

# Zeszyty Naukowe

Uczelnianej Rady Doktorantów



Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz 2014  
Tom 3 Nr 2

ISSN 2353-8686



ZESZYTY NAUKOWE  
UCZELNIAŃ RADY DOKTORANTÓW  
UNIWERSYTETU KAZIMIERZA WIELKIEGO  
W BYDGOSZCZY

## RADA NAUKOWA

prof. dr hab. Janusz Ostoja-Zagórski  
Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

dr hab. Mariusz Zawodniak, prof. nadzw.  
Prorektor ds. Dydaktycznych i Jakości Kształcenia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

prof. dr hab. Jacek Woźny  
Dziekan Wydziału Humanistycznego UKW

prof. dr hab. Ewa Zwolińska  
Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW

dr hab. Zdzisław Biegański, prof. nadzw.  
Kierownik Studiów Doktoranckich

prof. dr hab. Adam Gwiazda  
Kierownik Studiów Doktoranckich

dr hab. Paweł Izdebski, prof. nadzw.  
Kierownik Studiów Doktoranckich

dr hab. Roman Leppert, prof. nadzw.  
Kierownik Studiów Doktoranckich

dr hab. Piotr Siemaszko, prof. nadzw.  
Kierownik Studiów Doktoranckich

ZESZYTY NAUKOWE  
UCZELNIAŃ RADY DOKTORANTÓW  
UNIWERSYTETU KAZIMIERZA WIELKIEGO  
W BYDGOSZCZY

TOM 3 NUMER 2 2014



BYDGOSZCZ 2014

ISSN 2353-8686

Wydawca:

Uczelniana Rada Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
ul. Łużycka 24/10, 85-096 Bydgoszcz

*Redaktor Naczelny*

Krzysztof Budka

*Zastępca Redaktora Naczelnego*

Martyna Kotyśko

*Sekretarz Redakcji*

Goretta Siadak

*Zespół Redakcyjny:* Natalia Gniadek, Anna Staniszevska, Anna Łucarz, Marta Bujewska

*Korekta:* Joanna Rybarska, Sylwia Iglewska

*Redaktor statystyczny:* Joanna Poziemska

*Skład, łamanie, projekt okładki:*

Marek Trela

*trelus@gmail.com*

Wydanie I, Bydgoszcz 2014

ISSN 2353-8686

# SPIS TREŚCI

|               |   |
|---------------|---|
| SŁOWO WSTĘPNE | 8 |
|---------------|---|

## ARTYKUŁY

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| KAZIMIERZ TWARDOWSKI JAKO PATRIOTA,<br>FILOZOF, NAUCZYCIEL<br><b>Dominik Traczykowski</b>             | 11 |
| PATRIOTYZM I WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE<br>W POGLĄDACH JÓZEFA BOCHEŃSKIEGO<br><b>Łukasz Cieślakowski</b> | 21 |
| BOGDAN NAWROCZYŃSKI JAKO PEDAGOG<br>I JEGO IDEAŁ OSOBOWY NAUCZYCIELA<br><b>Magdalena Wędzińska</b>    | 29 |
| UJĘCIE RESOCJALIZACJI W WYBRANYCH<br>DZIEŁACH TADEUSZA KOTARBIŃSKIEGO<br><b>Natalia Gniadek</b>       | 42 |

## RECENZJA

|                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| RECENZJA KSIĄŻKI PIOTRA<br>ZWIERZCHOWSKIEGO „SPEKTAKL I IDEOLOGIA.<br>SZKICE O FILMOWYCH WYOBRAŻENIACH<br>ŚMIERCI HEROICZNEJ”<br><b>Patrycja Dziubczyńska</b> | 54 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## OPINIA

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DALSZE ROZSZERZENIA UNII EUROPEJSKIEJ:<br>STAN OBECNY, OCENY, PERSPEKTYWY AKCESJI<br><b>Maciej Górecki</b> | 59 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                       |    |
|-----------------------|----|
| WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW | 63 |
|-----------------------|----|

Szanowni Państwo, oddajemy w Wasze ręce kolejny tom Zeszytów Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Jego tematyka osadzona jest w obszarze filozofii edukacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na tradycję Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Uniwersalność jej podstawowych założeń stanowi wartość, która skłania do podjęcia rozważań w zakresie związanej z nią tematyki. Ryszard Jadczyk dokonując charakterystyki Szkoły Lwowsko-Warszawskiej podkreśla, iż cechował ją realizm, obiektywistyczna teoria prawdy, dostrzeganie w kształceniu filozoficznym drogi do rozwoju kultury intelektualnej narodu. Filozof, który postępuje według owych postulatów powinien być zatem osobą zaangażowaną społecznie, gotową do wdrażania programów kształcenia i wychowania narodowego. Kształtowanie owych postaw było istotne z perspektywy okresu historycznego, w którym funkcjonowali przedstawiciele Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Czas zaborów oraz próba przygotowania społeczeństwa do zmian jakie niesie ze sobą niepodległość były wyzwaniem przed którym stanęli założyciele owego nurtu filozoficznego (m.in. Kazimierz Twardowski). Do rozkwitu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej - w dwudziestolecie międzywojennym - przyczynili się uczniowie oraz kontynuatorzy zapoczątkowanej przez Twardowskiego myśli filozoficznej, byli to: m.in. Bogdan Nawroczyński, Tadeusz Kotarbiński i Józef Bocheński.

Autorzy opublikowanych w niniejszym tomie prac podjęli próbę analizy i pogłębionego namysłu nad poglądami i tezami przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Artykuł Magdaleny Wędzińskiej przybliża biografię oraz twórczość Bogdana Nawroczyńskiego. Autorka w swej pracy opisała postulowany przez Nawroczyńskiego ideał osobowy nauczyciela, na który składają się: zalety osobiste, talent pedagogiczny, merytoryczne przygotowanie oraz wiedza pedagogiczna. Dominik Traczykowski w przedstawionym artykule skoncentrował się na rekonstrukcji poglądów Kazimierza Twardowskiego, w szczególności dotyczących nauczania, wychowania młodzieży oraz zasad, którymi powinien kierować się nauczyciel w podejmowaniu owej działalności. Istotę patriotyzmu, wychowania do patriotyzmu oraz problem obowiązku obrony ojczyzny w ujęciu Józefa Bocheńskiego ukazuje Łukasz Cieślakowski, przywołując dzieła wspomnianego filozofa. Proces resocjalizacji w twórczości Tadeusza Kotarbińskiego został poddany analizie przez Natalię Gniadek. Autorka nakreśliła poglądy Kotarbińskiego ujmując je w kategoriach: etyki, prakseologii, zmian w polskim prawie penitencjarnym, podkreślając tym samym zainteresowanie problemami społecznymi owego pedagoga.

W prezentowanym tomie znajdują się również dwa krótsze teksty. Pierwszym z nich jest recenzja książki Piotra Zwierzchowskiego „Spektakl i ideologia. Szkice o filmowych wyobrażeniach śmierci heroicznej”, którą przybliżyła nam Patrycja Dziubczyńska. Opinia stanowi drugi ze wspomnianych tekstów, a jej autorem jest Maciej Górecki. W swoim wywodzie ukazuje on własne spojrzenie na perspektywę dalszego rozszerzenia Unii Europejskiej.

Zapraszamy do lektury!

Goretta Siadak  
*Sekretarz Redakcji*  
ZN URD UKW







# Artykuły

Dominik Traczykowski  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## KAZIMIERZ TWARDOWSKI JAKO PATRIOTA, FILOZOF, NAUCZYCIEL

### Informacje o autorze:

Dominik Traczykowski - mgr, absolwent filozofii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, obecnie student pierwszego roku studiów trzeciego stopnia. Pod opieką naukową dr. hab. Piotra Kostyło przygotowuje dysertację dotyczącą pedagogicznych aspektów myśli Kazimierza Twardowskiego. Zainteresowania naukowe: filozofia edukacji, filozofia analityczna, filozofia nauki. Adres e-mail: traczyk@vp.pl

### Streszczenie artykułu:

W artykule rekonstruuje poglądy Kazimierza Twardowskiego dotyczące metod - sposobów nauczania i wychowania młodzieży. Przybliżam również główne zasady dydaktyczne jakimi według profesora powinien kierować się nauczyciel w swojej pracy z młodzieżą. Rekonstrukcję uzupełniam o cechy osobowości jakimi według Kazimierza Twardowskiego powinien odznaczać się dobry nauczyciel, by jak najskuteczniej oddziaływać na swoich podopiecznych swoją postawą. Posiadane przez niego poglądy odnoszę następnie do postaci profesora jako nauczyciela nauczycieli, który swoją teorię wprowadzał w czyn.

### Słowa kluczowe:

Filozofia edukacji, Kazimierz Twardowski, Szkoła Lwowska – Warszawska, patriotyzm, dydaktyka, filozofia analityczna

### Abstract:

In this article I would like to reconstruct Kazimierz Twardowski's views concerning the manners and methods in teaching and education of youth. My aim is also to approximate the main principles of teaching, which according to the professor, a teacher should follow in his work while working with youth. Reconstructions presented by me are complemented with personality traits, which according to the professor, a good teacher needs to have in order to interact with his disciples as successfully as possible. In my presentation I refer to the professor, who as a teacher of teachers introduced his theories into practice.

### Key words:

Philosophy of education, Kazimierz Twardowski, Lvov-Warsaw School, patriotism, didactic, analytic philosophy

## Wstęp

Postać Kazimierza Twardowskiego była wielokrotnie przedmiotem dociekań zarówno ze strony filozofów, jak i pedagogów. Jego poglądy filozoficzne analizował przede wszystkim Ryszard Jadcak, czego efektem są liczne publikacje, między innymi: *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej* (1991), *Człowiek szukający etyki: filozofia moralna Kazimierza Twardowskiego* (1993), *Mistrz i jego uczniowie* (1997). Od strony pedagogicznej postać Twardowskiego była przedmiotem zainteresowania, między innymi Kazimierza Sośnickiego - *Kazimierz Twardowski jako pedagog* (1959), jak również Władysławy Szulakiewicz - *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego* (1996), *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego* (1996), *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego* (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński) (2000). Z kolei badania nad biografią Twardowskiego prowadziła Anna Brożek, czego wynikiem jest publikacja *Kazimierz Twardowski w Wiedniu* (2010), która przedstawia prawie 30 lat życia tego myśliciela, opisując między innymi kwestię jego wychowania w „żarliwie patriotycznej” rodzinie.

Dlatego też celem niniejszego tekstu nie jest odkrycie na nowo zbadanych już faktów, lecz zaprezentowanie oddzielnych dotąd ujęć jako pewnej całości. Inaczej mówiąc, chodzi o ukazanie postaci Kazimierza Twardowskiego jako patrioty, filozofa, nauczyciela, osoby, w której owe nastawienia przenikały się tak ściśle, że można by rzec, tworzyły one w zasadzie jednolitą postawę, będącą zarówno wyrazem osobistego przepisu na życie, jak i metodą na odbudowę wyniszczonych zaborami kraju. W owych nastawieniach życiowych na plan pierwszy wysuwały się zaś takie cechy charakteru jak: pracowitość czy poświęcenie. Moim zadaniem będzie odszukanie powiązań pomiędzy tymi nastawieniami życiowymi, uwypuklenie powiązań oraz umiejscowienie omawianych nastawień w kontekście życia i twórczości Twardowskiego.

## Patriota

Kazimierz Jerzy Adolf ze Skrzypny Ogończyk – Twardowski, gdyż tak się właściwie nazywał, urodził się 20 października 1866 roku w Wiedniu, zmarł zaś 11 lutego 1938. Wychowywał się – jak sam to określił – w „umiarkowanej religijnej i żarliwie patriotycznej” rodzinie. O wpływie przekazywanych mu wartości i tego, jak wpłynęły one na kształtowanie się jego osobowości, można się przekonać czytając jego dzienniki młodzieńcze. Jako piętnastolatek, jeszcze za czasów swojej nauki w Wiedeńskim *Theresianum* pisał: „Ja jestem w stanie znieść wiele, ale jedno ciąży mi na sercu więcej niż coś innego: i zawsze pytam się: Dlaczego nie mogę kończyć nauki w Ojczyźnie, między rodakami? Dlaczego między obcymi?”<sup>1</sup>

Patriotyzm młodego Twardowskiego wyrażony w tych słowach, choć bez wątplenia szczery, był zapewne spowodowany nie tylko samą miłością do Ojczyzny, lecz także młodzieńczą miłością, która w Ojczyźnie została. Jednakże, już dorosły Twardowski z całą powagą i świadomością swoich słów w listach do ojca pisał: „Celem mojego życia jest praca dla Kraju.”<sup>2</sup>

Zdanie to doskonale oddaje, czym według Twardowskiego charakteryzowała się postawa prawdziwego patrioty. To nie sama miłość do Ojczyzny jest wykładnią patriotyzmu, jak słusznie zauważa profesor – osób miłujących Ojczyznę jest wiele. Trudno wręcz jest znaleźć człowieka, który by własnego kraju nie kochał, który by nie darzył go sympatią i szczerym uczuciem. Jest to naturalna więź wynikająca z przywiązania do rodzinnych stron, w których się człowiek wychował, do otoczenia, w którym dorastał, do najbliższych, z którymi żyje i wreszcie do języka, którym się posługuje a którego uczył się od dziecka. Dlatego to właśnie pracę uważał

1. K. Twardowski, *Dzienniki młodzieńcze* (1881–1887). Uzupełnione *Dziennikiem* Marii Gąsowskiej (1881), wierszami wiedeńskimi (1882) oraz korespondencją z rodzicami (1882–1893), Józefem Krypiakiewiczem (1885–1886) i Wojciechem Dzieduszyckim (1885–1891). Wydała Anna Brożek, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2013, s. 27.

2. *Ibidem*, s. 120.

Twardowski za wyznacznik prawdziwego patriotyzmu. Praca na rzecz kraju, nieustanne poświęcenie dla niego ma odróżniać prawdziwą miłość do Ojczyzny od zwykłego poczucia tożsamości plemiennej. Twardowski pisał:

*A jednak o ten czyn i to działanie przede wszystkim chodzi. I to nie o czyn jednorazowy lub działanie dorywcze, lecz o stałą nieprzerwaną, wytrwałą, wciąż ku jednemu i temu samemu celowi skierowaną pracę. Celem tym dobro Ojczyzny. Tem właśnie różni się prawdziwy patriota od człowieka, któremu brak rzetelnej miłości Ojczyzny, że patriota ponad wszystkie cele stawia dobro Ojczyzny [...]³.*

Taką właśnie nieprzerwaną, wytrwałą wciąż ku jednemu i temu samemu celowi skierowaną pracę Twardowski ofiarował Ojczyźnie. Należy jednak w tym miejscu zadać pytanie, ku jakiemu celowi skierowana była ta praca? Celem nadrzędnym wszystkich wysiłków profesora było dobro Ojczyzny – to oczywiste. Jednakże dobro to można realizować na wielu płaszczyznach i na wiele sposobów. Polityk może dbać o dobro Ojczyzny reprezentując jej interesy na arenie międzynarodowej, artysta może wzbogacać dorobek kulturowy swojego kraju, a także dbać o jego rozpoznawalność na świecie, inżynier może z kolei projektować mosty, drogi, tory, budując tym samym infrastrukturę kraju, ekonomista z kolei może dbać o rozwój gospodarczy, polepszając dobrobyt obywateli. Jaką rolę w służbie dla Ojczyzny wyznaczył sobie Twardowski? Otóż postanowił za główny cel swojej pracy dla dobra narodu przyjąć kształcenie następnych pokoleń Polaków. Chciał odbudować wyniszczoną przez zabory edukację Polską. Cały swój wysiłek włożył w szkolenie przyszłej kadry naukowej, przyszłych naukowców, nauczycieli i wychowawców, którzy dalej będą kształcili pokolenia młodych Polaków i tym samym dadzą potrzebny impuls do rozwoju Ojczyzny.

Można zauważyć, że pomimo tego, iż sam pozytywizm jako określone nastawienia filozoficzne nie przemawiał do Profesora, to jednak jego działanie wpisywało się w ową pozytywistyczną wizję odnowy kraju. I to pomimo tego, iż myśli pozytywistycznej zarzucał, że łączy w sobie zbyt wiele koncepcji, poglądów, iż jest zbyt kompilacyjna. Niemniej jednak sam realizował zarówno hasło „pracy u podstaw”, chociażby pod postacią swojego podręcznika dla nauczycieli szkół ludowych, jak i postulat emancypacji kobiet, pomagając im w zdobyciu wyższego wykształcenia poprzez opiekę naukową oraz ułatwienie ubiegania się o stypendia naukowe.

## Filozof

By osiągnąć wyznaczony przez patriotycznego ducha cel, czyli rozwój intelektualny kraju, Twardowski musiał mieć dobrze określone metody dydaktyczne, wypracowane plany nauczania i metody pracy z uczniem. Musiał określić, co należy uczniowi przekazać by, jak każdy dobry uczeń mógł dalej samodzielnie podążać drogą nauki. Wiele cennych informacji dotyczących tej problematyki można znaleźć w artykułach z zakresu nauczania filozofii. Tematykę tą po części podejmuje M. Woźniczka w publikacji *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii* (1999). Można także sięgnąć do pism Twardowskiego z zakresu psychologii, w których zawarł wiele spostrzeżeń dotyczących samego przyswajania informacji przez człowieka. Jednak nieocenionym źródłem wiedzy na ten temat jest przede wszystkim jego podręcznik dla nauczycieli, czyli *Podstawowe pojęcia dydaktyki i logiki*, którego już sam tytuł daje nam pewien wgląd w to, jak profesor postrzegał właściwy sposób edukacji. Tematyka istoty i zakresu dydaktyki w myśli Twardowskiego została po części poruszona przez W. Szulakiewicza (2000), zatem przedstawię tylko podstawowe założenia, jakie Twardowski przyjmował w stosunku do metod nauczania.

