, w którego podstawę stanowiłyby racjonalizm, humanitaryzm, patriotyzm i religijność, wartości przeciwstawiające się relatywizmowi i sceptycyzmowi. Słusznie zauważa Władysław Szulakiewicz, że W. Rubczyński „za najważniejszy cel wychowania uznawał wyrobienie w młodzieży pewnej «ostoi moralnej», która owocowałaby w dorosłym życiu człowieka” (2005, s. 28).

Dla wymienionych myślicieli duchowa strona człowieka jest głównym polem oddziaływań wychowawczych. Ich efektem muszą być pewne formy działania. Dla A. Zieleńczyka ważniejsze od ich zewnętrznych przejawów w postaci czynów lub „pozornie” moralnego charakteru jest należyte konstruowanie duchowej struktury wychowanka odpowiadającej humanistycznym ideałom. Wydaje się, że autorowi chodziło o samodzielne, kreatywne dopracowywanie się własnej struktury wewnętrznej przez wychowanka. Pogląd ten korespondował z neokantyzmem oraz różnymi nurtami Nowego Wychowania. Można zatem wnioskować, że dla niego pedagogika dąży do ukształtowania wewnętrznego źródła czynów, a nie ich zewnętrznej zgodności z moralnością. W tym celu pedagogice potrzebna jest znajomość przejawów świadomości we wszystkich ich formach, w tym w swoistej „formie oddziaływania na wpływy zewnętrzne”. Potrzeba zatem oprócz etyki także psychologii. Autor ma tu na myśli etykę i nowoczesną psychologię kształtującą się pod wpływem psychologii eksperymentalnej W. Wundta. A. Zieleńczyk pisał:

Znajomość psychologii jest zatem dla pedagogiki warunkiem koniecznym jej teoretycznego udoskonalenia i jej powodzenia w praktycznym zastosowaniu. Jak etyka daje pedagogice cel, tak psychologia daje jej środki do osiągnięcia tego celu. Etyka i psychologia stanowią dwie podstawy, na których się pedagogika w równym stopniu opierać musi.

I dalej dość dramatycznie:

Brak jednej z tych podstaw powoduje chwiejność, niepewność, a czasem i upadek całego gmachu wychowania. (Zieleńczyk, 1912a, s. 87)

Współcześnie podkreśla się często, że pedagogika jest nauką empiryczną związaną z rozwojem człowieka, ale równie często twierdzi się, że jest to nauka normatywna, oceniająca i wartościująca rzeczywistość z punktu widzenia celów wychowania oraz prowadząca do działań praktycznych. Nie chodzi bowiem li tylko o tworzenie spekulacyjnych teorii, ale o konstruowanie takich modeli wychowania, których realizacja prowadziłyby do udoskonalania rzeczywistości. Możemy zatem pedagogikę ulokować w trójkącie stanowiącym efekt wiedzy humanistycznej, społecznej i przyrodniczej. Wychowanie musi uwzględniać to, co naturalne, społeczne

i humanistyczne, w tym szczególnie wartości. To jednak kultura stanowi o istocie wychowania, a nie jego przyrodniczy charakter. Choć należy pamiętać, że empiryczne ograniczenia mogą uniemożliwić zaistnienie wychowania podmiotowego.

W artykule wspomniano już, że dla A. Zieleńczyka wartość wychowania jest związana z jego realnymi wynikami, z powodzeniem w realizacji określonych celów, czyli efektem czynu podjętego w procesie wychowania. Zadaniem wychowania jest zatem umożliwianie wdrażania wskazań moralnych dających pewność, że cele przez wychowanie określone zostaną urzeczywistnione. Tę gwarancję dają jedynie – według A. Zieleńczyka – trwałe, tworzące pewien system zasady etyczne.

Pedagogika winna się zatem kierować nie tyle mającymi obieg i powszechne uznanie poszczególnymi zasadami życia towarzyskiego, ile stałą i równomierną dążnością do wdrażania naczelných zasad etycznych, którym łatwo podporządkowują się poszczególne normy postępowania i które pchają osobnika zawsze w jednym kierunku, oszczędzając mu wewnętrznej rozterki i ciągłego wahania w wyborze sposobów postępowania. (1912a, s. 92).

Sądził on, że tylko zwartość, określoność, a wręcz ścisłość całego systemu, a także zależność pojęć od naczelných założeń rozstrzyga o powodzeniu wychowania. Wątpliwość autora niniejszego tekstu budzi jednak zbyt absolutystyczne trzymanie się tej zasady. Oczywiście konsekwencja wynikająca z wdrażania pewnego, tworzącego całość systemu etycznego jest ważnym czynnikiem w wychowaniu, ale „przy wątpliwej wartości samych podstaw moralnych”, nawet ujętych w pewien zwarty system i przeprowadzanych konsekwentnie, wyniki wychowania odpowiadające celom tego systemu nie zawsze będą tymi, które można określić mianem humanistycznych. Sądzę, że nawet brak systematyczności, przy wdrażaniu najdonioślejszych zasad pod względem moralnym będzie prowadził do osiągnięcia w końcu celów bardziej wartościowy niż działania odwołujące się do wątpliwego systemu wartości.

Oczywiście to stwierdzenie nie wyklucza ani niezbędności całościowego, systemowego, konsekwentnego patrzenia na wychowanie, ani bazowania w wychowaniu na ściśle określonym poglądzie na świat, na rzeczy, na istotę człowieka i jego wytwory. Zaprzecza jednak ściśtemu determinizmowi bazującemu zarówno na „empirii”, jak i „duchu”. A. Zieleńczyk widział to w następujący sposób.

Zagadnienia poglądu na świat podejmowały i rozwiązywały dotąd dwie dziedziny ludzkiej pracy umysłowej: z jednej strony religia, jako systemat dogmatów wiary, z drugiej filozofia, jako systemat wyników wiedzy. Stąd ważność filozofii dla wychowania, stąd też wpływ, jaki posiada dotąd na wychowanie religia. (1912a, s. 93).

Dla A. Zieleńczyka religia, posiadając całościowy pogląd na świat, spełnia tylko formalny warunek, któremu musi odpowiadać pedagogika. Pisał on:

Istotnie, przyznać należy, że wychowanie, podporządkowane względem religijnym, obdarzone zatem i przesiąknięte wybitnym celem, dla którego wszystkie inne są tylko środkami, wychowanie takie jest formalnie lepsze od wszelkiego innego, które takiej celowości,

sprawności i tej systematyczności nie posiada. Lepsze jest tylko formalnie, ponieważ uskutecznić potrafi w sposób doskonalszy stawiane sobie cele, bez względu na ich istotną (materialną) wartość. (1912a, s. 94)

St. Jedynak na podstawie tego cytatu wnioskuje, że według A. Zieleńczyka:

[Pedagogika] powinna kierować się jasno, wyraźnie i konsekwentnie sformułowanymi zasadami aksjologicznymi. Potrzebna tu jest pewność, mocno ugruntowane podstawy, ściśle określony pogląd na świat. Nie ma tu miejsca na wątpliwości, dyskusje, ważenie racji. Z tego względu można przyjąć nawet jasno sformułowane stanowisko religijne. (2015, s. 141)

Gdy jednak skupimy się na ostatnim zdaniu, którego St. Jedynak nie zacytował, to możemy mieć pewne wątpliwości co do trafności tej wypowiedzi. W tym kontekście bowiem nieistotna staje się sama potrzeba tradycyjnie rozumianych celów wychowania, gdyż powinny być one definiowane przez wszystkich uczestników procesu wychowania, nie są zaś narzucane z góry, choć oczywiście istniejąca kultura, filozofia, religia częściowo je determinuje. Ponadto problematyka celów nie rozstrzyga sprawy wyboru środków, co zresztą dostrzega sam A. Zieleńczyk. Pisał on:

Jeżeli powiadamy, że posiadanie jakiegokolwiek celu w wychowaniu jest koniecznością i pierwszym sprawdzianem jego wartości, to nie znaczy to jeszcze, jakoby przedmiot celu musiał, albo mógł być stosowany jako środek. Jeżeli zaś wychowanie, zdążające do religijności, pod względem formalnym lepiej odpowiada teoretycznym wymaganiom pedagogiki, niż wychowanie oparte np. na wyłącznym eksperymentowaniu psychologicznym, to jako środek pedagogiczny ma religia wartość bardzo wątpliwą. (1912a, s. 94)

Koncepcja wychowania A. Zieleńczyka zakładała dążność do osiągnięcia równowagi między kształceniem rozumu i chęcią czynu zmierzającego do urzeczywistnienia świata określonych wartości. Propagowała zarówno rozwój sfery emocjonalnej, jak i społecznej. Podstawę tego procesu miało stanowić kształcenie samodzielności krytycznego myślenia i działania oraz wspieranie rozwoju naturalnych uzdolnień i ukształtowanych zainteresowań. Zakładała ona optymalne oddziaływanie na dzieci i młodzież różnych instytucji i osób, wśród których szkoła miała spełniać ważną rolę. W tym kontekście A. Zieleńczyk definiuje nauczanie, które jest według niego procesem starania się o utrwalenie istniejącej wiedzy przez wychowanków w celu umiejętnego jej zastosowania w skutecznym działaniu na rzecz dobra jednostki i ogółu. Tymi względami moralnymi, jego zdaniem, powinien być także nasycony proces uczenia się.

Ważnym elementem procesu wychowania są sankcje. Nie chodzi jednak A. Zieleńczykowi o teoretyczne rozważania dotyczące samego pojęcia, lecz konkretny fakt stosowania sankcji. Tylko czyn stanowiący sankcję i sprawdzający moralność czynów wychowanka może mieć wpływ na dziecko. Pochwała lub nagana udzielona ze strony wychowawcy są bezpośrednimi ocenami moralności jego czynów.