Twardowski za dydaktykę uważał „umiejętność, która podaje zasady i sposoby nauczania”<sup>4</sup>, wyróżniał przy tym trzy nauki pomocnicze dydaktyki, niezbędne nauczycielowi, by mógł w sposób skuteczny kształcić uczniów. Są nimi psychologia, logika i nauka o wychowaniu moralnym, czyli etyka. Oczywiście wyboru tego nie pozostawiał bez uzasadnienia.

---

3. K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, red. A. Brożek, J. Jadacki, Copernicus Center Press, Kraków 2013, s.4.

4. K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901, s. 10.

Za naukę, która powinna być nieustannie obecna w procesie uczenia, Twardowski uważał logikę. Wybór uzasadnił dwojako, po pierwsze nauczyciel jako osoba posiadająca wiedzę dotyczącą określonej dziedziny, w procesie nauczania przekazuje posiadane przez siebie wiadomości, przekazuje je zaś w formie sądów, bowiem wiedzieć coś to inaczej móc wygłosić sąd prawdziwy, zatem niezbędna jest nauczycielowi znajomość logiki jako nauki o prawdziwości sądów.

Po drugie, Twardowski wychodził z założenia, że w procesie edukacji powinniśmy skupić się nie tylko na przekazie konkretnych informacji, lecz także na wykształceniu w młodym człowieku zdolności intelektualnych. Nie możemy kształcić tylko materialnie, musimy także kształcić formalnie. Twardowski nie był przy tym formalistą dydaktycznym. Co prawda nadawał kształceniu formalnemu szczególną wagę, jednak nigdy nie twierdził, że nauczanie materialne może być z jakichkolwiek powodów ograniczane. Uznawał, że obie formy nauczania są niezbędne w procesie edukacji. Zwracał jednak uwagę na to, że kształcenie formalne pomijane jest często w obrębie tych przedmiotów nauczania, w ramach których istnieje możliwość pomijania tej formy kształcenia bez uszczerbku dla przekazywanych informacji. Przykładowo w nauczaniu historii można przekazać same fakty bez ukazywania połączeń i zależności pomiędzy nimi, bez próby wykazania, że są one logicznym następstwem poprzedzających je wydarzeń. Można dzięki temu szybko osiągnąć zauważalne postępy w wiedzy uczniów, jednak wyniki pisanych przez nich wypracowań, czy sprawdzianów, nie będą odzwierciedlały poziomu rozwoju intelektualnego ucznia, przez co ewentualne braki w wykształceniu formalnym pozostaną niezauważone.

Twardowski zauważał, że kształcimy przecież nie z samego obowiązku edukacji. Naszym końcowym efektem nie może być mały bank wiedzy, który nie tylko nie potrafi z tej wiedzy korzystać, lecz także wraz z upływem czasu zaczyna wiedzę tą zapominać. Wiedza, którą przekazujemy musi nie tylko być, lecz także być wykorzystywana. Człowiek powinien ze swojej wiedzy czynić użytek, każdego dnia, w każdej chwili musi na miarę swoich potrzeb i możliwości rozumieć otaczającą go rzeczywistość, by móc w tej rzeczywistości działać z pożytkiem dla społeczeństwa i siebie samego. By zrozumieć coś trzeba mieć świadomość istniejących pomiędzy faktami połączeń i powiązań, z kolei by dostrzec te połączenia konieczna jest zdolność krytycznego myślenia. Zatem trzeba wprawiać młodzież do posługiwania się metodami rozumowania, wnioskowania i dowodzenia, by w przyszłości młody człowiek był w stanie samodzielnie wygłaszać sądy prawdziwe, a nie tylko powtarzać je po nauczycielu.

Wiąże się z tym także charakterystyczny nacisk Twardowskiego na nauczanie metod samodzielnej pracy, samodzielnej nauki, a także na sposoby zachęcania ucznia do samodoskonalenia<sup>5</sup>. Twardowski wychodził z założenia, że powinniśmy uczyć nie filozofii, lecz filozofowania, nie historii, lecz samego odtwarzania faktów. W procesie edukacji mamy po prostu „uczyć myślenia”. Tu uwidacznia się rola kolejnej z nauk pomocniczych, czyli psychologii, rozumianej w sensie XIX-wiecznym, czyli jako psychologia introspektywna. Oczywiście połączenie psychologii z dydaktyką nie jest rzeczą niezwykłą, przecież by być skutecznym w swojej pracy nauczyciel musi znać prawa psychologiczne rządzące procesem poznawczym człowieka. Musi także rozpoznawać indywidualne potrzeby, zdolności i ograniczenia każdego z uczniów, by dostosować do jego możliwości sposób i tempo kształcenia. Powinien ponadto umiejętnie rozpoznawać zainteresowania uczniów, by prowadzić tok nauczania w oparciu o ich naturalny popęd do wiedzy. Znajomość psychologii, umożliwia także ukierunkowanie w uczniach ich naturalnej ciekawości w sposób pożądaný przez nauczyciela. To z kolei pozwala na zdobycie uwagi ucznia oraz utrzymanie jej przez potrzebny czas.

By raz zdobytego zainteresowania nie stracić, profesor Twardowski zaleca by naukę prowadzić zgodnie z następującymi zasadami:

---

5. W. Szulakiewicz, *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego* (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński) [w:] *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 24.



- zasadą błyskotliwości, czyli by nowe rzeczy wprowadzać w sposób możliwie jak najciekawszy,
- zasadą praktyczności, a więc wykazaniem, w jaki sposób można wykorzystać nowo zdobytą wiedzę,
- zasadą urozmaicenia, by wiedza nie była przekazywana w sposób jednostajny i monotony,
- oraz przeciwdziałaniu znużeniu i zmęczeniu uczniów, a zatem, by czynić przerwy w nauce, tak aby uczniowie mogli odpocząć.

Psychologia w procesie nauczania pełni w ocenie Twardowskiego rolę nauki po równo wzbogacającej warsztat pedagogiczny nauczyciela i umiejętności ucznia. Nauczyciel w miarę potrzeb powinien uczniowi przekazywać informacje dotyczące psychologicznych podstaw możliwości powstania wiedzy, sposobów w jaki ją nabywamy, zasad psychologicznych jakie stosuje się w nauczaniu. Powinien zaznajomić także uczniów z podstawami procesów poznawczych człowieka. Inaczej mówiąc, dobry nauczyciel powinien nauczyć jak uczyć się samemu. Powinien przekazać niezbędną ku temu wiedzę psychologiczną, by uczeń wiedział jak ma kierować swoim procesem zdobywania nowych informacji, jak przyswajać informacje trudne, jak skutecznie uczyć się na pamięć.

Przy uczeniu się na pamięć, profesor Twardowski zaznaczał, że jest to forma niezbędna w procesie edukacji, pozwala kształcić zdolności intelektualne uczniów, zalecał jednak, by ograniczać stosowanie tej metody i zadawać uczniom na pamięć tylko krótkie fragmenty czytanek, wiersze, piosenki, by nie wykształcić w uczniu przekonania, że wszystkiego można się „wykuć”, bez zrozumienia. Takiemu sposobowi przyswajania wiedzy Twardowski nakazywał przeciwstawiać się kategorycznie i konsekwentnie. Nauczyciel powinien mieć pewność, że uczeń dany problem rozumie, by taką pewność osiągnąć w razie potrzeby zalecał odpytywanie ucznia z danego problemu, zadając przy tym jedno pytanie w wielu formach, pytając się o różne aspekty jednego zagadnienia bądź też prosząc o zastosowanie posiadanej wiedzy w praktyce<sup>6</sup>.

Nauka zasad psychologii miała w oczach Twardowskiego jeszcze jedno zadanie. Otóż szkoła w przekonaniu profesora miała realnie przygotować ucznia do życia w społeczeństwie, nie tylko przekazać mu encyklopedyczną wiedzę, lecz także nauczyć zasad współżycia społecznego. Dlatego też, by każdy z uczniów mógł w pełni odnaleźć się w otaczającej go rzeczywistości, by mógł zrozumieć zasady, które rządzą życiem społecznym, Twardowski zalecał, by uczyć psychologii, jako nauki opisującej prawa kierujące naszym zachowaniem i postępowaniem.

Jak było już wspomniane, wykształcenie psychologiczne nauczyciela miało służyć temu, by nauczyciel był skuteczny w swojej pracy. By umiejętnie zdobywał uwagę uczniów, by zachęcał ich do pracy poprzez ukierunkowanie ich naturalnej ciekawości. Nauczyciel miał za zadanie także skutecznie manipulować ambicjami ucznia, by ten chciał kształcić się samemu oraz dbać, by w klasie panowała zdrowa rywalizacja i współzawodnictwo, ponieważ to motywuje młodych ludzi do samodzielnej pracy. Nauczyciel, by zachęcić uczniów do samokształcenia powinien oddziaływać na podopiecznych także przez swoją osobowość. Powinien zdobyć zaufanie i przywiązanie uczniów, ponieważ:

*...uczniowie szczerze do nauczyciela przywiązani, nabierają zamiłowania do nauki i wszystkiego co się z nią łączy, gdyż każde uczucie, skierowane ku pewnej osobie, ogarnia w większym lub mniejszym stopniu wszystko, co się z tą osobą łączy. W celu pozyskania przywiązania uczniów musi nauczyciel wobec nich postępować zawsze z jak największą życzliwością i wyrozumiałością; uczniowie muszą na każdym kroku przekonywać się, że nauczyciel pragnie jedynie ich dobra; wszelkie uszczypliwe uwagi, wszelkie szykanowanie, ośmieszanie lub lekceważenie uczniów byłoby jednym z najcięższych przewinień nauczyciela, który sam powinien mieć dla uczniów serce i zawsze patrzeć w ich serca.<sup>7</sup>*

---

6. K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901, s. 202.

7. *Ibidem*, s. 206.

Powinien także dbać o szacunek i powagę swojej osoby. Przestrzegać raz ustanowionych w klasie zasad, być słownym i konsekwentnym w swoim postępowaniu. Nie może kłamać, przeinaczać prawdy, czy podawać wymijających odpowiedzi, do niewiedzy otwarcie się przyznawać i jak najszybciej braki uzupełniać. Zobowiązany jest także nieustannie uczniów do nauki zachęcać, budować w nich wiarę we własne siły, unikać przy tym zbyt wysokich wymagań, za trudnych zadań czy pytań. Pod żadnym pozorem nie może czynić jakichkolwiek uwag, które by w uczniach wywołały wątpliwości, co do własnych możliwości, zdolności bądź umiejętności. Nie może też narzekać, na ciężki los, jaki to skazał go na pracę nauczyciela.

Kolejnym czynnikiem sprawiającym, że młody człowiek poświęca swój czas na samodzielną naukę jest obowiązkowość. Jednakże, jak w uczniu wywołać naturalne i szczerze poczucie obowiązku, nie sztuczne poczucie przymusu do nauki, które skutkuje tym, że jak tylko uczeń poczuje, że czynnik powodujący przymus zniknie, to porzuci pracę nad sobą i przedłoży uciechy i lenistwo nad swoją edukacją. Inaczej mówiąc, jak sprawić, by uczeń, nawet poza szkołą, nawet po jej ukończeniu poświęcał się swoim obowiązkom, wykonywał je z najwyższą starannością i dbałością o szczegóły? Twardowski upatruje odpowiedzi na to pytanie w nauczaniu moralnym, tą właśnie ze wszystkich nauk pomocniczych dydaktyki profesor uważał za najważniejszą i to właśnie nauka zasad moralnych pozwoli na to, by młody człowiek charakteryzował się poczuciem obowiązku i samodyscypliny. Twardowski pisał: „Dbałość o rozwój moralny dzieci jest niezbędnym warunkiem skuteczności nauki. Dziecko będzie się tylko wtedy skutecznie uczyć, gdy będzie się przy nauce kierować poczuciem obowiązku, gdy będzie się uczyć pilnie i wytrwale. Przymioty te może w dziecku wyrobić i wzmocnić jedynie wychowanie moralne.”<sup>8</sup>

By wykształcić w młodym człowieku poczucie obowiązku, szkoła w ujęciu profesora Twardowskiego powinna uczyć dzieci panowania nad sobą. Dziecko musi zawsze panować nad swoimi zachciankami, nad swoim charakterem, temperamentem i zachowaniem. Musi wprawiać się w kontrolowanie swoich popędów. Dlatego też należy wpajać młodemu człowiekowi, że zawsze gdy istnieje wybór pomiędzy tym, co przyjemne, a tym co narzuca nam obowiązek, należy w pierwszej kolejności zrobić to, co się powinno, a później to, co się chce. Należy to łączyć z przyzwyczajaniem do systematycznej pracy, tak by dziecko mogło nabrać zamiłowania do wysiłku, a tym samym szacunku do efektów pracy swojej i cudzej. Przy tym trzeba uczyć, by była to praca sumienna, na miarę swoich sił i możliwości, tak by każdy z obowiązków był wypełniany jak tylko dziecko potrafi najlepiej, a nie niestaranie, tak, by tylko ukończyć go jak najszybciej. Naukę odpowiedzialności należy uzupełniać o naukę ergonomii pracy, by nauczyć młodego człowieka tak dysponować swoim czasem, żeby zawsze go starczyło na wszystko. Profesor Twardowski zaleca także przyzwyczajanie już od najmłodszych lat do uporządkowanego trybu życia, by każda czynność, każdy obowiązek miał swój ustalony czas w planie dnia. O zbawiennym wpływie takiego trybu życia na wykonywanie obowiązków, a także na zdrowie i samopoczucie profesor przekonał się już w swoich młodzieńczych latach, gdy uczył się w *Theresianum*. Przestrzegał jednak, że harmonogram dnia powinien być ułożony w sposób racjonalny, w innym razie odniesie skutek zupełnie odwrotny do założonego, prowadząc do zniechęcenia względem pracy, a nawet problemów zdrowotnych.

Wychowanie moralne ma także za zadanie wykształcenie w młodym człowieku postawy obywatelskiej, społecznej i patriotycznej. Cel ten można osiągnąć przez nieustanne wpajanie zasad moralnych, tłumaczenie co dobre, a co złe, rozwijanie w uczniach poczucia sprawiedliwości i odwagi cywilnej.

Poprzez hamowanie w uczniach popędów egoistycznych, rozwijanie miłości bliźniego, zdolności do poświęceń oraz ukazywanie korzyści, jakie niesie z sobą solidarna współpraca można wykształcić w uczniu świadomość istnienia nie tylko obowiązków prywatnych, ale także obowiązków względem społeczeństwa. Dzięki temu uczeń pozna, że oprócz pracy na rzecz samego siebie istnieje także obowiązek pracy dla dobra ogółu. To wszystko uzupełnione o wiedzę na temat ojczyzny, o uświadomienie wspólnych celów, potrzeb

---

8. K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901, s. 108.



i powiązań jakie łączą ludzi jednej narodowości przyczyni się do rozbudzenia w młodym człowieku szczerych uczuć patriotycznych i gotowości pracowania ze wszystkich sił dla dobra narodu.

Po raz kolejny widać niezwykłą doniosłość wychowania moralnego w nauczaniu. Wraz z nauką historii, geografii, literatury i języka ojczystego pozwala na wychowanie młodych ludzi przepełnionych szczerym patriotyzmem i skłonnych służyć ojczyźnie swoją ciężką pracą, wysiłkiem i poświęceniem. Jednakże, by stan taki osiągnąć nie można zaniedbać żadnego z elementów wychowania. Tylko edukacja na płaszczyznach zarówno materialnej i formalnej uzupełniona o wychowanie moralne pozwoli na wykształcenie następnych pokoleń Polaków. Jak pisał Twardowski:

*To też ludzie, którym brak znajomości ziemi ojczystej i dziejów ojczystych, ludzie, którzy nie obejmują swym umysłem całej Polski teraźniejszej i jej przeszłości, nie mogą być patriotami w pełnem tego słowa znaczeniu. Ale na to jest rada, a jest nią oświata. [...] Tak więc oświata, w duchu narodowym szerzona, odsłania przed nami obszerne widnokręgi. Okazując nam ziemię ojczystą i przeszłość narodu i nasz ścisły z jedną i drugą związek, uczy nas kochać całą ojczyznę dzisiejszą i dawniejszą. A z tego umiłowania ojczyzny rodzi się coraz większa ciekawość jeszcze dokładniejszego poznania ziemi ojczystej i przeszłości narodu, skąd znowu czerpie świeże soki nasz patriotyzm.<sup>9</sup>*

Kolejnym aspektem o jakim należy wspomnieć omawiając życie i myśl profesora Twardowskiego, jest przykład osobowy nauczyciela. W tej kwestii Twardowski uznawał, że nauczyciel powinien na każdym kroku być dla ucznia wzorem. Bez względu na to czy w szkole czy w życiu prywatnym, nauczyciel musi zawsze pamiętać, że uczniowie natknąwszy się na niego powinni widzieć go bądź przy pracy bądź przy godziwej rozrywce. Mając na uwadze wychowanie moralne swoich podopiecznych nauczyciel winien zawsze dawać przykład postępowania sprawiedliwego, wykazywać się tolerancją, uczciwością, słownością i miłością do bliźniego. Powinien nieustannie poszerzać swój zasób wiedzy, dokształcać się i rozwijać. Będąc zaś wzorem dla młodych ludzi poświęcać także swój czas dla dobra społeczeństwa, brać czynny udział w życiu lokalnej społeczności, służyć radą i pomocą. Dbając przy tym o to, by jego zajęcia pozaszkolne, uczestnictwo w różnego typu organizacjach społecznych bądź politycznych nie wpływały na podawane przez niego informacje. Te muszą być wolne od wpływu wszelkich czynników natury ideologicznej, światopoglądowej, ekonomicznej czy politycznej.