Praktyka pedagogiczna winna uwzględniać różne stadia rozwoju moralnego, a także możliwości poznawcze dziecka, szczególnie kształtowania się pojęć abstrak-

cyjnych. Ten pogląd na płaszczyźnie filozoficznej jest pokłosiem neokantyzmu ba-
deńskiego, który przez twórczość W. Windelbanda wiązał A. Zieleńczyka z nurtem
aksjologicznej interpretacji kantyzmu oraz powstałą na tej podstawie pedagogiką kul-
tury. Możliwe stało się w ten sposób oddzielenie przez A. Zieleńczyka (wydaje się, że
dzięki tłumaczeniu dzieł S. Hessena) nauki o kulturze od nauk o naturze. Pedagogika
dla obu należała do pierwszej grupy. A. Zieleńczyk przekładając Hessena, niewątpli-
wie zaczerpnął z doktryny Kanta koncepcję trzech etapów rozwoju moralnego (ano-
mia, heteronomia, autonomia). Potrafił jednak sięgać i do innej tradycji – pedagogiki
naturalistycznej. Bowiem ten pogląd A. Zieleńczyka były zbliżone do interpretacji
A. Szycówny, która pisała:

Pojęcia moralne należą do abstrakcji wyższego rzędu, które rozwijają się zwolna i stop-
niowo. W pierwszym okresie życia dziecka obserwować można pewne instynkty, popędy,
skłonności, które ze swego stanowiska oceniamy jako złe lub dobre, lecz nie spotykamy
u niego żadnej ogólnej idei dobra. Kształtuje się ona dopiero pod wpływem obserwacji i do-
świadczenia. (1907, s. 548)

Ponadto oboje autorzy pierwszy stopień rozwoju moralnego przyrównują do rozwoju
„ludów dzikich”. A. Szycówna uważała, że ludy te nie wytworzą całościowych syste-
mów etycznych, ponieważ nie są w stanie wyodrębnić abstrakcji najwyższego rzędu,
natomiast A. Zieleńczyk sądził, że niektóre z nich są do tego zdolne.

W związku z założeniem o stadiach rozwoju moralnego dziecka A. Zieleńczyk
uznał, że:

Pochwała i nagana przybierają różne formy, a raczej osiągają różne stopnie, przez które się
nawet wzajemnie łączą. Najmniejszy stopień pochwały jest już czymś bardzo zbliżonym do
najmniejszego stopnia nagany: dzieli je tylko jedyny jeszcze punkt zawieszenia wartości-
owania wobec czynów moralnie niepewnych (moralnie krytycznych). Zresztą wszystkim
stopniom moralności wykonywanych czynów towarzyszy odpowiedni stopień pochwały,
wszystkim stopniom niemoralności – odpowiedni stopień nagany. Wyższe stopnie po-
chwały i nagany można nazwać nagrodą i karą; granice ich stanowi cielesność, najsilniej
przemawiająca do dziecka [...]. Rzecz prosta, że miarą moralności albo niemoralności musi
być względem świadomość dziecka wogóle, miarą zaś nagrody albo kary – względem jego
indywidualną wrażliwość. (1912a, s. 103).

Stosowanie nagród i kar winno być elementem całościowego systemu wycho-
wawczego. Dla czynów wychowawczych najważniejsza jest ich trwałość i konse-
kwencja. Stosowane, zdaniem A. Zieleńczyka, winny być z całą stanowczością,
z jednej strony bez zbędnych sentymentów wobec uczuć miłości, litości czy żalu,
z drugiej zaś chwil złości, zdenerwowania, czy zemsty. Stosowanie kar i nagród musi
mieć charakter indywidualny i być związane z wiekiem dziecka. Autor pisał:

Pochwały i nagany winny być udzielane z koniecznym rozważeniem wieku i wrażliwości
osobnika wychowywanego. Co jest skuteczne w zastosowaniu do dziecka dwuletniego, to
często chybia celu u dzieci kilkonastoletnich; co wpływa na rozwój dziecka, usposobionego
refleksyjnie, to może działać hamująco na dziecko żywe. (Zieleńczyk, 1912a, s. 104)

Dla dziecka małego, zdaniem A. Zieleńczyka, najodpowiedniejsze są kary cielesne czyli świadomie sprawiona przykrość fizyczna, np. klaps lub pozbawienie ulubionej zabawki czy przysmaku. Jego zdaniem inne sankcje na dzieci w tym wieku nie działają. Polski filozof zdaje sobie jednak sprawę, że jest wiele argumentów przeciwko stosowaniu kar cielesnych, ale uważa, że są także argumenty przeciwko stosowaniu nagród. Chodzi głównie o obawę przed przyzwyczajaniem się dziecka zarówno do systemu kar, jak i nagród. Są to zatem „pobudki niemoralne”, a w kolejnych stadiach rozwoju moralnego dziecka, które są adekwatne do rozwoju społeczeństwa, może nastąpić ich przewartościowanie lub działanie na podstawie przyzwyczajenia i doznawania przyjemności, płynącej z wykonywania czynów już dziecku znanych. Następuje zatem przyzwyczajenie do formy czynu, a nie pobudek moralnych.