## Nauczyciel

Ostatnią kwestią, jaka została nam do omówienia jest postawa Twardowskiego jako wykładowcy. Jest to kwestia o tyle istotna, że o profesorze Twardowskim można, jak sądzę z całym przekonaniem, powiedzieć, że odniósł sukces dydaktyczny. A przez to niezmiernie ciekawym jest pytanie, co przyczyniło się do tego sukcesu? Czy był to po prostu talent oszlifowany ciężką pracą, czy może osobowość profesora, a może wykształcenie poparte obserwacją i doświadczeniem? Ciężko jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Można jednak chociaż zbliżyć się do odpowiedzi, porównując postać Twardowskiego z proponowanymi przez niego sposobami nauczania. Tym, co możemy zauważyć, jest zgodność pomiędzy sposobem nauczania profesora, a instrukcjami, jakie zawierał w swoich pracach. Instrukcje te były odzwierciedleniem osobistej postawy profesora. Dzięki temu nie było rozdziewięku pomiędzy teorią, a praktyką, i jak stwierdził Tadeusz Kotarbiński w osobie Twardowskiego „zadanie myśliciela zawierało się w jedno z zadaniem nauczyciela”.<sup>10</sup> Wiadomo, że profesor posiadał zarówno zaplecze logiczne, jak i wykształcenie psychologiczne. Wiedzy z zakresu tych dziedzin wymagał także od swoich przyszłych seminarzystów. Dawał przykład punktualności, pracowitości i uczciwości. Wymagał przede wszystkim od siebie, dlatego:

---

9. K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, red. A. Brożek, J. Jadacki, Copernicus Center Press, Kraków 2013, s. 443.

10. M. Woźniczka, *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii w Polsce filozofia analityczna* [w:] *W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, red R. Wiśniewski, W. Tyburski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999, s. 145.

*Kształcił charaktery przykładem własnym i twardym wymaganiem, przez które wdrażał do obowiązku, do skrupulatnie przestrzeganej punktualności, do jak największej dokładności w każdej dziedzinie działania. Bano się go – ale i kochano, bo nic, co ludzkie nie było mu obce. Ten twardy i pozornie niedostępny człowiek miał serce delikatne i czułe na ludzką biedę, umiał też pomóc skutecznie.<sup>11</sup>*

Na temat życzliwości, jaką profesor obdarzał wszystkich pisze także Kazimierz Ajdukiewicz:

*...ten srogi i wymagający profesor dawał też żywy przykład życzliwości dla innych. Ilu osobom w trudnych sytuacjach życiowych służył radą, pociechą, serdecznym słowem, ilu materialnie pomagał! [...] Dom własny prowadził po spartańsku i sam żył nadzwyczaj skromnie. Na więcej nie wystarczał jego budżet, bo z wysokich podówczych poborów nauczycielskich [...] lwia część szła na pomoc dla potrzebujących.<sup>12</sup>*

Za doskonałe świadectwo miłości, jaką obdarzali go studenci, najlepiej świadczy medal, ofiarowany profesorowi, gdy opuszczał uczelnię. *Discipulorum amor et pietas* – Uczniów miłość i przywiązanie. Świetnym przykładem tej relacji jest także list, jaki otrzymał z prośbą, by stanowiska nie opuszczał. List podpisano „Uczeń”, a to jego fragment:

*Usunięcie się Twoje, Panie Profesorze, będzie dla młodszych zwłaszcza, tragedią, której skutkiem będzie zniechęcenie i pesymizm. Zdajemy sobie sprawę, że wyrządzamy Ci Kochany Panie Profesorze wiele krzywd, że często ranimy Ci serce; często słyszy się wśród studentów, że pedanterię swoją posuwasz do maniactwa, ale też często słyszy się Twardowski duszą duszy mej i powiedzenie to nie jest pustym frazesem. (...) List ten pisany jest imieniem tych, w których duszy smutnym echem odbija się wyżej wspomniana wieść. Dlatego tą drogą zwraca się do Ciebie Panie Profesorze garstka najmłodszych Twych uczniów z prośbą, byś, o ile powziąłeś postanowienie ustąpienia, cofnął je i nadal był tym, czym jesteś dotąd, tj. przewodnikiem i kierownikiem młodych i nierzadko skołatanych umysłów (...). Wierzmy, że o ile będziesz nadal pracował nad nami, to staniemy się naprawdę ludźmi, a nie będziemy nimi tylko z wyglądu.<sup>13</sup>*

Profesorowi udało się wszystko to, co zalecał nauczycielom w podręczniku. Zdobył zaufanie, szacunek i miłość swoich uczniów, jednak nie osiągnął tego poprzez pobłażanie studentom, lecz przez surowość, uczciwość, punktualność i słowność, połączone z miłością do bliźniego, dobrocią i szacunkiem zawodu nauczyciela.

## Zakończenie

Kończąc, należy stwierdzić, że słowa danego ojcu, Twardowski dotrzymał. Całe jego życie było wyrazem postawy patriotycznej. Pragnął, by Ojczyzna rozwijała się pod względem gospodarczym, kulturowym i naukowym. Wiedział przy tym, że taki rozwój może zapewnić tylko wykształcone społeczeństwo, świadome swoich obowiązków względem innych, gotowe do nieustannej pracy na rzecz kraju. Dlatego nieprzerwanie pracował doskonaląc siebie oraz kształcąc kadry naukowe, przyszłych nauczycieli i wychowawców. Zostawił po sobie szereg wskazówek i odpowiedzi dla tych, którzy chcieliby pójść jego śladami, a oto jedna z nich: *I zastanów się, co chcesz robić: uczyć, budzić i oświecać, czy usypiać, bawić i wzruszać? Szukasz prawdy, czy szukasz siebie samego?*

---

11. T. Czeżowski, *Kazimierz Twardowski*, Ruch Filozoficzny 1938 t. XIV, nr 1–3, s. 7.

12. K. Ajdukiewicz, *Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*, Ruch Filozoficzny, 1959, t. XIX, nr 1–2, s. 33.

13. R. Jadczyk, *Mistrz i jego uczniowie*, SCHOLAR, Warszawa 1997, s. 22.

## Bibliografia:

1. Ajdukiewicz, K., *Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*. Ruch Filozoficzny 1959, t. XIX, nr 1–2
2. Czeżowski, T., *Kazimierz Twardowski*. Ruch Filozoficzny 1938, t. XIV, nr 1–3
3. Jadczak, R., *Mistrz i jego uczniowie*. SCHOLAR, Warszawa 1997.
4. Jadczak, R., *O roli nauki i państwa w wychowaniu* (w ujęciu przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej) [w:] *Wychowanie a polityka: tradycje i współczesność*, (red.) W. Wojdyło, M. Strzelecki. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
5. Szulakiewicz, W., *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego* (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński) [w:] *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, (red.) D. Drynda, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
6. Twardowski, K., *Kazimierz Twardowski. Dzienniki młodzieńcze (1881–1887). Uzupełnione Dziennikiem Marii Gąsowskiej (1881), wierszami wiedeńskimi (1882) oraz korespondencją z rodzicami (1882–1893), Józefem Krypiakiewiczem (1885–1886) i Wojciechem Dzieduszyckim (1885–1891)*. Wydała Anna Brożek, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2013.
7. Twardowski, K., *Mysł, mowa i czyn*, (red.) A. Brożek, J. Jadacki, Copernicus Center Press, Kraków 2013.
8. Twardowski, K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901.
9. Woźniczka, M., *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii* [w:] *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej* (red.) R. Wiśniewski, W. Tyburski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.



# PATRIOTYZM I WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE W POGLĄDACH JÓZEFA BOCHEŃSKIEGO

## Informacje o autorze:

Łukasz Cieślakowski - mgr, doktorant w Zakładzie Filozofii Edukacji na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jego zainteresowania naukowe to wartości i patriotyzm, w szczególności rekonstrukcja poglądów Józefa Marii Bocheńskiego na temat patriotyzmu i wychowania patriotycznego. Ponadto interesuje go historia regionalna oraz historia wojskowości.

## Streszczenie artykułu:

Józef Bocheński był nie tylko filozofem zakorzenionym w Szkole Lwowsko-Warszawskiej, ale także duchownym oraz wojskowym. W trakcie swojego życia stworzył wiele dzieł, w których między innymi poruszał tematykę patriotyzmu oraz wychowania do bycia patriotą. Filozof stara się poddać analizie czynniki, które wpływają na patriotyzm oraz to jakie problemy możemy napotkać wychowując do patriotyzmu. Bocheński nawiązuje także do obowiązku obrony ojczyzny, który dotyczy każdego.

## Słowa kluczowe:

Patriotyzm, pedagogika, wychowanie patriotyczne, ojczyzna, Szkoła Lwowsko-Warszawska, Józef Bocheński, problemy związane z patriotyzmem.

## Abstract:

Joseph Bocheński was not only a philosopher that derives from the Lvov-Warsaw School, but also the monk and the soldier. In the course of his lifetime/in his lifetime, he created many writings in which he touches such themes as patriotism and patriotic education. In his works the philosopher tries to analyze the factors that affect the patriotism and the problems we encounter with patriotic education. Bocheński also refers to the duty to defend the homeland which concerns everyone.

## Key words:

Patriotism, pedagogy, patriotic education, homeland, Lvov-Warsaw School, Józef Bocheński, the problems associated with patriotism.

## Wstęp

Żeby móc zrozumieć zjawisko, które ogólnie nazywa się „miłością do ojczyzny”, należy zapoznać się z rozumieniem tego pojęcia także w filozofii. Wielu myślicieli XX wieku wypowiadało się na ten temat. Interesujące podejście do tego zagadnienia odnajdujemy na przykład w poglądach Józefa Marii Bocheńskiego, przedstawiciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (SL-W). W swoim życiu pełnił on trzy odmienne role – żołnierza, duchownego i filozofa. Każda z tych ról wiązała się z nieco innym podejściem do patriotyzmu. Józef Bocheński był żołnierzem czynnie walczącym z armią bolszewicką w czasie

wojny polsko-bolszewickiej w 1920 roku. Uczestniczył także w ostatniej bitwie kampanii wrześniowej – bitwie pod Kockiem (walcząc jako kapelan z Grupą Operacyjną „Pomorze” generała Kleeberga). Jako duchowny wspierał także żołnierzy II Korpusu generała Władysława Andersa w słynnych walkach pod Monte Cassino. Już przed II wojną światową pracował jako wykładowca akademicki – nauczyciel filozofii na uniwersytetach rzymskich, a po 1945 roku był profesorem filozofii na uniwersytecie we Fryburgu, w Szwajcarii.

Warto wspomnieć, iż Józef Bocheński wywodził się z rodziny, która konsekwentnie pielęgnowała wartości patriotyczne. Ojciec filozofa – Adolf, „urodzony w 1870 r. w Warszawie, studiował ekonomię polityczną w Genewie, gdzie uzyskał w roku 1894 doktorat”<sup>1</sup>. Był on – jak czytamy we *Wspomnieniach* Józefa Bocheńskiego – naukowcem, przedsiębiorcą, rolnikiem oraz patriotą. Mogą o tym świadczyć słowa, w których Józef tak wspomina swojego ojca: „Kiedy po pierwszej wojnie światowej przyjechał do domu z sąsiadem zresztą Niemcem p. Schmidtem, znaleźli ruinę dorobku całego ich życia. Reakcja była taka, że Schmidt wrócił do Lwowa i majątek sprzedał, a mój ojciec pojechał tym samym fiakrem, który go przywiózł po materiały do naprawy zerwanego dachu i zaczął budować od nowa”<sup>2</sup>. Z przedstawionego cytatu wynika, że Adolf Bocheński był patriotą przywiązanym do bliskich sobie miejsc, do swojej małej ojczyzny. Pomimo wielkich zniszczeń, postanowił odbudować swój dom, nie opuścił swojej rodzinnej miejscowości. We wspomnieniach syna jego patriotyzm przejawia się w sposób mądry, rozważny oraz dojrzały; był to patriotyzm charakterystyczny dla ówczesnej polskiej inteligencji: „Jeśli chodzi o światopogląd, mój ojciec był typowym inteligentem XIX wieku, wyznawcą Oświecenia, wierzył w postęp ludzkości przez światło nauki. To jednak bez śladu fanatyzmu, tak zresztą jak jego głęboki, ale pełny umiaru patriotyzm”<sup>3</sup>.

W tekstach Józefa Bocheńskiego możemy odnaleźć wspomnienia dotyczące jego matki: „To była władczą natura, kobieta obdarzona władczą naturą, kobieta obdarzona niezłomną wolą, żelaznym charakterem. Górowała nad swoim otoczeniem, rządziła bezapelacyjnie moim ojcem, nami dziećmi i dworem”<sup>4</sup>. Matka filozofa wywierała zatem wpływ na wszystkich w swoim otoczeniu, tworząc w ten sposób niepowtarzalną atmosferę, która zapewne oddziaływała na postawy wszystkich jej dzieci. Należy także podkreślić, że miała ona swój udział również w rozwoju kultury polskiej „Jak przystało na kobietę feudalną, nie miała wyższego wykształcenia, ale była dobrze czytana. Władała niezłe piórem – wydała dwa przekłady z francuskiego, życiorysy św. Jana od Krzyża i św. Teresy z Avilli”<sup>5</sup>.

W domu Bocheńskich, oprócz Józefa, wychowywało się jeszcze troje dzieci – Aleksander, Olga oraz Adolf. Bracia Józefa żywo interesowali się sprawami społecznymi, politycznymi oraz historycznymi, chociaż niekiedy reprezentowali sprzeczne poglądy na różne sprawy.

Jak wspomina Bocheński Aleksander był jednym „z najbardziej oryginalnych pisarzy politycznych swojego pokolenia (...) jest także autorem <<Dziejów głupoty w Polsce>> (...) był też nie tylko wybitnym przemysłowcem, przez jakiś czas dyrektorem browaru oświęcimskiego, ale i czołowym historykiem przemysłu polskiego”<sup>6</sup>. Adolf natomiast był znakomitym żołnierzem, który walczył na wielu frontach II Wojny Światowej – zginął w boju, na froncie włoskim, rozbrajając minę. Pozostawił on Józefowi biblioteczkę, którą woził ze sobą wszędzie tam, gdzie stacjonował – jej zawartość świadczy o zamiłowaniu Adzia (tak był nazywany przez rodzeństwo) do kultury i nauki, w szczególności do filozofii. Siostra – Olga, zdaniem Józefa, reprezentowała w rodzinie religię, a silny charakter odziedziczyła po matce. Józef Bocheński ubolewał jednak nad tym, że nie poznał jej tak dobrze, jak swoich braci. Wspominał ją jednak z głęboką sympatią.

W tekście tym poruszę trzy, moim zdaniem, podstawowe zagadnienia związane z rozu

---

1. J. M. Bocheński, *Wspomnienia*, Philed, Kraków 1993, s. 12.

2. *Ibidem*, s. 13.

3. *Ibidem*, s. 14.

4. *Ibidem*, s. 15.

5. *Ibidem*, s. 16.

6. *Ibidem*.



mieniem patriotyzmu oraz miłością do ojczyzny w tekstach J. Bocheńskiego. W pierwszej kolejności przedstawię to jak Józef Bocheński interpretuje pojęcie ojczyzny, to, czym ojczyzna jest dla niego. Kolejna część poświęcona będzie wyjaśnieniu jednego z podstawowych obowiązków, jaki istnieje wobec ojczyzny, a mianowicie obowiązku obrony ojczyzny. Na koniec, odwołując się do twórczości filozofa, postaram się ukazać jak patriotyzm wiąże się z wychowaniem oraz jakie problemy możemy napotkać w wychowaniu do patriotyzmu. Jednakże, jak słusznie zauważył Arkady Rzegocki „mówienie o patriotyzmie, czyli o bardzo mocnej emocjonalnej więzi z ojczyzną nie jest łatwe, gdyż dotyczy relacji niezwykle intymnych”<sup>7</sup> – z czego wynika, że może być on różnie odbierany, w zależności od tego jak silne będą owe relacje.

## Pojęcie ojczyzny

Rozważania na temat patriotyzmu należy rozpocząć od wyjaśnienia najważniejszego w tym kontekście pojęcia, jakim jest ojczyzna. Jak słusznie zauważa Ulrich Schrade „aby wyeliminować ze swojej definicji błędne koło Bocheński uważał, że trzeba wskazać konkretne wartości narodowe tworzące ojczyznę. Inne przecież wartości, choć wzięte z tej samej kultury, scalają w jeden naród Włochów, inne Francuzów, a jeszcze inne Rosjan czy Polaków. W tej sytuacji trzeba dla każdego narodu budować odrębną definicję ojczyzny”<sup>8</sup>. Dlatego też Józef Bocheński opisuje to, co jego zdaniem jest szczególnie znaczące, gdy mowa jest o polskim patriotyzmie i tym co można nazwać Ojczyzną. W swoim tekście *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska* Józef Bocheński pisze, iż „nie jest (...) ojczyzną ani sam kraj (choć etymologia zdaje się to sugerować), ani sama grupa ludzka (np. grupa Polaków współczesnych), ani, tym bardziej samo państwo polskie, ani inne podobne przedmioty, ale to wszystko razem. (...) Chodzi więc o ustalenie cechy, która sprawia, że do tych wszystkich przedmiotów odnosimy się jako do jedności, jedną prostą postawą, zwaną patriotyzmem”<sup>9</sup>. Patriotyzm nie jest więc czymś prostym i jednolitym, na tę postawę czy uczucie składają się różne elementy zależne i niezależne od nas. „Idąc za myślą św. Tomasza z Akwinu (u którego jednak wyraźnej teorii pod tym względem brak), kraj, gromadę ludzką, historię, kulturę itp. zwane <<ojczyzną>> ujmujemy, gdy o patriotyzm chodzi, pod kątem widzenia źródła naszego bytu, pojętego wszechstronnie, a więc zarówno fizycznie, jak i duchowo”<sup>10</sup>. Bocheński zaznacza tu wyraźnie, że można odnaleźć dwie ścieżki interpretacji patriotyzmu. Możemy po pierwsze, mówić o ścieżce interpretacji naturalnej – materialnej i biologicznej oraz po drugie o ścieżce interpretacji duchowej – czyli niematerialnej. „Jesteśmy takimi, jakimi jesteśmy, dlatego żeśmy się w takim kraju, klimacie, w takich warunkach biologicznych i z takich rodziców urodzili, żeśmy się w takiej kulturze wychowali, że oddziaływały na nas zebrane w ciągu wieków i potężnie działające wpływy wszelkiego rodzaju, od fizyko-chemicznych do religijnych włącznie. Ojczyzna to zatem rzeczywiście coś podobnego do ojca czy matki i nie myli się tradycja wielu ludów, gdy ją <<matką>> nazywa (motherland)”<sup>11</sup>. Widać więc wyraźnie, że na pojęcie ojczyzny składa się wiele elementów, których poprawna identyfikacja, a także zrozumienie ich wagi wpływają na nasze postrzeganie patriotyzmu. Według Józefa Bocheńskiego istnieje wiele elementów, które składają się na nasz patriotyzm. Czynniki naturalne sprawiają, że fizyczna więź z naszym krajem ojczystym jest na stałe wpisana w nasze życie i nie możemy się jej wyzbyć – jest to niemożliwe, gdyż to, kim jesteśmy, zostało określone przez czynniki wpływające ze środowiska nam najbliższego – miejsca w którym żyjemy (środowisko fizyczne oraz społeczne). W powyższym ujęciu „kraju matczynego” patriotyzm nie może więc ograniczać się tylko do jednego elementu, z drugiej strony różne czynniki działające na patriotyzm będą na nas w różny sposób oddziaływały. Bocheński spostrzega zarazem, iż nie wszystkie elementy są sobie równe. Stwierdza wyraźnie, że najważniejszymi i przeważającymi nad innymi są czynniki kulturowe. Wskazuje, iż da się to udowodnić zarówno empirycznie jak i *a priori*. „Empirycznie przez wskazanie na wielu ludzi urodzonych poza granicami Polski, a jednak przyznających się całą duszą do polskości - albo innych, którzy z obcych rodziców pochodzą, a jednak, żyjąc długo w Polsce, za

7. A. Rzegocki, *Patriotyzm a racja stanu*, [w:] *Patriotyzm Polaków – studia z historii idei*, red. J. Kloczkowski, Ośrodek Myśli Politycznej: WSE, Kraków 2006, s. 282.

8. U. Schrade, *Międzywojenna polska myśl narodowa*, Arcana, Kraków 2004, s. 134.

9. J. M. Bocheński, *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Antyk, Warszawa 1999, s. 10.

10. *Ibidem*, s. 10.

11. *Ibidem*.

Polaków szczerze się zaczynają uważać. *A priori* rzecz jest również oczywista, jeśli zważymy, że aczkolwiek czołowiek nie jest tylko duchem, to jednak jest przede wszystkim istotą duchową i w jego życiu etycznym główną rolę odgrywają czynniki duchowe - a więc kultura. Choć więc nie będzie to zupełnie ściśle, możemy powiedzieć, że przyznanie się do określonej ojczyzny jest przede wszystkim przyznaniem się do pewnej kultury<sup>12</sup>. Wynika z tego, że gdy mowa jest o patriotyzmie stanowisko jakie zajmujemy w stosunku do kultury jest kluczowe. Szeroko rozumiana kultura jest postrzegana przez filozofa jako jeden z głównych determinantów patriotyzmu. Potwierdza to także wcześniejsze stwierdzenie dotyczące wpływu czynników pochodzących z najbliższego nam środowiska.

Warto zwrócić uwagę na to, że dwa cytowane wyżej teksty przedstawiają różne podejścia do patriotyzmu. W pierwszym z nich (umieszczonym w książce *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*) Bocheński podkreśla aspekt naturalnego ufundowania patriotyzmu, natomiast w drugim (z książki *Szkice etyczne*) akcentuje aspekt kulturowy więzi z ojczyzną. To częściowe odejście od interpretacji naturalistycznej do interpretacji kulturowej wydaje się dość interesujące i warte dodatkowych analiz.

Problem patriotyzmu był przez Bocheńskiego analizowany także w kontekście wezwania religijnego do miłości wszystkich ludzi, bez względu na ich przynależność narodową. Jak filozof rozstrzygnął ten problem? Otóż odwołał się do tomistycznej koncepcji stopni miłości: „(...) istnieje odwieczna nauka o stopniach miłości. Odnosnie do ludzi wiemy wszyscy, że winniśmy bardziej miłować dziecko własne niż brata, bardziej brata niż sąsiada, bardziej sąsiada niż obcego, bardziej rodaka niż cudzoziemca. To samo dotyczy także (...) ojczyzny. Choć wszystko winniśmy miłować co dobre i piękne, istnieje ścisły obowiązek większej miłości ku tym rzeczom i cechom, które zrządzeniem Opatrzności stały się naszym ściślejszym udziałem. I tu więc miłość ojczyzny (...) każe nam bardziej miłować własną ojczyznę niż cudzą<sup>13</sup>. Możemy zatem stwierdzić, że miłość do własnej ojczyzny przewyższa miłość do innych państw. Problem, co bardziej należy miłować, dotyczy nie tylko wspólnot większych lecz także mniejszych. „Wydaje się, że kultura, najważniejszy składnik ojczyzny, jest zawsze dziełem pewnej określonej jednostki terytorialnej i społecznej, która jako taka znacznie większych nabywa praw do naszej służby niż pozostałe. W Polsce taką jednostką niezmiernie przewyższającą inne swoim znaczeniem kulturalnym, a więc i wpływem na to, czym jesteśmy i co za tym idzie, prawem do nas - jest Polska jako całość. To czym jesteśmy duchowo (a to jest czynnik w człowieku najważniejszy), jest w znacznej mierze jej zasługą; żadna rodzina, gmina, dzielnica, a także (...) Europa jako całość, nie mogą się równać z nią wpływem. Stąd istnieje prymat miłości ojczyzny przed innymi miłościami<sup>14</sup>. Widać w powyższym cytacie brak spójności z tomistyczną koncepcją stopni miłości. Zgodnie z tą koncepcją to rodzina jako środowisko nam najbliższe powinna być kochana najbardziej przez nas samych. Wyjaśnieniem tego braku spójności może być twierdzenie Bocheńskiego, że to właśnie miłość do naszych najbliższych determinuje nasz patriotyzm. Na przykład w kraju, który znajduje się pod okupacją, bezpośrednie zagrożenie rodziny stanie się z pewnością źródłem patriotycznej gotowości do obrony ojczyzny. Bocheński jednoznacznie stwierdza, że wśród wszystkich „miłości” najważniejsza jest ojczyzna, między innymi z tego powodu, że tli się w niej „odblask chwały Bożej<sup>15</sup> i także z tego powodu powinna ona być nam najbliższa i powinniśmy być zdolni poświęcić dla niej wszystko, co trzeba będzie poświęcić. Również ten pogląd Bocheńskiego zaczerpnięty jest z filozofii tomistycznej. Bocheński nie zgadza się z taką koncepcją miłości, którą rozwijano w jego czasach w ramach tak zwanej koncepcji katolicyzmu otwartego. Zgodnie z przekonaniem tzw. katolików otwartych np. Jacquesa Maritaina, jako chrześcijanie musimy kochać wszystkich z takim samym zaangażowaniem. Bocheński sprzeciwia się temu. Wyróżnia stopnie miłości i twierdzi, że nie można miłować jednocześnie wielu rzeczy z jednakową siłą.

---

12. J. M. Bocheński, *Szkice etyczne*, Veritas, Londyn 1953, s. 71-72.

13. *Ibidem*, s. 76.

14. J. M. Bocheński, *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Antyk, Warszawa 1999, s. 15.

15. J. M. Bocheński, *Szkice etyczne*, Veritas, Londyn 1953, s. 76.



## Obowiązek obrony ojczyzny

Uznanie, że miłość ojczyzny jest jednym z najważniejszych obowiązków moralnych człowieka wiąże się z pytaniem o obowiązek obrony ojczyzny. Józef Bocheński w swoich tekstach nieraz zaznaczał, że gdy chodzi o ojczyznę, to nie możemy „iść na kompromis” i w przypadku jej zagrożenia nie powinniśmy unikać stanięcia w jej obronie, w taki sposób, w jaki będzie to konieczne - także z użyciem siły, czyli prowadząc wojny. Bocheński uważał, że utrzymywanie pokoju za wszelką cenę jest często błędne. „Ogólnie pokój jako wielka idea to (...) często głupstwo, jak wszystkie wielkie idee; a tym bardziej głupstwo, kiedy taki pokój robi się pałką i bombą”<sup>16</sup>. Nie możemy zatem biernie przyglądać się „krzywdzie” wyrządzanej ojczyźnie, argumentując to tym, że wojna jest czymś bezwzględnie złym. Bocheński pisząc o „pałce i bombie” mógł mieć na myśli to, że zdarzają się przypadki, kiedy chcąc wprowadzić pokój używamy do tego siły albo wysyłamy w rejon konfliktu wojsko, podczas gdy istnieją jeszcze inne możliwości rozładowania powstałych napięć. Wracając jednak do poświęcenia, istnieje wiele obowiązków wobec ojczyzny, jednak najważniejszym jest „obowiązek poświęcenia życia dla ojczyzny, o ile tego zajdzie potrzeba. A mianowicie, wbrew temu, co twierdzą niektórzy (...) życie ludzkie nie jest bynajmniej najwyższą wartością - i dobra reprezentowane przez ojczyznę są z reguły wartościami wyższymi. Skądinąd pod względem doczesnym człowiek jest tylko częścią społeczeństwa i winien się poświęcić, tak jak ręka poświęca się dla ratowania życia całości”<sup>17</sup>. Z powyższego cytatu wynika, że Józef Bocheński nie prezentował postawy antropocentrycznej. Człowiek, a mówiąc ściślej jego życie, nie było dla filozofa wartością najwyższą. Ponadto Bocheński dopuszczał także surowe kary dla tych obywateli, którzy dopuścili się zdrady ojczyzny. Kary te musiały być realizowane jednak przez odpowiednie organy, czy to sądy państwowe, sądy wojskowe czy też w sytuacjach wyjątkowych organy wybrane przez daną grupę (tak jak to miało miejsce w różnego rodzaju obozach czy to jenieckich, czy koncentracyjnych).

Można zapytać o etyczny sens toczenia wojny, która w swoim charakterze ma przecież pozbawianie życia drugiego człowieka. Musimy zaznaczyć tu, że wojna i zabijanie napastników (według Bocheńskiego) jest dopuszczalna wyłącznie w obronie własnej ojczyzny. Jeżeli nadal odczuwamy dyskomfort moralny wobec konieczności zabijania, Józef Bocheński w jednym ze swoich kazań cytując Biblię (która jest dla chrześcijan głównym źródłem norm moralnych), a dokładniej Ewangelię według św. Łukasza oraz słowa św. Pawła Apostoła stara się rozwiać takie wątpliwości. Jak tam zaznacza „nie ma nigdzie w Ewangelii słów Chrystusa Pana, które można by bez naciągania uważać za potępienie kary śmierci albo wojny. Są okoliczności kiedy zabijać wolno”<sup>18</sup>. Podobne twierdzenie pojawia się w odczycie Bocheńskiego, który miał miejsce w 1956 roku, w Genewie. Poświęcony był on odniesieniu zależności chrześcijaństwa do rewolucji. Bocheński mówił: „Chrześcijaństwo uczy pokoju, ale nie za wszelką cenę. Są okoliczności, w których nakazuje się właśnie walkę zbrojną”<sup>19</sup>. Trzeba jednak pamiętać o dwóch zasadach, których należy przestrzegać za wszelką cenę, gdy pojawia się prawdopodobieństwo pozbawienia kogoś życia. Pierwsza dotyczy tego, że zabijać można tylko w ostateczności, gdy inne środki obrony i powstrzymania napastnika się wyczerpały. Druga mówi o tym, że „wolno tylko wtedy zabijać napastnika, jeśli jest zagrożone nasze (albo innych) życie, zdrowie, albo inne wielkie dobro”<sup>20</sup>.

Istnieje jeszcze jeden aspekt poświęcenia, który trzeba wziąć pod uwagę w kontekście obrony ojczyzny - jest nim samobójstwo z poświęcenia. Chrześcijaństwo potępia odbieranie sobie samemu życia. Według Bocheńskiego istnieją jednak wyjątki od tej reguły. Nie popełnia grzechu ta osoba, która świadomie decyduje się na śmierć, poświęcając się dla wyższej sprawy. Analizując teksty innych myślicieli, podobny pogląd możemy odnaleźć u Emila Durkheima, który wyróżnia cztery typy samobójstw, w tym samobójstwo altruistyczne, które popełniane jest ze względu na szczególne więzi człowieka z innym człowiekiem, grupą ludzi lub też całym społeczeństwem.

---

16. J. M. Bocheński, *Kazania i przemówienia*, t. II, Salwator, Kraków 2005, s. 53.

17. J. M. Bocheński, *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Antyk, Warszawa 1999, s. 21.

18. J. M. Bocheński, *Kazania i przemówienia*, t. I, Salwator, Kraków 2000, s. 125.

19. *Ibidem*, s. 177.

20. *Ibidem*, s. 127.

## Wychowanie do patriotyzmu

W pedagogice patriotyzmu ważne jest zdobywanie wiedzy na temat swojego kraju, pozwalającej na budowanie głębokich więzi między człowiekiem a jego ojczyzną. „Obok nabycia wiedzy, niezmiernie ważnym czynnikiem w rozwoju patriotyzmu jest wychowanie wyobraźni. Celem pracy w tej dziedzinie jest dostarczenie naszej pamięci wielu żywych i silnych wyobrażeń rzeczy, zjawisk itp. kojarzących się z uczuciem patriotycznym. Jest mianowicie rzeczą znaną, że uczucie idzie zawsze za wyobraźnią i im lepiej wyposażona wyobraźnia, tym z reguły silniejsze będzie uczucie. Znakomitym środkiem do wyposażenia wyobraźni w potrzebne obrazy jest literatura piękna, działająca na nią bezpośrednio. (...) Literatura piękna nie jest jedynym środkiem, jakim rozporządzamy w tej mierze. Samo poznanie krajobrazu, zabytków sztuki, udział w uroczystościach (...) wzbogaca naszą wyobraźnię i przyczynia się do osiągnięcia celu”<sup>21</sup>. Przykładem tekstu Bocheńskiego, w którym wskazuje on na wymienione wyżej walory literatury może być książka *Religia w Trylogii*, gdzie autor analizuje dzieło jakim jest *Trylogia* w kontekście religii.

Bocheński był świadomy, że w XX wieku istnieje wiele przeszkód na drodze do stworzenia silnych oraz trwałych więzi, postaw, a także uczuć patriotycznych. Jedną z takich przeszkód jest „odbrązownictwo”, czyli praktyka „grzebania w życiu ludzi uchodzących za wielkich Polaków, celem wykazania, że byli oni mali i marni. (...) Nie jest wprawdzie złem, jeśli uczeni starają się wydać obiektywny sąd o wszystkich stronach, zarówno dobrych jak i złych własnej ojczyzny – ale złem jest zasadnicza tendencja do obdzierania jej z blasku cnoty i chwały, gwoździ zaspokojenia głodu sensacji u tłuszczy”<sup>22</sup>. Znakomitym przykładem takich „zabiegów odbrązowniczych” może być stosunek do Józefa Piłsudskiego. Niekiedy jego dokonania w obszarze polityki próbowano (często nadal tak się dzieje) przyćmić zawiłościami jego życia prywatnego. Występowanie „odbrązownictwa” może być również spowodowane tym, że „patriotyzm jest zjawiskiem powszechnym wśród ludów, które pozbawione są komfortu życia we własnym państwie, lub które w tym komforcie czują się zagrożone. Co więcej – patriotyzm bardzo często bywa w takich sytuacjach uczuciem obowiązkowym, a podejrzani o jego niedorozwój stawiani są pod pręgierzem patriotycznej opinii i poddawani symbolicznemu ostracyzmowi”<sup>23</sup>. Wynika z tego zatem to, że w chwili zagrożenia naszej suwerenności postacie historyczne poddawane są takiemu „patriotycznemu osądowi”.

## Podsumowanie

Zgodnie z poglądami Józefa Marii Bocheńskiego, nie możemy zapomnieć o swojej ojczyźnie, swoim matczynym kraju. Miejscu naszego urodzenia, które w głęboki sposób wpłynęło na nasze dzisiejsze życie.

Jak wielokrotnie podkreśla Bocheński, patriotyzm często wymaga od nas poświęcenia. Według filozofa są takie sytuacje, w których kierując się uczuciami patriotycznymi należy poświęcić to, co najważniejsze. Często jednostka ludzka jest mniej istotna, niż dobro całości i tego trzeba być świadomym.

Patriotyzm w dzisiejszych czasach nie jest mitem, bo jak mówił sam Bocheński, patriotyzm „jest postawą czysto moralną. Mówi co trzeba robić, a nie mówi co jest. Mit zaczyna się wtedy, gdy się twierdzi bezpodstawnie, że coś jest takie albo inne”<sup>24</sup>.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że mimo iż współcześnie w Europie nie musimy już poświęcać swojego życia w obronie ojczyzny, postawy patriotyczne nadal są ważne i pożądane w społeczeństwie. Aby wśród nas było wiele osób, które można nazwać patriotami, od samego początku wychowania dzieci i młodzieży, należy wpajać im miłość do kraju. Takie właśnie zadanie stawia Bocheński przed pedagogiką, w każdym jej zakresie.