Zdaniem A. Zieleńczyka nagrody i kary cielesne stają się nieskuteczne, gdy stosuje się je w stosunku do dzieci powyżej lat trzech. Na dziecko czteroletnie kary cielesne mogą wpływać ujemnie. Szybko nauczy się ono ich unikać. Będzie ukrywać swoje postępowanie lub kłamać. Szybko może sobie uświadomić, że nie czyn, lecz jego wykrycie grozi karą. W tym wieku przychodzi czas na kształtowanie duchowej strony dziecka.

Można w nim już budzić pierwiastki dumy, niedopuszczającej kłamstwa, przez zachętę do czynów dodatnich i zawstydzanie za czyny ujemne. Sankcja przesuwana – pisał autor – z przyjemności i przykrości fizycznej na duchową, a jej wcielenie przechodzi z rodziców na wszystkie osoby starsze, posiadające moc pochwały i nagany. (Zieleńczyk, 1912, s. 106)

W dotychczas omawianych okresach rozwoju moralnego dziecka mamy do czynienia przede wszystkim z naturalnymi zachowaniami egoistycznymi. Zdaniem A. Zieleńczyka następnie nadchodzi czas, w którym wychowanie powinno koncentrować się na ograniczaniu „egoizmu przyrodzonego”, stosując konsekwentnie pewne nakazy i zakazy oraz używając racji rozumowych. Jest to czas od momentu rozpoczęcia systematycznej nauki aż do osiągnięcia dojrzałości. Oddziaływanie sankcji w postaci nagród i kar cielesnych ulega na tym etapie rozwoju osłabieniu. Przychodzi czas na rozum. Jak pisał A. Zieleńczyk: „Dziecko będzie postępowało dodatnio nie ze względu na czystą moralność, lecz z pobudek egoistycznych, ale zamierzone przez nie skutki będą już mniej lub więcej altruistyczne” (1912a, s. 107).

W tym okresie wychowanek wciąż czyni dobrze tylko dla własnej korzyści i wtedy przychodzi czas na zasady etyki utylitarystycznej. Jak największy pożytek dla ogółu będzie odtąd kierował uczynkami dorastającego człowieka. Mniej więcej pomiędzy 15. a 20. rokiem życia etyka utylitarystyczna, zdaniem A. Zieleńczyka, będzie przechodziła w etykę czynnego poświęcenia dla szczęścia ludzkości. Na tym etapie rozwoju pojawia się często potrzeba powstrzymania zapałów altruistycznych, mogących prowadzić jednostkę nawet do samounicestwienia. Trzeba się odwołać wówczas do zasady „kochaj bliźniemu jak siebie samego, a nie bardziej”.

Jak można zauważyć, według A. Zieleńczyka sankcja odgrywa decydującą rolę w ciągu całego rozwoju wychowanka. Różnie się jednak ona przejawiała: najpierw w postaci nakaz lub zakazu, później „dobrze zrozumianego egoizmu”, następnie korzyści ogółu jako rękojmi korzyści indywidualnych, wreszcie bezwzględnej korzyści ogółu. Gdy w ten sposób wychowanek przejdzie wszystkie stopnie rozwoju moralnego, to – zdaniem A. Zieleńczyka – „wyrabia się przyzwyczajenie do postępowania moralnego dla niego samego” (1912a, s. 107). Słusznie pisał zatem St. Jedynek: „Wychowanek przechodzi więc, według Zieleńczyka, przez różne motywacje postępowania, poczynając od zakazów czy nakazów (z zagrożeniem karą), poprzez dobrze wykalkulowany egoizm, aż do różnych stadiów altruizmu” (2015, s. 143).

W tym kontekście A. Zieleńczyk, ze względu na usposobienie do pracy zbiorowej, ustala trzy typy uczestników procesu wychowania. Są to typy: społeczny, podspołeczny i nadspołeczny. W typie podspołecznym przejawia się skłonność egoistyczna, korzyść doraźna, niezdolność do solidarnej postawy i mniejszy rozwój umysłowy. Temu typowi praca w zespołach daje możliwość dźwignięcia się na wyższy poziom uspołecznienia, satysfakcję z dorównania innym. U typów nadspołecznych przeważa potrzeba wybicia się, przodowania, zdolność czerpania radości z osobistych zdobyczy, na ogół wyższy, choć często jednostronny, rozwój umysłowy. Dla niego praca grupowa jest oderwaniem od własnej drogi, obniżeniem intensywności zdobyczy, często „stratą czasu”. Typ podspołeczny natomiast na pracy społecznej wybitnie zyskuje i jakkolwiek nie wyrosną z niego wybitni przyszli organizatorzy społeczni, to wytworzy „karną masę obywateli, korzystających z dóbr życia uspołecznionego”.

Można zatem powiedzieć, że typ nadspołeczny wzbogaca społeczeństwo w nowe dobra duchowe, płynące z jego indywidualnej twórczości, typ podspołeczny przygotowuje się do korzystania z tych dóbr, a typ społeczny tę „wymianę wytwarzania i spożywania dóbr kulturalnych organizuje”. Cały ten proces ubogacania wzajemnych relacji musi odbywać się na podstawie zasady dobrowolności wynikającej z wewnętrznych, względnie wzajemnie sugerowanych zainteresowań (por. Zieleńczyk, 1932, s. 516–517).

Szkola i samorząd

Zdaniem A. Zieleńczyka wszystkie etapy rozwoju moralnego wiodą wychowanka w kierunku ukształtowania jego sumienia jako ostatecznego źródła i sprawdzianu wszelkiego czynu oraz wykształcenia się wspomnianych typów uczestników procesu wychowania. Z tego przeświadczenia wzięła się także A. Zieleńczyka krytyka europejskiego systemu szkolnictwa średniego, które jego zdaniem nie miało za zadanie ogólnego wykształcenia obywateli w celu podniesienia średniego stanu intelektualnego społeczeństwa. Kształtowała natomiast określony typ wychowanka dla określonego typu szkoły wyższej. Stąd określony program szkoły średniej danego typu, stąd

ich zróżnicowanie i nastawienie kadry dydaktycznej. Cel był z góry ustalony: dostarczyć kandydata przygotowanego do odpowiedniej szkoły wyższej lub jej wydziału. W ten sposób, pisał A. Zieleńczyk,

[z jednej strony szkoła] średnia, różniczkując się już od pierwszej klasy, zaniedbywała jedno z dwóch głównych swoich zadań: wykształcenie ogólne, a z drugiej strony albo zamykała drogę do właściwego zdolnościom ucznia wykształcenia dalszego w razie mylnego uprzedniego skierowania, albo tę drogę co najmniej utrudniała lub przedłużała. (1926a, s. 287).

Był on także zwolennikiem nadzorowania przez środowisko naukowe i władze szkoły egzaminów końcowych w szkołach średnich, które miałyby świadczyć o dojrzałości wychowanka. To miało wymuszać na nauczycielach wytężoną pracę w celu jak najlepszego przygotowania wychowanków do studiów. Pisał:

Gdzie egzamin końcowy pozostawiony jest całkowicie ciału nauczającemu, staje się on tylko przeżytkiem. Dlatego nie tyle może zakres egzaminu końcowego, ile jego forma i skład komisji egzaminacyjnej powinny mieć przy rozstrzygnięciu zagadnienia celowości tego egzaminu decydujące znaczenie. (Zieleńczyk, 1926a, s. 288)

Innym przykładem praktycznego przełożenia założeń filozoficznych na myślenie o wychowaniu było przekonanie A. Zieleńczyka o nowatorstwie i skuteczności samorządu szkolnego w procesie rozwoju moralnego uczniów⁸. Dostrzegał, że ta metoda wychowawcza cieszy się u wielu nauczycieli szczególnym uznaniem i szybko się rozpowszechnia. Jego zdaniem „ten środek pedagogiczny” uzyskał tak wielkie znaczenie w szkolnictwie współczesnym, ponieważ charakteryzuje się wielką elastycznością,

⁸ Warto zwrócić uwagę jak bardzo zbieżna jest cytowana dalej wypowiedź A. Zieleńczyka dotycząca samorządu uczniowskiego z jego poglądami na temat filozofii narodowej. „Metoda ta, która dzisiaj dopiero nabrała wartości zasady programowej, powstała już dawniej pod wpływem różnych potrzeb natury miejscowej i mocą tradycji zachowywana była w swych nader rozlicznych odmianach w pewnych typach szkolnictwa i pewnych zakątkach ziemi. Dopiero wysunięcie potrzeby ogólnej ćwiczenia uczniów w układaniu sobie form współżycia i współdziałania objęła te rozliczne metody jednym pojęciem samorządu szkolnego. Możliwyby tedy pomiędzy tymi różnymi metodami wychowania szkolnego w kierunku przygotowania do przyszłej działalności w społeczeństwie ustalić pewne typy narodowe, jako wyrazy ogólnej idei w zastosowaniu do odrębnych warunków bytu szkolnego i zadań, stawianych szkole. Jako takie stosunkowo najbardziej swoiste typy samorządu uczniowskiego dałyby się może wymienić amerykański, angielski, niemiecki i polski. W nich, wprawdzie nie w swej całości dzisiejszych aspiracji, bądź co bądź w momentach najbardziej charakterystycznych, idea samorządu uczniowskiego znalazłaby swe odzwierciedlenie. Nie wchodząc w szczegóły dość znanych z relacji specjalnych urządzeń wymienionych typów, można jako zasadniczą przesłankę typu amerykańskiego wskazać dążność do oswojenia i wyszkolenia ucznia w formach życia politycznego w swoim kraju, jako cechę typu angielskiego – pomoc wzajemną w nauce jako też umiejętność kierowania i rozkazywania, jako cechę typu niemieckiego – znajdowanie form organizacyjnych dla zaspokojenia swych zainteresowań umysłowych i potrzeb uczuciowych, jako cechę typu polskiego – solidarne działanie w kierunku osiągnięcia wzajemnie sugerowanych ideałów” [pisownia oryginalna] (Zieleńczyk, 1932, s. 324 i 325). Por. Zieleńczyk, 1912a, s. 178–232.