21. J. M. Bocheński, *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Antyk, Warszawa 1999, s. 26.

22. J. M. Bocheński, *Szkice etyczne*, Veritas, Londyn 1953, s. 87.

23. R. Paradowski, *Patriotyzm a typy kultury*, [w:] *Patriotyzm*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, MCRD, Kraków 1998, s. 53.

24. J. Parys, *Między logiką a wiarą*, Noir sur Blanc, Montricher 1988, s. 235.

Nie będzie to łatwa praca, jednak gdy zostanie wykonana w poprawny sposób, może przynieść wiele korzyści.

Myślę, że poglądy Józefa Bocheńskiego na temat patriotyzmu są cenne nie tylko z filozoficznego, etycznego i pedagogicznego punktu widzenia, ale także niosą ze sobą świadectwo życia. Trzeba pamiętać o wielości jego ról, które pozwoliły Bocheńskiemu poznać patriotyzm z różnych perspektyw (patriotyzm wojskowy, ten odnajdowany w religii oraz w filozofii). Ponadto nie można zapomnieć o tym, że ze względu na to, iż żył on na emigracji, jego tęsknota za ojczyzną szczególnie sprzyjała rozważaniom na temat patriotyzmu.

### Bibliografia:

1. Bocheński J. M., *Kazania i przemówienia*, t. I, Salwator, Kraków 2000.
2. Bocheński J. M., *Kazania i przemówienia*, t. II, Salwator, Kraków 2005.
3. Bocheński J. M., *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Antyk, Warszawa 1999.
4. Bocheński J. M., *Szkice etyczne*, Veritas, Londyn 1953.
5. Bocheński J. M., *Wspomnienia*, Philed, Kraków 1993.
6. Paradowski R., *Patriotyzm a typy kultury*, [w:] *Patriotyzm*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, MCRD, Kraków 1998.
7. Parys J., *Między logiką a wiarą*, Noir sur Blanc, Montricher 1988.
8. Rzegocki A., *Patriotyzm a racja stanu*, [w:] *Patriotyzm Polaków – studia z historii idei*, red. J. Kłockowski, Ośrodek Myśli Politycznej:WSE, Kraków 2006.
9. Schrade U., *Międzywojenna polska myśl narodowa*, Arcana, Kraków 2004.



Magdalena Wędzińska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## BOGDAN NAWROCZYŃSKI JAKO PEDAGOG I JEGO IDEAŁ OSOBOWY NAUCZYCIELA

### Informacje o autorze:

Magdalena Wędzińska - mgr, absolwentka kierunków Pedagogika: kształcenie zintegrowane i terapia pedagogiczna oraz Psychologia, doktorantka w Zakładzie Filozofii Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

### Streszczenie artykułu:

Artykuł ten poświęcony jest przybliżeniu ideału osobowego nauczyciela w rozumieniu Bogdana Nawroczyńskiego. Artykuł rozpoczyna się od wyjaśnienia terminu wzór osobowy nauczyciela. W pierwszej części artykułu zaprezentowane będą najważniejsze fakty dotyczące życia i twórczości Bogdana Nawroczyńskiego. W dalszej części zamieszczony będzie opis czynników wyznaczających ideał osobowy nauczyciela: zalety osobiste, talent pedagogiczny, gruntowna znajomość przedmiotu oraz wiedza pedagogiczna.

### Słowa kluczowe:

Bogdan Nawroczyński, ideał osobowy nauczyciela, pedeutologia, talent pedagogiczny, wiedza pedagogiczna, zalety osobiste.

### Abstract:

This article is devoted to present the teacher's personal ideal within the meaning of Bogdan Nawroczyński. Paper begins by explaining meaning the term: teacher's personal ideal. In the first part of the article are presented the most important facts about the life and work of Bogdan Nawroczyński. In the following section describes the factors defining teacher's personal ideal, such as: personal qualities, pedagogical talent, perfect knowledge of the teaching subject and pedagogical knowledge.

### Key words:

Bogdan Nawroczyński, pedagogical talent, Pedeutology, personal qualities, teacher's personal ideal, teaching knowledge.

### Wstęp

Obecnie przed nauczycielem stawia się coraz więcej zadań, które powinien spełnić. Oczekuje się, że będzie on stanowić wzorzec osobowy dla swych uczniów, sprawnie przeprowadzi ich przez meandry uczenia się, zainspiruje do pracy i poznawania świata, a także będzie przewodnikiem na drodze ucznia do poznania siebie. Jak pokazują wyniki badań Zbigniewa Gasia, sami nauczyciele mają jasne wyobrażenie tego, jak powinien wyglądać ideał osobowy pedagoga. W opinii profesjonalistów zajmujących się nauczaniem

i wychowaniem, idealny nauczyciel to osoba o pozytywnej samoocenie, cechująca się również spokojem i umiarkowaną rezerwą w stosunku do otoczenia, umiejąca wywierać pozytywne wrażenie na innych ludziach, ciesząca się ich uznaniem. Profesjonaliści idealnemu nauczycielowi przypisują również cechy takie jak: skuteczność, pracowitość, odpowiedzialność, obowiązkowość. Ich zdaniem, aby nawiązywać dobre relacje ze swoimi uczniami nauczyciel musi przede wszystkim bardzo dobrze znać samego siebie, potrafić dostosowywać się do wymagań innych ludzi, szukać ich towarzystwa. Zaś w sytuacjach trudnych powinien cechować się ostrożnością w działaniu, twardo stąpać po ziemi i trzymać się jasnych zasad<sup>1</sup>. W świetle zaprezentowanych wyników badań rodzi się pytanie o to, na ile ideał osobowy nauczyciela, który kreują sami nauczyciele pokrywa się z wizją ideału osobowego stworzoną przez „nauczyciela nauczycieli” – Bogdana Nawroczyńskiego.

Tytułem wstępu do dalszych rozważań przybliżę znaczenie pojęcia ideał osobowy. W socjologii pod pojęciem ideału osobowego rozumie się zespół cech, do posiadania których aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie w niej panującym systemem wartości<sup>2</sup>. Czesław Kupisiewicz pod pojęciem wzoru osobowego rozumie osobę, która charakteryzuje się cechami osobowości, reprezentuje normy postępowania oraz poglądy cieszące się dużym uznaniem społecznym<sup>3</sup>.

Bogdan Nawroczyński w swej bogatej twórczości zajął się również zagadnieniem ideału osobowego nauczyciela. Nazwany przez Wincentego Okonia „nauczycielem nauczycieli”<sup>4</sup> nie tylko przyczynił się do rozwoju pedagogiki jako dziedziny naukowej, ale i całym swoim życiem dawał przykład tego, co postulował. Według Bogdana Nawroczyńskiego idealny nauczyciel powinien posiadać i łączyć w sobie wartościowe i różne dobra kultury z ustawicznym i twórczym ich wzbogacaniem. Nauczyciel, aby stał się wzorowym przewodnikiem wychowanków po świecie kultury i wiedzy musi posiadać duży jej zasób, musi być mistrzem w swej dziedzinie i tym mistrzostwem „zarażać” swych uczniów, powinien też ciągle doskonalić swój warsztat zawodowy. Jego stosunek do wychowanków miałby cechować się szczerością intencji i empatią<sup>5</sup>. To bardzo zwarte ujęcie tego, co stanowił dla Bogdana Nawroczyńskiego ideał osobowy nauczyciela. Niezwykle istotną rolę Bogdan Nawroczyński przypisywał prawdzie i autentyczności, jakie są niezbędne w zawodzie nauczyciela, konstytuują jego zawodową osobowość.

## Koleje życia i kształcenia Bogdana Nawroczyńskiego

Prezentacja ideału osobowego nauczyciela, stworzonego przez Bogdana Nawroczyńskiego, byłaby niepełna bez wskazania najważniejszych faktów z biografii autora.

Bogdan Nawroczyński przyszedł na świat 9 kwietnia 1882 roku w Dąbrowie Górniczej. Rodzice tego wybitnego pedagoga byli szacownymi obywatelami Dąbrowy – ojciec Roman – piastował stanowisko naczelnego lekarza w miejscowych szpitalach, matka Stanisława była gruntownie wykształcona i wywodziła się z rodziny o naukowych tradycjach (Michał Jan Hube był generalnym dyrektorem nauk w Szkole Rycerskiej, jego syn Karol był profesorem matematyki na Uniwersytecie Jagiellońskim, zaś ojciec Stanisławy – Jan, prowadził badania geologiczne w Królestwie Kongresowym)<sup>6</sup>.

---

1. Z. Gaś, *Poczucie skuteczności profesjonalnych nauczycieli o różnym stażu w zawodzie*, Przegląd Psychologiczny 2002, nr 45(1).

2. K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2004.

3. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.

4. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 334.

5. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.

6. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.



## Bogdan Nawroczyński jako pedagog i jego ideał osobowy nauczyciela

Bogdan Nawroczyński wraz z młodszym rodzeństwem wzrastał w domu o bardzo żywej tradycji patriotycznej. Jego dzieciństwo przypadło na okres zacieklej rusyfikacji. Rodzice Nawroczyńskiego bardzo dbali o wychowanie w duchu polskości, jednak ze względu na brak w Dąbrowie szkoły średniej, zmuszeni byli oddać syna na naukę w gimnazjum w Kielcach, gdzie cała rodzina przeniosła się w 1892 roku. W ciągu trzech lat gimnazjum Bogdan Nawroczyński wykazał się bystrością umysłu i szerokimi zainteresowaniami. Młody adept rosyjskiego gimnazjum ubolewał bardzo nad poziomem nauczania i wszechogarniającą rusyfikacją. Jedyną pociechą dla niego był fakt, że niegdyś uczniem tej szkoły był sam Stefan Żeromski: „moje życie było dwojakie polskie w czasie pauz, spędzanych na tym samym dziedzińcu, gdzie przed osiemnastu laty biegał Stefan Żeromski, a oficjalne – gnębiące i pełne pułapek na lekcjach”<sup>7</sup>. Bogdan Nawroczyński jako uczeń gimnazjum napisał swój pierwszy artykuł poświęcony tematyce oświatowej. Zajmował się w nim doborem kierunków kształcenia na poziomie szkoły średniej. Uczęszczał do gimnazjum klasycznego, więc przede wszystkim wyniósł na piedestał ten kierunek nauczania, postulował również niezbędność kształcenia w szkołach realnych, gdyż jego zdaniem to one w najodpowiedniejszy sposób odpowiadają potrzebom gospodarczym kraju. Naukę w gimnazjum Nawroczyński zakończył w 1901 roku zdobywając złoty medal za wyniki w nauce<sup>8</sup>.

Po zakończeniu nauki w szkole średniej Bogdan Nawroczyński rozpoczął studia na Wydziale Architektury na Politechnice Warszawskiej. Jednak studia te głęboko go rozczarowały, toteż w połowie pierwszego roku przeniósł się na Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego. Studia prawnicze, podobnie jak architektura, nie były bliskie sercu Bogdana Nawroczyńskiego. Szczególnie rozczarowany był kadrą nauczycielską. Na Uniwersytecie Warszawskim wykładali przeważnie Rosjanie o wąskich horyzontach myślowych, ponadto wierni misji rusyfikowania Polaków<sup>9</sup>.

Okoliczności te skierowały Bogdana Nawroczyńskiego na drogę samokształcenia. Wiedzę z zakresu filozofii uzupełniał on poprzez samodzielną lekturę. Uczestniczył również w sposób czynny w tajnych wykładach organizowanych przez Henryka Struve – wykładowcę historii i filozofii na Uniwersytecie Warszawskim. W tym czasie Bogdan Nawroczyński fascynował się zwłaszcza pracami autorstwa Wilhelma Wundta. Drugi tor pozauniwersyteckich studiów Bogdana Nawroczyńskiego stanowiły różne wykłady i ćwiczenia organizowane przez tajne organizacje studenckie. Podejmowały one tematykę związaną z historią i literaturą polską. W 1902 roku Bogdan Nawroczyński rozpoczął działalność w ruchu oświatowo-politycznym Związku Młodzieży Polskiej zwanego Zetem. W strukturach tego związku poznał swą późniejszą małżonkę Wandę Klamborowską. Organizacja zaleciła Bogdanowi Nawroczyńskiemu pracę polityczno-oświatową wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Dzięki tej działalności poznał on wielu późniejszych wybitnych uczonych m.in. Floriana Znanieckiego czy Władysława Tatarkiewicza<sup>10</sup>.

Z takim przygotowaniem organizacyjnym Bogdan Nawroczyński przystąpił do walki o polską szkołę. Wziął aktywny udział w proteście przeciwko władzy caratu. W 1905 r. Bogdan Nawroczyński stworzył listę postulatów przekazanych rosyjskim władzom Uniwersytetu Warszawskiego. Memorial zawierał m.in. postulat przywrócenia polskiego charakteru uczelni, autonomii wewnętrznej oraz zniesienie przepisów zabraniających studentom zrzeszania się. Finałem tego przedsięwzięcia był zorganizowany na uniwersytecie strajk. Jego uczestnicy domagali się całkowitego spolszczenia uczelni. Po upadku rewolucji Bogdana Nawroczyńskiego dotknęły represje, został on aresztowany, a następnie opuścił kraj<sup>11</sup>.

---

7. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968 za: A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 12.

8. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

9. T. Jaroszuk, *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

10. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

11. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.



Na emigrację udał się do Berlina, gdzie podjął studia filozoficzne. Jego mentorami byli wybitni uczeni m.in. Georg Simmel i Alois Riehl. Podczas nauki w Berlinie poznał Aleksandra Brücknera i aktywnie brał udział w jego wykładach z historii i literatury polskiej. Pobyt Bogdana Nawroczyńskiego w Berlinie trwał rok. Następnie podjął on studia w Lipsku, gdzie napisał swą pierwszą rozprawę naukową poświęconą filozofii Kartezjusza i Spinozy. W Lipsku zetknął się również Bogdan Nawroczyński z dokonaniem Wilhelma Wundta, o których dotąd mógł jedynie czytać. Dzięki temu nie tylko pogłębił swą wiedzę filozoficzną ale i zafascynował się eksperymentalnymi metodami badań<sup>12</sup>.

W 1908 roku ze względu na pogarszający się stan zdrowia Bogdan Nawroczyński musiał wracać do Warszawy. W stolicy ponownie zaangażował się w działania ruchu młodzieżowego. Za tę działalność został aresztowany i skazany na zesłanie na Sybir, której udało mu się szczęśliwie uniknąć. Po zawarciu związku małżeńskiego z Wandą Klamborską, udał się wraz małżonką do Dorpatu, gdzie udało mu się dokończyć rozciągnięte w czasie studia z prawa<sup>13</sup>.

W 1913 roku Nawroczyński udali się do Lwowa. Tam pod kierunkiem Kazimierza Twardowskiego Bogdan Nawroczyński rozpoczął studia filozoficzne i pedagogiczne. Pod kierunkiem mistrza Twardowskiego powstała rozprawa doktorska pt. *Prolegomena do nauki o jakości sądów*. Była to rozprawa nowatorska, gdyż rewidowała niektóre poglądy Twardowskiego na genezę sądów. Kazimierz Twardowski przyjął tę rozprawę i uznał swój własny błąd. Profesor Twardowski wywarł niebagatelny wpływ na pracę naukową Bogdana Nawroczyńskiego. „Jeżeli teraz pytają mnie, jakimi drogami doszedłem do jasności i ścisłości moich przemówień i pism - odpowiadam: tego nauczył mnie Mistrz Twardowski. Bardzo wiele zawdzięczam tym dwu semestrom we Lwowie. One dały mi ostatni szlif” – wspominał Nawroczyński<sup>14</sup>.

## Praca naukowa Bogdana Nawroczyńskiego

Bogdan Nawroczyński w latach 1909-1917, z przerwą na studia we Lwowie, pracował jako nauczyciel prywatnych gimnazjów żeńskich. Nauczycielstwo ówczesnych szkół prywatnych stanowiło iście znamienite grono – większość z nich objęła w Polsce niepodległej katedry uniwersyteckie. Praktyka szkolna i aktywne członkostwo w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego zapoczątkowały pedagogiczną twórczość naukową Bogdana Nawroczyńskiego. Podjął on również współpracę z redakcją czasopisma *Wychowanie w Domu i Szkole*, którego został redaktorem, a które z czasem przekształcono w *Przegląd Pedagogiczny*. W 1915 r. na łamach tegoż czasopisma opublikował artykuł, w którym domagał się bezwzględnej spolszczenia polskiego szkolnictwa, przystąpienia do prac nad organizacją szkolnictwa powszechnego oraz utworzenia w Warszawie szkół wyższych. Postulaty te miały w niedługim czasie doczekać się realizacji. Również w 1915 roku Bogdan Nawroczyński został powołany jako delegat Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego do Wydziału Oświecenia. W 1917 roku po powstaniu przy Radzie Regencyjnej Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Bogdan Nawroczyński został mianowany na wizytatora szkół średnich<sup>15</sup>.

Pierwsze lata po odzyskaniu przez Polskę niepodległości były dla Bogdana Nawroczyńskiego okresem wyjątkowej pracy i twórczych poszukiwań w dziedzinie edukacji. Zaangażował się on w odbudowę polskiego szkolnictwa. Bogdan Nawroczyński działał wówczas jako wizytator szkół średnich, współpracował z Państwowym Instytutem Pedagogicznym, w którym wykładał dydaktykę ogólną. Przewodniczył również Komisji Pedagogicznej utworzonej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Komisję tę powo-

12. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

13. W. Okoń, *op. cit.*, Warszawa 2000.

14. B. Nawroczyński, *Odpowiedź na ankietę <<O postęp pedagogiczny>>*, Nowa Szkoła 1967, nr 5, s. 2-4, za: A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 22.