zezwalającą na jego różne zastosowanie. Dostrzegał, że stał się on znakomitym narzędziem przy realizacji nowych haseł wychowawczych. Wspomaga wyrabianie samodzielności ucznia, mobilizuje do aktywności i społecznia.

W pracy samorządowej znajduje ujście spontaniczna aktywność uczniów rozwijająca ich uzdolnienia i talenty. Winna ona wynikać z ujawniających się w różnych formach tendencji wychowawczych, zależnych od wieku wychowanka, środowiska wychowawczego i cech indywidualnych. Praca w samorządzie uczniowskim winna być dobrowolna, a zasada ta ma dotyczyć w równym stopniu ucznia i nauczyciela.

A. Zieleńczyk pisał:

Nauczyciel, prowadzący samorząd bez przekonania, w myśl przyjętej w danym środowisku metody lub w myśl rozkazu przełożonych, nie tylko nie osiągnie pożądaných przez kogoś innego wyników, lecz obarczy się pracą nieprzyjemną, która i rozterką zbyteczną obarczy i inne jego wysiłki wychowawcze uszczupli. (1932, s. 512).

Autor rozumiał jednak, że właśnie dobrowolność pracy jest także podstawą rozmaitych trudności i niepowodzeń samorządu uczniowskiego. Ponadto spontaniczność w działaniach nie tak łatwo wyzwolić. Dlatego działalność w samorządzie powinni prowadzić ci uczniowie i nauczyciele, u których ujawniły się zainteresowania taką formą wychowania. Wraz z podjęciem takiej działalności zbudzić się może u innych chęć współpracy lub próby własnych sił. To już będzie zdaniem A. Zieleńczyka „wynik wewnętrznego wzrostu zainteresowań, dającego rękojmię własnego dobrowolnego wysiłku”. Jego zdaniem w procesie tym dużą rolę odgrywa wiek, czyli właściwie stopień rozwoju moralnego i społecznego. Wraz z nim wzrasta zakres i urozmaica się treść zainteresowań, a „skala wychowawczych oddziaływań samorządu uczniowskiemu podlega naturalnemu rozwojowi”.

W tym momencie pojawia się kolejny etap rozwoju samorządu.

Zjawia się potrzeba skodyfikowania – pisał A. Zieleńczyk – pewnych utartych już zwyczajowo form postępowania i stopniowo wyrabiają się statuty i regulaminy, nie jako niewzruszalne dogmaty, krępujące swobodę ruchów, lecz jak gdyby skrócone pamiętniki dokonanych doświadczeń, ułatwiające posuwanie się naprzód. W ten sposób prawa samorządów nie stają się czemś obcem i martwym, lecz wyrastają z życia, tworzą się i przekształcają w miarę zdobywania nowych form działalności. (1932, s. 513).

Zatem formy samorządu muszą wyrastać z potrzeb młodzieży. Zależć będą od jej wieku, charakteru i warunków otoczenia. To umożliwi dopiero dobrowolną pracę uczniów w samorządzie i dla samorządu. Ważną rolę w tym procesie pełni nauczyciel. Oczywiście, że aby rozumieć istniejące uwarunkowania, musi on być dobrze wykształcony, jednak sama wiedza – czy to pedagogiczna, historyczna czy psychologiczna – nauczyciela nie zapewni korzyści samorządowi uczniowskiemu, o ile nauczyciel nie będzie chciał, mógł albo potrafił wczuć się w rolę obserwatora i pomocnika. Nie będzie zauważał nurtujących klasę problemów, o ile nie potrafi rozpoznać temperamentów poszczególnych uczniów i pomóc w zorganizowaniu zbiorowego życia

klasy, „z którego stopniowo wyłaniać się zacznie jej swoista forma samorządu” (Zieleńczyk, 1932, s. 514).

Zadaniem nauczyciela przy ustanawianiu samorządu nie będzie zatem narzucanie formy pracy, tylko obiektywna obserwacja oraz pomoc w uświadamianiu sobie przez dzieci własnych zainteresowań i sposobów ich zaspokojenia. Z tych obserwacji, zdaniem A. Zieleńczyka, okaże się niewątpliwie, że zainteresowania w całej grupie nie są jednakowe. Dlatego dzieci, które miałyby tworzyć samorząd należy podzielić ze względu na przedmiot zainteresowań, a nie na wiek czy rozwój umysłowy. Należy liczyć się także z indywidualnymi różnicami „usposobień społecznych”.