15. W. Okoń, *op. cit.*, Warszawa 2000.

łano w odpowiedzi na rosnącą potrzebę wykorzystania nauki do tworzenia nowoczesnego systemu edukacji. Komisja powołała 7 oddziałów, na czele których stanęli wybitni uczeni m.in. Józefa Joteyko, Stanisław Kot oraz Bogdan Nawroczyński jako kierownik oddziału pedagogiki ogólnej. Komisja wydała również książkę Bogdana Nawroczyńskiego *Uczeń i klasa* (1923)<sup>16</sup>. W trakcie pracy w Komisji Bogdan Nawroczyński wykazał się jako doświadczony organizator i znawca szkolnictwa. Bogdan Nawroczyński potrafił rozpoznać dydaktyczne i wychowawcze problemy szkoły. Pogłębił ich znajomość i oferował konstruktywne sposoby ich rozwiązania. Przewodnictwo Komisji Pedagogicznej pozwalało również Bogdanowi Nawroczyńskiemu na prowadzenie indywidualnych badań pedagogicznych. Organizując prace Komisji Bogdan Nawroczyński kierował się przekonaniem, iż reforma wychowania nie jest możliwa bez wykorzystania do tego wyników badań naukowych. Wspierał zatem te badania i publikacje prezentujące ich rezultaty. Oprócz wspomnianej wcześniej pracy Bogdana Nawroczyńskiego *Uczeń i klasa*, Komisja wydała dzieło Floriana Znanieckiego *Socjologia wychowania*<sup>17</sup>.

W 1925 r. Bogdan Nawroczyński rozpoczął uniwersytecki etap swojej działalności. Wówczas to został poproszony o objęcie po Antonim Danyszu jedynej w Polsce katedry pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim. O swojej pracy w Poznaniu napisał Bogdan Nawroczyński we wspomnieniach, iż do wykładów i ćwiczeń przygotowywał się bardzo starannie, dbał nie tylko o ich poziom naukowy, ale i obywatelski. Uniwersytecka działalność Bogdana Nawroczyńskiego skupiała się również wokół zmniejszania różnic pomiędzy pedagogiką polską a zagraniczną. Uważał on, że najważniejszym warunkiem rozwoju szkolnictwa jest utworzenie w kraju ośrodków wiedzy pedagogicznej. Po roku pracy w Poznaniu miał znakomitą okazję, aby takie ognisko utworzyć<sup>18</sup>. W 1926 roku przystąpił Bogdan Nawroczyński do tworzenia studiów pedagogicznych na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Podstawą tych studiów stał się rozwiązany w tym samym czasie Państwowy Instytut Pedagogiczny, z którym Bogdan Nawroczyński współpracował od jego założenia. Praca na Wydziale Filozoficznym była zatem kontynuacją jego wcześniejszej działalności poświęconej kształceniu przyszłych nauczycieli<sup>19</sup>. Wraz z katedrą pedagogiki utworzono również katedrę psychologii wychowawczej pod kierownictwem Stefana Baleya oraz katedrę historii wychowania pod kierownictwem Stanisława Kota. Studia te kształciły przede wszystkim przyszłych wykładowców seminariów nauczycielskich oraz późniejszych liceów pedagogicznych. Przedsięwzięcie to przyszło organizować Bogdanowi Nawroczyńskiemu w trudnych warunkach finansowych i kadrowych. Co więcej, po zamachu majowym, Bogdan Nawroczyński opozycyjnie nastawiony wobec sanacji, zdany był głównie na własne siły. Tak zorganizowane studia miały początkowo wąski zasięg, lecz z czasem nabrały prestiżu i przyciągały swą sławą studentów<sup>20</sup>.

W 1927 r. Bogdan Nawroczyński został powołany również na przewodniczącego Komisji Egzaminów Państwowych na Nauczycieli Szkół Średnich. Pracami Komisji kierował aż do zaprowadzenia okupacji niemieckiej w Polsce. Zadaniem Komisji było sprawdzanie wiedzy pedagogicznej nauczycieli z sześciu podstawowych przedmiotów: historii wychowania, pedagogiki ogólnej wraz z dydaktyką, psychologii wychowania, higieny szkolnej oraz dydaktyki szczegółowej przedmiotu, którego miał nauczać adept do zawodu nauczycielskiego<sup>21</sup>. Przygotowanie nauczycieli do egzaminu wymagało nowych form kształcenia. Na wniosek Nawroczyńskiego na Uniwersytecie Warszawskim utworzono roczne Studium Pedagogiczne, którego został kierownikiem. Studium przyjmowało kandydatów posiadających już stopień magistra z zakresu specjalności przedmiotowej, czasem w szeregi jego słuchaczy przyjmowano również maturzystów. Nawroczyński nie sprzeciwiał się, aby studenci końcowych roczników swoich studiów kierunkowych słuchali wykładów pedagogicznych i zaliczali je. Po ukończe-

16. *Ibidem*.

17. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), Bogdan Nawroczyński. *Uczony, humanista, wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

18. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

19. W. Okoń, *op. cit.*, Warszawa 2000.

20. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

21. W. Okoń, *op. cit.*, Warszawa 2000.

niu Studium i odbyciu rocznej praktyki zawodowej w szkole, kandydaci zobowiązani byli do złożenia egzaminu państwowego, którego pomyślny wynik dawał uprawnienia do nauczania w szkołach średnich. Działalność Komisji Egzaminów Państwowych, która do 1939 r. wydała ponad 3000 dyplomów oraz działalność Studium Pedagogicznego stanowiły znakomity przyczynek do rozwoju szkolnictwa w II Rzeczypospolitej. Stworzyły one również standard i wzór uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, do których nawiązywano także po II wojnie światowej<sup>22</sup>.

Działalność akademicka Bogdana Nawroczyńskiego została gwałtownie przerywana przez wybuch II wojny światowej. Zaprawiony w bojach o polską szkołę, Bogdan Nawroczyński przystąpił do działalności konspiracyjnej. Podziemne władze oświatowe zleciły mu funkcję inspektora tajnego nauczania na konspiracyjnych uniwersytetach: Warszawskim oraz Ziem Zachodnich (pod tą nazwą funkcjonował Uniwersytet Poznański). Bogdan Nawroczyński czuwał nad prawidłowym funkcjonowaniem tych uczelni, nad poziomem prowadzonych w nich zajęć oraz był odpowiedzialny za rozdzielanie profesorom zasiłków przyznawanych przez Rząd Emigracyjny w Londynie. Co więcej, Bogdan Nawroczyński nadal prowadził zajęcia w Studium Pedagogicznym, które działało w ramach tajnych kompletów. Kształcenie nauczycieli uważał za swoje naczelne zadanie. W warunkach konspiracyjnych Studium działało aż do wybuchu Powstania Warszawskiego. W tym czasie Bogdan Nawroczyński przewodniczył również konspiracyjnym zebraniom Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Zebrania te, mimo ogromnego niebezpieczeństwa, cieszyły się wielką popularnością oraz wysoką frekwencją uczestników. Dopelnieniem konspiracyjnej działalności było sprawowanie przez Bogdana Nawroczyńskiego funkcji prezesa Trybunału powołanego przez władze podziemia do osądzania wykroczeń przeciw moralności i dyscyplinie politycznej w warunkach okupacji. To zadanie wypełniał Bogdan Nawroczyński przez cały okres okupacji, a wyniki ogłaszał na łamach *Biuletynu Informacyjnego*. Po upadku Powstania Warszawskiego Bogdan Nawroczyński wraz z żoną trafił do Częstochowy. Tam zorganizował Kursy Akademickie, umożliwiające młodzieży kontynuowanie studiów, powołał również Studium Pedagogiczne, kształcące nauczycieli<sup>23</sup>.

Po zakończeniu II wojny światowej Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego powołało tak zwaną Komisję Trzech dla zorganizowania działalności Uniwersytetu Warszawskiego. W jej skład obok Bogdana Nawroczyńskiego weszli również Tadeusz Kotarbiński oraz Stefan Pieńkowski. Bogdan Nawroczyński objął funkcję prorektora. W 1946 r. został powołany na dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego i sprawował tę funkcję do 1948 r. Wraz z nasilaniem się dominacji radzieckiej w Polsce rosło upolitycznienie instytucji, również oświatowych. Bogdan Nawroczyński został oskarżony o „odchylenia prawicowo-nacjonalistyczne” i został przeniesiony w stan spoczynku. Przydzielono mu funkcję dyrektora biura Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, gdy to zostało wcielone do Polskiej Akademii Nauk, Bogdan Nawroczyński pracował w bibliotece naukowej w Pałacu Staszica. Te trudne dla niego wydarzenia na polu zawodowym zbiegły się w czasie z ciężką chorobą a następnie śmiercią żony<sup>24</sup>.

Dopiero w 1957 roku Bogdan Nawroczyński powrócił na Uniwersytet Warszawski. Na nowo utworzonym Wydziale Pedagogicznym został kierownikiem, powołanej przez Bogdana Suchodolskiego, katedry teorii i organizacji szkoły. Rozpoczął w niej działalność związaną z nową dziedziną – pedagogiką porównawczą. W tej dziedzinie stał się głównym inicjatorem i propagatorem badań. Skupił wokół siebie liczne grono współpracowników zajmujących się porównywaniem polskiego systemu oświatowego z niektórymi krajami zachodnimi<sup>25</sup>.

W 1960 r. Nawroczyński został po raz drugi przeniesiony na emeryturę. Tym razem nie była to decyzja podyktowana względami politycznymi. Bogdan Nawroczyński zmarł w 1974 roku. W swoich *Wspo-*

---

22. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

23. W. Okoń, *op. cit.*, Warszawa 2000.

24. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

25. T. Jaroszuk, *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.



## Bogdan Nawroczyński jako pedagog i jego ideał osobowy nauczyciela

*mnieniach* napisał, że wypadło mu „żyć nie w zaciszu, lecz w ogniu dwu rewolucji, wojny z 1920 r. i dwu wojen światowych. Nie byłem żołnierzem. Za słaby fizycznie byłem na żołnierza. Walczyłem na innym polu. Byłem naukowcem, nauczycielem i wychowawcą (...) Wchłaniałem w siebie kulturę nie tylko klasyczną i średniowieczną, lecz przede wszystkim nowożytną. Pod jej wpływem stałem się też na wskroś świeckim humanistą. A że długo studiowałem logikę i teorię poznania, więc wśród różnych zdań należących do wiary nauczyłem się ściśle odróżniać, co jest mitem lub legendą, co wyrazem ciemnoty, a co normą moralną lub pragnieniem zbolełego serca (...) Nauczyłem się powściągać od twierdzeń, których nie można udowodnić”<sup>26</sup>.

Anna Mońka-Stanikowa w zakończeniu wstępu do *Dzieł wybranych* Bogdana Nawroczyńskiego napisała: „racjonalizm i uczciwość myśli zaszczerpiał Nawroczyński w umysłach swoich uczniów, studentów i współpracowników. Uczył ich odróżniania prawdy od fałszu, plewy od ziarna, pozoru od istoty rzeczy. Należał do plejady najwybitniejszych profesorów Uniwersytetu Warszawskiego. Od początku swej działalności i twórczości naukowej był nauczycielem prawdziwym”<sup>27</sup>.

### Bogdana Nawroczyńskiego ideał osobowy nauczyciela

Bogdan Nawroczyński formułując odpowiedź na pytanie: jaki powinien być idealny nauczyciel, wskazał warunki, które adept na nauczyciela musi spełnić. Zaliczył do nich: zalety osobiste (moralność, obywatelskość, społecznienie), uzdolnienia pedagogiczne, gruntowną znajomość przedmiotu nauczania, doświadczenie nabyte drogą praktyki pedagogicznej oraz wiedzę pedagogiczną<sup>28</sup>. Bogdan Nawroczyński całym swym życiem dawał przykład wskazywanej przez siebie idealnej sylwetce nauczyciela, tego też nauczał swych uczniów i czytelników swych prac naukowych.

Ideał osobowy nauczyciela Bogdan Nawroczyński wywiódł z psychologii i filozofii. Związany był on z pojęciem życia duchowego. To zaś nierozzerwalnie łączyło się, zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego, z kulturą. W rozumieniu autora kultura ma charakter czynnościowy, jest przestrzenią, w której mają miejsce procesy twórcze. Życie duchowe oznaczało dla Bogdana Nawroczyńskiego „żywą, zdrową i twórczą kulturę, oglądaną od strony celów ludzkich”<sup>29</sup>. Nawiązując do teorii Kazimierza Twardowskiego i Franciszka Brentana, Bogdan Nawroczyński pojmował czynności kulturalne jako świadomie skierowane na cel. Nie występują one u wszystkich ludzi z jednakowym natężeniem. W jego opinii, ludzi można podzielić na tych, którzy kierują się jedynie zaspokajaniem potrzeb oraz na tych, którzy po osiągnięciu jednego celu kierują się ku następny, coraz dalszym wyzwaniom. To dążenie do coraz dalszych i donioślejszych celów nazwał Bogdan Nawroczyński transcendentą. Czynności skierowane na osiągnięcie celów należą zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego do świata wartości<sup>30</sup>.

Według Bogdana Nawroczyńskiego charakter i osobowość to struktury duchowe ukierunkowane na świat wartości. Bogdan Nawroczyński rozróżniał w nich struktury idealne oraz przybliżone ich urzeczywistnienia w jednostkach ludzkich. Struktury idealne stanowią normy będące wytworami sumienia, zaś struktury przybliżone urzeczywistnieniu przynależą do świata faktów i są w nim również oceniane przez pryzmat norm<sup>31</sup>.

26. B. Nawroczyński, *Wychowanie i jego trzy podstawy*, „*Ruch Pedagogiczny*” 1972, nr 5, s. 561-565, za: A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 44.

27. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 44.

28. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.

29. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Warszawa 1947, s. 23.

30. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.

31. B. Nawroczyński, *op. cit.*, Warszawa 1947.

Charakter, w mniemaniu Bogdana Nawroczyńskiego, jest strukturą prostszą niż osobowość. Składa się on z kilku elementów: zdolności do postępowania stale według tych samych zasad, czyli stałości woli, siły woli objawiającej się w męstwie i wytrwałości w pracy, samodzielności woli oraz przedsiębiorczości i praktyczności w działaniu – stanowią one czynnik instrumentalny ludzkiego charakteru. Charakter zawiera w sobie również pierwiastek pozwalający na ukierunkowanie woli na cele istotnie wartościowe i zgodne z normami moralnymi. Jest to kierunkowy czynnik charakteru, nazwany przez Bogdana Nawroczyńskiego sumieniem. Charakter jest moralny, gdy jego czynniki instrumentalne są skierowane na cele wartościowe. Kształtowanie się charakteru jest procesem ciągłym. Osobowość zaś jest harmonijną i indywidualną strukturą duchową człowieka. Jest ona najwyższą i najpełniejszą ze wszystkich struktur idealnych<sup>32</sup>. Bogdan Nawroczyński bardzo mocno podkreślał pedagogiczną wartość samowiedzy: „trzeba znać swoje wady, aby celowo pracować nad ich usunięciem, trzeba znać swoje zalety, jeśli się chce wiedzieć o co w sobie można się oprzeć”<sup>33</sup>.

Zalety osobiste były dla Bogdana Nawroczyńskiego warunkiem koniecznym, który musiał spełniać każdy kandydat na nauczyciela. Bogdan Nawroczyński uważał, że nauczyciel to osoba powołana do tego, by nie tylko tworzyć zasób przekonań naukowych, które zaszczerpi wśród swoich uczniów, ale przede wszystkim to osoba, która rozpowszechni wśród swoich wychowanków zasady moralne. Bogdan Nawroczyński całym swym życiem dawał przykład niezłomności, niezależności moralnej – pozostawał nauczycielem wiernym swoim przekonaniom, bez względu na układ sił politycznych. Co więcej, ten wybitny pedagog wskazywał, iż nauczyciel nie powinien łączyć profesji nauczycielskiej z polityką. Taki mariaż rzutuje na obiektywizm w postawie nauczyciela. Nie można, zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego, służyć idei prawdy i obiektywizmu jeśli realizuje się interesy jakiegokolwiek opcji politycznej<sup>34</sup>.

Bogdan Nawroczyński postulował, iż jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest wdrażanie młodzieży do bezstronnego badania każdej sprawy, do wydawania o zdarzeniach i osobach sądów wielce przemyślanych i wyważonych, uzasadnionych i odrzucania sądów pozornie słusznych. Jak sam wspominał, nauczył go tego mistrz Kazimierz Twardowski. On to wdrażał swych uczniów do jasnego myślenia i gruntownej pracy<sup>35</sup>.

Bogdan Nawroczyński szczególnie mocno piętnował „grzech obłudy” w postępowaniu nauczyciela. Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego nie można być dobrym nauczycielem jeśli nie stroni się od kłamstwa, nieprawdy i obłudy. Poznawanie zła według Bogdana Nawroczyńskiego postępuje stopniowo i przeplata się z poznawaniem dobra, jednak uleganie złu, kamuflowanie jego skutków prowadzi do moralnego wypaczenia. Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego moralność jest jednym z elementów kluczowych, które składają się na sylwetkę „prawdziwego” nauczyciela. Nie można uczyć innych prawdy, odpowiedzialności, wrażliwości czy szlachetności samemu nie posiadając takich cech<sup>36</sup>. Nie tylko nauczyciel, ale po prostu człowiek, zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego, musi sobie przyswoić dobra duchowe, jest zobowiązany do ich zinternalizowania. Poznając własną strukturę duchową, człowiek wzbogaca się o samowiedzę, co więcej świadomy siebie, może lepiej funkcjonować w relacjach z innymi ludźmi<sup>37</sup>.

---

Z poznaniem prawdy, niekiedy przykrej i trudnej do przyjęcia, wiąże się potrzeba otwarto-

32. *Ibidem*.

33. *Ibidem*, s. 162.

34. B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa, zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Wydawnictwo „Książnica-Atlas”, Warszawa 1931.

35. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.

36. *Ibidem*.

37. T. Jaroszuk, *Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

ści na drugiego człowieka i tolerancji wobec jego ograniczeń, wad i odmienności. Dla Bogdana Nawroczyńskiego brak tolerancji oznaczał zaprzeczenie kultury. Upatrywał w nim jedno z naczelných zagrożeń dla świata i jego rozwoju. Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego tolerancja jest istotowo zjednoczona z niezależnością poznawczą nauczyciela. Dobry nauczyciel w mniemaniu Bogdana Nawroczyńskiego powinien nie tylko odznaczać się niezależnością charakteru, ale i niezależnością intelektualną. Owa niezależność pozwala dopiero na uświadomienie sobie prawdy o sobie, o świecie i życiu. Niezależność ta, zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego, czyni z osoby ją posiadającej głosiciela, bojownika i obrońcę prawdy<sup>38</sup>.

Dla Bogdana Nawroczyńskiego oczywistym było, iż osobowość nauczyciela spełnia niebagatelną rolę w procesie wychowania i nauczania. Przejawiała się ona zarówno w sferze emocjonalnej, wolicjonalnej, intelektualnej, jak i w sferze fizycznej. Szczególnie istotna dla Bogdana Nawroczyńskiego była ta sfera osobowości nauczyciela, którą określał mianem talentu pedagogicznego. Dla Bogdana Nawroczyńskiego talent pedagogiczny był niewątpliwym predyktorem sukcesów wychowawczych i dydaktycznych. Objawiał się on w realizacji celów i zamiarów pedagogicznych. Nauczyciel odznaczający się nim jest osobą twórczą i umiejącą nawiązać, oparty na życzliwości, kontakt ze swoim uczniem. Ponadto talent jest nierozzerwalnie połączony z wyobraźnią, empatią, zdolnością wyrażania własnych uczuć oraz umiejętnością czynienia obserwacji i wyciągania wniosków z własnych działań. Bogdan Nawroczyński wskazywał, iż nauczycieli prawdziwie uzdolnionych pedagogicznie jest niewielu. Jednak nawet przy średnim uzdolnieniu pedagogicznym można być dobrym nauczycielem. Niezbędna jest jednak do tego wiedza o dzieciach, ich rozwoju i potrzebach. Oprócz wiedzy z zakresu psychologii wychowawczej niezbędna jest również wiedza z zakresu teorii wychowania<sup>39</sup>. Bogdan Nawroczyński jasno wskazywał, iż nauczyciel ma być nie tylko osobą przekazującą wiedzę, uczącą innych, sam przede wszystkim musi mieć bogate życie umysłowe. Wykształcenie, ma nie być dla niego jedynie sposobem na zdobycie profesji, ma być dobrem osobistym, czynnikiem wzbogacającym osobowość. Dla Bogdana Nawroczyńskiego wykształcenie nie jest rzeczą, którą można nabyć jak produkt w sklepie, jest ono procesem wzrastania, zdobywania nowych doświadczeń, wiedzy o świecie, rozwijaniu swych poznawczych pasji<sup>40</sup>.

Wszystko to jest jednak niczym bez silnego oparcia w doświadczeniu pedagogicznym. Bogdan Nawroczyński wskazywał, iż nauczyciel musi być przygotowany do ujmowania skomplikowanych zagadnień związanych ze swym zawodem w sposób naukowy. Nauczyciel nie powinien ustawać w ciągłym samodoskonaleniu i analizowaniu sposobu swej pracy. Wskazywał, iż nauczyciel musi być ciągle w procesie wzrastania. Nie może stać w miejscu, zobowiązany jest dbać o swój rozwój osobowy i poznawczy. Praca nauczyciela nad własnym rozwojem to głównie działania skupione na zgłębianiu wartości i urzeczywistnianiu ich we własnym życiu. Wartości zaś muszą być zrealizowane w sposób wolny i świadomy. Mają one wyznaczać kierunek pracy nauczyciela. Swoim przykładem ma on dowodzić wychowankom, że człowiek staje się osobą właśnie poprzez realizację wartości. Co więcej, przykład ze strony nauczyciela ma pobudzić wychowanków do realizowania wartości, także tych najwyższych<sup>41</sup>.

Gruntownej znajomości nauczanego przedmiotu Bogdan Nawroczyński nie opisywał uznając go za oczywisty<sup>42</sup>. Bogdan Nawroczyński bardzo wyraźnie podkreślał, że nauczyciel zobowiązany jest nie tylko do opracowywania planów pracy, ale przede wszystkim do jak najdokładniejszego przygotowania się do każdego zajęcia z uczniami. Bez znaczenia jest czy będzie to lekcja, czy wycieczka. Dla Bogdana Nawroczyńskiego

38. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.

39. *Ibidem*.

40. T. Jaroszek, *Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

41. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.

42. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

43. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961, s. 208.



pierwsza zasada pracy nauczycielskiej brzmiała „nigdy nie stawaj do pracy z młodzieżą nieprzygotowany”<sup>43</sup>. Gruntowne przygotowanie, zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego, ma się objawiać w zaplanowaniu danej lekcji, ćwiczenia czy wycieczki. Plan zajęć musi zawierać cel, wskazówki dotyczące wyboru i układu materiału nauczania, spis pomocy naukowych, metod nauczania i czas przeznaczony na poszczególne aktywności. Szczególnie mocno akcentował on potrzebę ciągłego doskonalenia warsztatu nauczyciela. Uwrażliwiał na to, iż nawet doświadczony nauczyciel nie powinien bazować na tym, że wielokrotnie prezentował dane zagadnienie, wielokrotnie opracowywał dany temat. „Chcąc iść za postępem nauki naprzód, chcąc mieć świeże i pełne zrozumienie tych dóbr kulturalnych, na których ma się kształcić młodzież, trzeba tematy lekcji opracowywać wciąż na nowo. Banalne, oklepane stają się one dopiero dla takiego nauczyciela, co tego nie czyni. Ale też taki nauczyciel bardzo szybko staje się oschłym pedantem, który zamiast kształcić nudzi, męczy i zniechęca”<sup>44</sup>. Taki nauczyciel w opinii Bogdana Nawroczyńskiego stracił nastawienie potrzebne do pełnienia swego powołania. Nastawienie to jest cechą charakteru. Składa się nie tylko na charakterystyczny dla aktu pedagogicznego stosunek do materiału nauczania, ale przede wszystkim na stosunek do uczniów. Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego takie zniechęcenie i popadanie w rutynę w pracy nauczycielskiej brać się może z kształcenia pedagogicznego i praktyki nauczycielskiej, jeśli były one źle prowadzone. Dokładne i sumienne przygotowywanie się do zajęć szkolnych jest jednym z elementów powołania pedagogicznego. Bogdan Nawroczyński uważał, iż w czynnościach przygotowawczych nauczyciela zawsze powinien tkwić element moralnego przysposobienia do zajęć z wychowankami. W opinii Bogdana Nawroczyńskiego ważne jest, aby poczynić wysiłek polegający na tym, by nie obarczać wychowanków swoimi troskami, smutkami, niepokojami czy życiowymi niepowodzeniami. To wszystko musi zostać poza drzwiami klasy szkolnej – nauczyciel wchodząc do klasy powinien panować nie tylko nad materiałem nauczania, ale i nad sobą. Pieczołowicie przygotowując się do pracy z uczniami, nauczyciel jednocześnie stwarza im pomyślne warunki do pracy. Przede wszystkim chodzi o warunki moralne, skupioną a zarazem radosną atmosferę pracy oraz zewnętrzne warunki pracy<sup>45</sup>.

Najwięcej uwagi Bogdan Nawroczyński poświęcił doświadczeniu pedagogicznemu i wiedzy pedagogicznej. Na ogół opisywał je łącznie. Zagadnieniom tym Bogdan Nawroczyński dedykował jedno ze swych najważniejszych dzieł *Zasady nauczania*. Wskazywał, iż „rzemieślnicza rutyna szkolna znika, ustępując miejsca inteligentnej i twórczej pracy należycie do swego powołania przygotowanych nauczycieli i wychowawców”<sup>46</sup>. Uzasadnienie konieczności wyposażania nauczycieli w bogatą wiedzę pedagogiczną czerpał z własnego doświadczenia. Bogdan Nawroczyński pracując jako nauczyciel, czy to w prywatnych pensjach, czy później jako nauczyciel akademicki przekonał się, iż pomiędzy uczeniem się ucznia, a nauczaniem prowadzonym przez nauczyciela pojawia się często rozbieżność. Bogdan Nawroczyński wskazywał sposoby przezwyciężania tych rozbieżności. Podstawowym warunkiem niezbędnym do tego, aby móc w ogóle je przezwyciężać jest wiedza pedagogiczna poparta doświadczeniem pedagogicznym. Wyrażał on pogląd, że największym zadaniem metodycznym nauczyciela jest przede wszystkim nauczenie ucznia jak się uczyć<sup>47</sup>.

Bogdan Nawroczyński postulował, iż potrzebna jest równowaga pomiędzy aktywnością nauczyciela i aktywnością ucznia. Nauczyciel odgrywa rolę pośrednika pomiędzy dobrami kultury, a uczniami. Pośrednictwo to kończy się, gdy osobowość uczniów ukształtuje się na podbudowie dóbr kultury. Główną rolą nauczyciela jest tu umiejętne kierowanie uczniami, kierowanie nienarzucające się, lecz w zgodzie z harmonią wzajemnej współpracy. Dla Bogdana Nawroczyńskiego edukacja to proces odbywający się na styku kultury duchowej społeczeństwa i życia wewnętrznego ucznia<sup>48</sup>.

---

44. *Ibidem*, s. 209.

45. *Ibidem*.

46. *Ibidem*, s. 100.

47. *Ibidem*.

48. T. Jaroszek, *Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego nawet najwytrawniejszy pedagog nie może przewidzieć tego, jakie trudności napotka uczeń w procesie uczenia się. Wielokrotnie jest tak, iż nauczyciel przekonany jest o tym, że zrobił wszystko, aby przygotować swych uczniów do odrobienia pracy domowej, podczas gdy natrafiają oni na trudności, nieraz wręcz o irracjonalnej naturze. Aby zniwelować te przeszkody Bogdan Nawroczyński bardzo mocno podkreślał rolę nauczania pod kierunkiem, czyli wdrażania uczniów do samodzielnego myślenia poprzez system dokładnych wskazówek dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów. Jest to szczególnie cenne dla uczniów z trudnościami w nauce<sup>49</sup>.

Sformułowany przez Bogdana Nawroczyńskiego ideał osobowy nauczyciela osadzony był głównie w sferze życia duchowego. Bogdan Nawroczyński, głęboko świadomy potrzeb oświatowych odradzającej się po okresie zaborów ojczyzny, wytyczył nowoczesny kierunek rozwoju pedagogiki<sup>50</sup>. Spojrzenie Bogdana Nawroczyńskiego na ideał osobowy nauczyciela charakteryzowało się szerokim i obiektywnym ujmowaniem zagadnienia, wielką niezależnością sądów i umiarem w ocenach naukowych. Koncepcja ta przenikała się z poczuciem społecznej, obywatelskiej i patriotycznej odpowiedzialności, które były bardzo bliskie Bogdanowi Nawroczyńskiemu. Stawiał on wysokie wymagania etyczne jakim musiały sprostać procesy wychowania i nauczania, a przede wszystkim jakim sprostać musieli nauczyciel i szkoła. Wyraził to słowami „Bracie nauczycielu! Bądź człowiekiem gorącego serca, niezłomnego charakteru i niezależnego umysłu!”<sup>51</sup>. Takim nauczycielem był i pozostawał do śmierci Bogdan Nawroczyński, mimo iż rachunek jaki przyszło mu za to płacić był niemały<sup>52</sup>.

### Zakończenie

Współczesny świat i zachodzące w nim zmiany stawiają wiele wyzwań przed oświatą. Szczególne wyzwania stoją przed nauczycielem, który jest swoistym przewodnikiem uczniów w procesie wychowania. To właśnie osobowość nauczyciela, jego światopogląd, etyka i system wartości, a także kunszt wychowawczy i dydaktyczny odgrywają decydującą rolę w procesie wychowania i kształcenia. Mimo upływu czasu, nakreślony przez Bogdana Nawroczyńskiego, ideał osobowy nauczyciela pozostaje niezmiennie aktualny. Nie sposób być dobrym wychowawcą i osobą wspierającą rozwój młodego człowieka, nie będąc światłym i prawym człowiekiem. Nie wystarczy tylko posiadać dyplom, trzeba być samodzielnym i twórczym, aby móc owej twórczości i niezależności poznawczej nauczyć innych.

---

49. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.

50. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

51. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968, s. 34.

52. W. Okoń, *op. cit.*, Warszawa 2000.

## Bibliografia:

1. Gaś Z., *Poczucie skuteczności profesjonalnych nauczycieli o różnym stażu w zawodzie*, Przegląd Psychologiczny 2002, nr 45(1).
2. Jaroszuk T., *Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
3. Jaroszuk T., *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
4. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
5. Mońka-Stanikowa A., Mieszalski S., Kotusiewicz A. (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
6. Mońka-Stanikowa A., *Wstęp* [w:] B. Nawroczyński: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
7. Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.
8. Nawroczyński B., *Uczeń i klasa, zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Wydawnictwo „Książnica-Atlas”, Warszawa 1931.
9. Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
10. Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Warszawa 1947.
11. Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
12. Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2004.



## UJĘCIE RESOCJALIZACJI W WYBRANYCH DZIEŁACH TADEUSZA KOTARBIŃSKIEGO

### Informacje o autorze:

Natalia Gniadek - Absolwentka UKW w Bydgoszczy, specjalność resocjalizacja i pedagogika ogólna. W trakcie finalizacji pracy doktorskiej na temat: Doświadczenie macierzyństwa w warunkach penitencjarnych na przykładzie Zakładu Karnego nr 1 w Grudziądzu. Autorka wielu publikacji w języku polskim i angielskim dotyczących m.in. zagadnienia macierzyństwa jako formy dialogu w warunkach penitencjarnych oraz terapeutycznego charakteru dialogu w warunkach izolacji więziennej.

### Streszczenie artykułu:

Artykuł podejmuje próbę znalezienia w dorobku Tadeusza Kotarbińskiego refleksji i myśli dotyczących aspektów procesu resocjalizacyjnego. Zadanie to jest niebagatelne ze względu na pokaźną twórczość oraz szeroki zakres podejmowanych tematów. Próba rekonstrukcji poglądów filozofa potraktowana została przez autora jako wyzwanie, jest również wyrazem troski o spopularyzowanie rozważań i poglądów Tadeusza Kotarbińskiego, w związku z aktualnością podejmowanej problematyki mimo przemijających lat. Główne dylematy sztuki życia, w tym aspekty prawne i problemy społeczne ludzi, były często eksponowane w jego twórczości. Tadeusz Kotarbiński jako znakomity filozof i nauczyciel, w swoich dziełach ukazał ogromną wrażliwość na względy ludzkiego życia, nakreślając jego obraz w barwach godziwego, odpowiedzialnego i zanego egzystowania, stając się drogowskazem dla czytelnika. To spostrzeżenie zdaje się znakomicie wpisywać w silnie również dziś eksponowaną medialnie i akademicko problematykę.

### Słowa kluczowe:

Praca, etyka niezależna, prakseologia, resocjalizacja.

### Abstract:

Article attempts to find in the oeuvre of Tadeusz Kotarbiński reflection and thoughts concerning aspects of the rehabilitation process. The task is considerable because of the appreciable output and a wide range of issues he dealt with. A reconstruction of the views of the philosopher was treated by the author as a challenge, it is also an expression of concern for the popularization of considerations and views of Tadeusz Kotarbiński, in connection with the topicality of the issue despite the passing years. The main dilemmas of the art of living, including legal aspects and social problems of people were often exhibited in his work.

Tadeusz Kotarbiński as an excellent philosopher and teacher, in his works showed great sensitivity to the considerations of human life, outlining its image in the colors of a fair, responsible and honorable existence, becoming a beacon for the reader. This observation seems to perfectly enter to the problems exposed in the media and science, even today.

**Key words:**

Work, independent ethics, praxeology, rehabilitation

**Wstęp**

Tadeusz Kotarbiński przyczynił się do kontynuowania tradycji i charakterystycznego stylu filozofowania szkoły lwowsko-warszawskiej, wskazując „w szacie językowej z lat dawno minionych myśl nierzadko jutrzejszą”<sup>1</sup>. W pracy poświęconej etykowi, Jan Woleński wskazuje, iż mimo faktu, że Kotarbiński nie był teoretykiem społeczeństwa i nie napisał też żadnej większej pracy na tematy społeczno-polityczne, często wypowiadał się na tematy publiczne. W ten sposób, starał się pogodzić powinności filozofa-profesjonalisty z obowiązkami wynikającymi z potrzeb społecznych.

**Problematyka resocjalizacji w wybranych dziełach Tadeusza Kotarbińskiego**

Analiza twórczości filozofa dowodzi, iż obszar refleksji resocjalizacyjnej, staje się wielokrotnie przedmiotem oglądu rzeczywistości Kotarbińskiego, uwzględniając zarówno różnorodność perspektyw i podejść w tej problematyce, jak i wielką wrażliwość na człowieka.