Zakończenie

Podstawą myślenia o edukacji A. Zieleńczyka jest rozumienie filozofii jako pracy umysłowej oczyszczającej nasze myślenie z subiektywności. Stanie się tak, gdy filozofia zostanie uzgodniona z nauką i tym samym będzie dążyć do przedmiotowej prawdy. Ten przełom nastąpi dzięki działalności ludzi wybitnych, duchowych reprezentantów danego narodu. Filozofia jest dla niego zatem wiedzą uniwersalną oraz czymś konkretnym, powstającym wskutek działania danego myśliciela w istniejących warunkach poznania oraz dzięki specyficznym cechom jego umysłu.

Filozofia tak rozumiana określa cele, wartości, ogólnoludzkie ideały oraz wyraża specyficzne, partykularne tendencje kulturowe i narodowe. Stosuje odpowiadające tym trendom metody poznania bytu. Tak rozumiana filozofia, zdaniem A. Zieleńczyka, ułatwia rozumienie zarówno wartości uniwersalnych, jak i specyficznych tradycji danego narodu. Dzięki odwoływaniu się do różnorodnych nurtów filozoficznych zwiększa się liczba jednostek wybitnych, rozumiejących filozofię w ogóle oraz wzbogaca i pogłębia znajomość problematyki filozoficznej. Taką filozofią jego zdaniem jest filozofią czynu – działania.

Z filozofii jako nauka stosowana rozumianej wyrasta pedagogika, szczególnie mocno związana z etyką i psychologią. Dąży ona do urzeczywistnienia ideału człowieka moralnego i racjonalnego. Dlatego wychowanie powinno oznaczać przede wszystkim kształtowanie duchowości, to ona musi respektować oraz kształtować normy moralne wynikające z rzeczywistości świata. A. Zieleńczyk postrzega rozwój wychowania poprzez działanie zarówno w świecie realnym, jak i idealnym. Pierwiastki te muszą, na poziomie jaźni wewnętrznej, wzajemnie się uzupełniać. W ten sposób dojdzie do zharmonizowania rozbieżnych, często sprzecznych, tendencji rozwojowych: cielesności człowieka i jego umysłowości.

A. Zieleńczyk uważał, że najważniejsze w procesie wychowania jest konstruowanie duchowej struktury wychowania odpowiadającej humanistycznym ideałom. Zakładał dążność do osiągnięcia równowagi między kształceniem rozumu i chęcią

czynu zmierzającego do urzeczywistniania świata określonych wartości. Podstawę tego procesu ma stanowić samodzielne, krytyczne myślenie i działanie, a także wspieranie rozwoju naturalnych uzdolnień dziecka. Służyć temu ma optymalne oddziaływanie na wychowanków różnych instytucji i osób, wśród których szkoła miała spełniać ważną rolę.

Dla A. Zieleńczyka ważnym elementem procesu wychowania są sankcje, a w zasadzie proces ich stosowania. Sankcję rozumie jako czyn sprawdzający moralność czynów wychowanka. Jego zdaniem stosowanie nagród i kar winno być elementem całościowego systemu wychowawczego. Stosowanie ich musi mieć charakter indywidualny i być związane z wiekiem dziecka.

A. Zieleńczyka krytykował europejski system szkolnictwa średniego, ponieważ nie miał on na celu ogólnego wykształcenia obywateli, podniesienia stanu intelektualnego społeczeństwa, lecz ukształtowanie określonego typu wychowanka. Był zwolennikiem nadzorowania tego szkolnictwa przez władze oraz środowisko naukowe, a szczególnie egzaminów końcowych w szkołach średnich, które miały świadczyć o dojrzałości wychowanka. Był przekonany o nowatorstwie i skuteczności samorządu szkolnego w procesie rozwoju moralnego uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewski, B. (2006). Zieleńczyk Adam. W: B. Andrzejewski, R. Kozłowski (red.), *Słownik filozofów polskich* (s. 24–35). Poznań.
- Borzym, St. (1991). *Filozofia polska 1900–1950*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czyżewski, T. (1973). *Filozofia Polska w dwudziestoleciu międzywojennym. Zarys rozwoju*. Warszawa.
- Jadczak, R. (1987). Adam Zieleńczyk (1880–1943). O potrzebie nauki. *Euhemer*, 3–4, 41–53.
- Jadczak, R. (1987 A). Adam Zieleńczyk jako historyk filozofii. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Filozofia X*, 182, 21–37.
- Jadczak, R. (1988). Adam Zieleńczyk (1880–1943[1944]). *Ruch Filozoficzny*, 2, 139–144.
- Jakubiak, K., Lepert, R. (2003). Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku. W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej* (s. 223–239). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jedynak, St. (red.). (1986). Zieleńczyk Adam. W: *Etyka w Polsce. Słownik pisarzy* (s. 204–205). Wrocław.
- Jedynak, St. (2015). Filozofia wychowania Adama Zieleńczyka. W: P. Domeracki, A. Grzeliński, R. Wiśniewski (red.), *Filozofia – Etyka – Ekologia. Profesorowi Włodzimierzowi Tyburskiemu w darze* (s. 137–142), Toruń.
- Kaczmarzyk-Kiełb, L. (1998). Zieleńczyk Adam. W: W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda (red.), *Słownik pedagogów polskich* (s. 228–229). Katowice.
- Kołąkowski, L. (1971). Zieleńczyk Adam. W: *Filozofia w Polsce. Słownik pisarzy* (s. 444–445). Wrocław.
- Kula, R. (1993). Etyczne przesłanki pedagogiki Adama Zieleńczyka. W: D. Drynda (red.), *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej* (s. 71–84), Katowice.
- Skarga, B. (red.). (1975). *Polska myśl filozoficzna i społeczna*. KiW.
- Seńko, Wł. (1967). *Filozofia Polska*. Warszawa.

- Sosnowska, P. (2009). *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa.
- Straszewski, M. (1912). *Dzieje filozoficznej myśli polskiej*. Kraków.
- Straszewski, M. (red.). (1921). *Polska filozofia narodowa*. Kraków.
- Straszewski, M. (1930). *Historia filozofii w Polsce*, Kraków.
- Struve, H. (1907). *Filozofia polska w ostatnim dziesięcioleciu (1894–1904)*. Warszawa.
- Struve, H. (1911). *Historia logiki jako teorii poznania w Polsce*. Warszawa.
- Sztobryn, S. (2016). Wprowadzenie do analizy współczesnej polskiej filozofii wychowania. *Studia Pedagogica Ignatianiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum*, 19(1), 157–176.
- Szulakiewicz, W. (2005). Z dziejów związków filozofii i pedagogiki w Polsce w latach 1900–1939. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. 29 Studia ad Institutionem et Educationem Pertinentia*, 23–35.
- Szycówna, A. (1907). Rozwój pojęć moralnych u dzieci. *Przegląd Filozoficzny*, X(4), 548–556.
- Szycówna, A. (1907). Psychologia dziecka w początkach XX wieku. *Przegląd Filozoficzny*, X(4), 546–548.
- Śródka, A. (red.). (1998). Zieleńczyk Adam. W: *Uczni polscy XIX–XX stulecia* (t. IV, s. 595–596). Warszawa.
- Wąsik, W. (1959). Adam Zieleńczyk jako historyk filozofii. *Życie i Myśl*, 9–10, 14–26.
- Zieleńczyk, A. (1910). *Historiozofia Trentowskiego*. Biblioteka Warszawska, 70, 1, s. 353–373.
- Zieleńczyk, A. (1911a). Przegląd prac o filozofii w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu (1901–1910). *Ruch Filozoficzny*, 1, 57–63.
- Zieleńczyk, A. (1911b). Wstęp. W: J. G. Fichte. *Powołanie człowieka*. Lwów.
- Zieleńczyk, A. (1912a). *Drogi i bezdroża filozofii*. Warszawa.
- Zieleńczyk, A. (1912b). „Humanizm i poznanie” *Floriana Znanickiego*. Biblioteka Warszawska, IV, s. 596–602.
- Zieleńczyk, A. (1913a). *Filozofia uniwersalna Trentowskiego*. Warszawa.
- Zieleńczyk, A. (1913b). Stanowisko Henryka Struvego w dziejach filozofii polskiej. *Przegląd Filozoficzny*, 1, 1–20.
- Zieleńczyk, A. (1924). Geneza i charakterystyka kantyzmu polskiego. *Przegląd Filozoficzny*, 27(III–IV).
- Zieleńczyk, A. (1926a). Świadcstwo dojrzałości a wstęp do szkół akademickich. *Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa*, XLI(4), 274–288.
- Zieleńczyk, A. (1926b). Prawdy żywe. *Przegląd Filozoficzny*, 29(3–4), 155–172.
- Zieleńczyk, A. (1928). *Hoene-Wroński*. Warszawa.
- Zieleńczyk, A. (1938). Marian Borowski. życie i dzieło. *Przegląd Filozoficzny*, 41(II), 115–119.
- Zieleńczyk, A. (1932). Samorząd uczniowski w Polsce. *Oświata i Wychowanie*, 4(IV), 324–364.
- Tatarkiewicz, W. (1948a). *Zarys dziejów filozofii w Polsce*. Kraków.
- Tatarkiewicz, W. (1948b). *Pięćdziesiąt lat filozofii w Polsce*. Warszawa.
- Walicki, A. (1983). *Zarys dziejów filozofii polskiej*. Warszawa.
- Wąsik, W. (1959). Adam Zieleńczyk jako historyk filozofii. *Życie i Myśl*, 9–10, 14–26.