Dowodem na to są między innymi wątki podejmowane w *Medytacjach o życiu godziwym*. Kontemplacja nad podejmowanymi treściami nazwana została przez autora pogwarkami na rozdrożach, sam autor natomiast nazywa się poszukiwaczem prawd, a nie głoszącym twierdzenia zastane, uzyskane przez innych. W tym utworze Kotarbiński podejmuje między innymi kwestie istotne w szeroko rozumianym procesie resocjalizacji. W rozdziale „rzecznicy sprawiedliwości” rozważa zagadnienie sprawiedliwości i wymierzania kary słusznej. Od sprawcy czynu zakazanego wymagać winno się zadośćuczynienia: „niech przymusowo wypracuje należne odszkodowanie, (...) niech przyczyni się odpowiednią pracą przymusową do potępienia i wyłączenia w innych i w sobie samym podobnej motywacji”<sup>2</sup>. Faktem niezaprzeczalnym jest nieodwracalność skutków wielu czynów przestępczych szczególnie tych noszących znamiona zbrodni, zabójstwa czy wypadków, kiedy życie ludzkie przestaje istnieć. Jak wskazuje Kotarbiński zawsze pozostają istoty pośrednio poszkodowane<sup>3</sup>, dla których też można coś zrobić. W takich przypadkach kładzie się nacisk na pracę, celem wyłączenia podłej motywacji, której zarodki drzeją w człowieku wykołowanym. Kotarbiński wyraźnie krytykuje instytucję więzienia w przypadkach, gdy spełnia ona jedynie funkcję izolacyjną człowieka od społeczeństwa. Traktuje więzienie jako bezzasadne, kiedy celem samym w sobie jest przetrzymywanie człowieka bez wyznaczania mu konkretnych zadań, bez obowiązku pracy. Zadaniem bowiem wszelkich placówek o charakterze resocjalizacyjnym jest przygotowanie jednostek do ponownego uczestnictwa w społeczeństwie, przy osłabieniu bądź w stopniu jak najbardziej możliwym zminimalizowaniu podatności jednostki na negatywne oddziaływania – mówił o tym Kotarbiński, mówią też współcześni teoretycy resocjalizacji (por. O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Warszawa 1980; T. Wolan, *Placówki resocjalizacyjne w reformowanym systemie profilaktyki, opieki i wychowania w Polsce*, Katowice 2006; B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja*, Warszawa 2008). Oddziaływania resocjalizacyjne przez pracę (forma terapii przez pracę zwana jest ergoterapią), czynią skazanego podmiotem podejmowanych form aktywności. Dbając o rozwój więźnia, uwzględnia się jego potrzeby, zainteresowania, aspiracje i możliwości, często też stwarza się szanse na kontynuację tych oddziaływań po opuszczeniu zakładu karnego. Racjonalnie zaplanowany czas w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, zmniejsza wpływ podkultury więziennej, zapobiega tworzeniu się i rozwijaniu solidarności przestępczej, przeciwdziała nudzie (por. Stańdo-Kawecka B. *Prawne podstawy resocjalizacji*, Zakamycze 2000).

---

1. J. Kotarbińska, Tadeusz Kotarbiński - *Myśl o ludziach i ludzkich sprawach*, Pod redakcją Janiny Kotarbińskiej, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 23.

2. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 73.

3. *Ibidem*, s. 73.



## Ujęcie resocjalizacji w wybranych dziełach Tadeusza Kotarbińskiego

W *Traktacie o dobrej robocie*, Kotarbiński pracę określa jako „wielki splot czynów mający charakter pokonywania trudności dla uczynienia zadość potrzebom istotnym. Niechaj pracuje w takich warunkach i w taki sposób, by i jego ta praca mogła też poprawić (...)główną sprawą musi być tu praca dla innych”<sup>4</sup>.

Zagadnienia związane z procesem resocjalizacji, systemem prawnym oraz problemy wychowawcze prawa, podejmuje Tadeusz Kotarbiński także w tekście *Metodologiczne problemy pedagogiki*<sup>5</sup>, w którym podkreśla ogromną rolę pedagogiki w walce z chuligaństwem, narkomanią, alkoholizmem, a także w zadaniach reformy więziennictwa, sprawiedliwej represji i prewencji. Podejście pedagogiczne w wymienionych aspektach koncentruje się zdaniem filozofa na działaniach, które wpłyną znacząco na „oblicze duchowe ludzi, tym ustawom podległych”<sup>6</sup>, poprzez zmiany, modyfikacje ustaw, by nie były one źródłem tendencji przeciwnych zadaniom wychowawczym stojącym przed rodziną czy szkołą. Dużą wartość profesor przypisuje pracy, wypuklając wśród wielu „brak dostatecznej chęci do intensywnej pracy”<sup>7</sup>, którą można zmienić poprzez odpowiednią dbałość o politykę płac, świadczeń oraz rozbudzenie i podtrzymanie motywacji. Kotarbiński był świadom faktu, iż zmiana motywacji jest zmianą trudną, wymagającą dużego poświęcenia i odpowiedzialności w podważaniu dotychczasowej argumentacji swoich działań. Również przejście z jednego ustroju państwowego do drugiego wiąże się bezspornie z zachwianiem ustalonych zasad moralnych i wzajemnych stosunków międzyludzkich uważanych dotąd za właściwe. Takie zjawisko obserwujemy dziś i takie też zaobserwował i spostrzegał w swych pracach Tadeusz Kotarbiński w okresie budowy ustroju socjalistycznego w Polsce.

Treści związane z funkcjonowaniem jednostki w skomplikowanych systemach społecznych, jako zaszczytny filozof i myśliciel, podejmował również w tekstach przemówień, przedmów i wstępów do dzieł innych autorów. Tadeusz Kotarbiński jest twórcą przedmowy do dzieła Natalii Han-Ilgiewicz<sup>8</sup>, w którym autorka analizuje i opisuje eksperyment wychowawczy – kolonie z udziałem młodocianych więźniów nad Bajkałem. Autor przedmowy za wielką wartość uznaje dokonany przez autorkę „zamiar wyprostowania na miarę sił psychiki w różnym stopniu i na różne sposoby powykrzywianych” młodych ludzi przez odpowiednie sposoby kontaktu z nimi, wspólną pracę i obcowanie z przyrodą. Po raz kolejny ogromną wartość naprawczą przypisywał pracy w relacji współistnienia z innymi istotami, ale i przyrodą, której człowiek jest niepodważalną częścią.

Tadeusz Kotarbiński wstępem opatrzył również książkę Leona Petrażyckiego<sup>9</sup>, podkreślając wielką zasługę autora w wyznaczonym przez siebie dążeniu, jakim uczynił czynną i powszechną życzliwość ludzi. Do tego celu zmierzać powinny też wszelkiego rodzaju reformy prawne i szkoły prawodawcze. Polityka prawa winna być bowiem skuteczna, oparta na zależnościach rządzących dziedziną prawa podkreślając, iż są one umieszczone w przeżyciach osób odpowiedzialnych za ich tworzenie w wszelkiej aktywności między podmiotami. Autorzy byli zgodni co do bezdyskusyjnej istoty wartości ponadczasowych w relacjach współistnienia. Chwaląc pracę Leona Petrażyckiego, Tadeusz Kotarbiński wskazywał na wnikliwość zawartych w niej treści i zyskanie przez to przywileju jakim jest prawo domagania się, by ją przeczytano.

Pedagogika resocjalizacyjna jest ujmowana jako prakseologia stosowana do ograniczania dewiacji lub socjotechnika i psychotechnika służąca eliminowaniu patologii społecznej, która opracowuje też zasady skutecznej readaptacji (por. Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971). Jest nauką ukierunkowaną na praktykę wychowawczą (por. M. Konopczyński, *Współczesne systemy resocjalizacyjne*, [w:] B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja*). Kazimierz Pospiszyl natomiast podkreśla, że „resocjalizacja jest przede

---

4. *Ibidem*, s. 74.

5. Kotarbiński T., *Metodologiczne problemy pedagogiki*, [w:] B. Suchodolski., R. Wroczyński, M. Pęcherski, *Studia Pedagogiczne, Problematyka pedagogiczna współczesnej cywilizacji*, tom XX, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, Wrocław 1970, s. 419.

6. *Ibidem*, s. 419.

7. *Ibidem*, s. 420.

8. N. Han-Ilgiewicz, *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*, PWN, Warszawa 1967, s. 4.

9. L. Petrażycki, *Wstęp do nauki prawa i moralności*, PWN Warszawa 1959, s. 6.

wszystkim działalnością praktyczną, dyktowaną przez życie społeczne od czasów najdawniejszych, tj. od czasów, kiedy spotykamy początki załączków organizacji społecznych”<sup>10</sup>.

Przyjęcie takiego punktu widzenia wydaje się konieczne i przydatne, otwiera bowiem możliwość analizy interesującej sfery refleksji nad praktyką społeczną w sposób, który może wydobyć ich realną złożoność i uwikłanie w szerszy kontekst przemian dzisiejszych społeczeństw. Płyną wciąż nowe wyzwania dla pedagogiki resocjalizacyjnej, nakładające na jej przedstawicieli potrzebę poszukiwań i głębokich penetracji, a także budowanie nowych konstruktów teoretycznych i praktycznych<sup>11</sup>.

## Znaczenie etyki w ujęciu Tadeusza Kotarbińskiego

Świadomość zasad etycznych według Kotarbińskiego kieruje postępowaniem ludzi, a jej brak prowadzi najczęściej do zachowań patologicznych. Brak wrażliwości etycznej przyczynia się wielokrotnie do popełniania czynów noszących znamiona przestępstwa. Jak wskazuje Tadeusz Kotarbiński luka etyczna to jedno z najważniejszych źródeł chuligaństwa. Radzi więc: „dla celów leczniczo-społecznych trzeba próbować tworzyć i budować zrąb etyki niezależnej”<sup>12</sup>. Poszukiwanie niezależności metodologicznej dla etyki nie prowadziło filozofa wprost do zanegowania zasadniczych idei chrześcijańskich. Twierdził jednak, iż etyka religijna, odrębność kulturowa czy też religijna może stać się barierą zjednoczenia się ludzi. Często ludzie walczą w imię wyznawanej religii. Odwieczny konflikt religijny wynikać może również z braku tolerancji wobec odrębności kulturowych i religijnych. Tworząc system etyki niezależnej zarówno od religii, jak i każdej doktryny światopoglądowej, Tadeusz Kotarbiński wskazuje, iż powinna ona opierać się na zasadach moralności, które należy potwierdzać w działaniu.

Kotarbiński w swoich rozważaniach wyjaśnia znaczenie zacnego (czcigodnego) życia i haniebnego postępowania. Zaczne życie jest godne szacunku ze strony innych. Postępowanie haniebne to czyny zasługujące na pogardę i potępienie. Postępują zacnie ci, których czcimy, ludzie ofiarni, ceniący prawość, prawdomówni i uczciwi, opanowani a także ci, którzy w życiu kierują się motywacją szlachetną. Są to osoby, na które można liczyć jak na opiekunów, obrońców godnych naśladowania, spolegliwych i dzielnych.

Postawa zacnego człowieka charakteryzuje się motywacją do działań i usposobień etycznych, a w przypadku chęci uznania prawa do cnoty spolegliwego opiekuna należy sprawować opiekę najlepiej jak się potrafi, będąc zawsze oparciem dla drugiego człowieka. Popularna koncepcja „opiekuna spolegliwego” stała się w Polsce niemal potoczna<sup>13</sup>. A jest nim ten kto „jest usposobiony życzliwie względem podopiecznych, (...) człowiek dobry, o dobrym sercu. Wrażliwy na cudze potrzeby i skłonny do pomagania”<sup>14</sup>. Żeby stać się takim człowiekiem należy prawidłowo rozkładać energię w działaniu kierując się przy tym dyscypliną wewnętrzną. Sprawowanie opiekuństwa wiąże się również z odwagą, opanowaniem lęku oraz dzielnością, jaką wykazał się między innymi Janusz Korczak.

Godne stosunki międzyludzkie nie muszą wynikać ze strachu przed wiecznym potępieniem i w nadziei na nagrodę boską, lecz w wyniku wzajemnego szacunku, wartości jaką ma druga żywa istota i umiejętności odróżnienia dobra od zła. W życiu filozofa szczególnie ważnym wydarzeniem było odrzucenie przez niego chrześcijańskiego, (pisze o tym I. Lazari-Pawłowska)<sup>15</sup> dziecinnego poglądu na świat i zanegowanie wiary

10. Cyt. za: K. Pospiszyl, *Psychologiczne podstawy resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. I, PWN, Pedagogium Wyższa Szkoła Warszawa Pedagogiki Resocjalizacyjnej Warszawa 2008, s. 78.

11. B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 2011, s. 143.

12. J. Woleński, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, PWN, Warszawa 1985, s. 152.

13. *Ibidem*, s. 293.

14. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 60.

15. I. Lazari-Pawłowska, *Etyczne wskazania Tadeusza Kotarbińskiego*, [w:] *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992, s. 280.

chrześcijańskiej w wieku 15 lat.

„Utrata wiary była dla T. Kotarbińskiego – doświadczeniem burzliwym i bolesnym. Mogła – jak sam stwierdza – spowodować „ugrzęźnienie w amoralizmie”, gdyby w jego młodzieńczym światopoglądzie obok składnika metafizycznego nie było także składnika etycznego (...)”<sup>16</sup>. Po utracie światopoglądu religijnego tym bardziej chciał zbudować Kodeks (światopogląd) oparty o etykę. Jak podkreśla Jan Woleński „jest niezależna gdyż nie czerpie uzasadnienia norm etycznych z takich czy innych rozstrzygnięć epistemologicznych czy ontologicznych (...) uzasadnieniem zaleceń moralnych etyki niezależnej jest owa wspólna ludziom dyspozycja do orientacji w problemach dobra i zła”<sup>17</sup>. Główne zagadnienie etyki, czyli mądrości życiowej w rozumieniu Tadeusza Kotarbińskiego zawiera się w „całości działań możliwych”<sup>18</sup>, czyli w tym co wolno, a czego nie wolno robić w życiu, pamiętając o tym, iż największe dobro zyskujemy poprzez zwalczanie zła, a „najgłębszą szczęśliwość zdobywa się chroniąc istoty kochane przed zagrażającym im nieszczęściem”<sup>19</sup>. „Jeśli komuś się zdaje, że mądrość życiowa wymaga objawienia bożego, wiedzy nadprzyrodzonej, wiary w życie pośmiertne, myli się tak samo gruntownie i dogłębnie, jakby się mylił ktoś, kto uważał racje tego rodzaju za potrzebne do rozumnego uprawiania zawodu”<sup>20</sup>.

### Prakseologia Tadeusza Kotarbińskiego

Przepustką do największej mądrości życiowej jest zbiór zaleceń dobrej roboty, obejmujący trzy główne aspekty: dobór trafnych środków do celów, działanie energiczne i działanie gospodarne tj. bez użycia zasobów, wykorzystując tyle ile jest potrzebne. Dobra robota wymaga działań wspólnych należycie zorganizowanych w ramach zespołów roboczych. Toteż jednym z podstawowych kanonów prakseologii, sformułowanych przez Kotarbińskiego, jest wspomniana już wcześniej zasada współdziałania. Działać to „tyle co zmieniać rzeczywistość w sposób mniej lub bardziej świadomy, to zmierzać do określonego celu (...) przy pomocy właściwych środków”<sup>21</sup>.

*Traktat o dobrej robocie* wydany po raz pierwszy w 1955 roku doczekał się sześciu wydań w Polsce oraz przekładów między innymi na język niemiecki, angielski, japoński, czeski oraz serbsko-chorwacki. Uznawany jest za ważne kompendium wiedzy z zakresu prakseologii, nauce o wszelkich działaniach celowych, które rozpatrywać należy pod kątem ich sprawności, skuteczności oraz praktyczności.

Tadeusz Kotarbiński w *Traktacie o dobrej robocie* podkreślił wagę nieskuteczności i niecelowości wszelkiego działania, które usuwa przeszkodę na drodze do osiągnięcia celu sprawiając, że sam cel zostaje też udaremiony. To samo dotyczy czynów, które nie ułatwiają ani nie zbliżają do osiągnięcia wytyczonego celu, bowiem skuteczne działanie według filozofa to takie, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel<sup>22</sup>.

Szczególnie silnie tendencja ta odzwierciedla się w obszarach związanych z resocjalizacją, profilaktyką, i readaptacją społeczną. Terminy wyróżniające twórczość Tadeusza Kotarbińskiego tj. skuteczność, efektywność, celowość wpisują się w proces resocjalizacyjny, o którym wyczytać możemy w niejednym dziele filozofa. Efektywność determinuje bowiem sensowność i celowość podejmowanych działań natury resocjalizacyjnej, readaptacyjnej. Owo działanie właściwe odpowiadać powinno głoszonym standardom poprzez odpowiedni dobór środków do realizacji wytyczonego celu.

---

Prakseologia jest sztuką wyznaczania sobie celów, korzystania ze środków służących do jego reali-

16. *Ibidem*, s. 292.

17. J. Woleński, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, PWN, Warszawa 1985, s. 449.

18. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 86.

19. *Ibidem*, s. 88.

20. *Ibidem*, s. 90.

21. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958, s. 20.

22. *Ibidem*, s. 116.

zacji. To także teoria planowania i organizacji działań, istotnych również w procesie resocjalizacyjnym. W celu prawidłowej i efektywnej pracy z osobami niedostosowanymi społecznie, niezbędne jest dobranie trafnych metod i środków pracy dydaktycznej, zmierzających do możliwie największej optymalizacji poziomu rozwoju, przygotowania do pracy i użytecznego życia w społeczeństwie<sup>23</sup>.

Adam Podgórecki, nawiązując do założeń teoretycznych i metodologicznych między innymi Tadeusza Kotarbińskiego, wskazuje w jaki sposób dobierać skuteczne sposoby i środki realizacji zamierzonych celów z uwzględnieniem uznawanego systemu wartości oraz systemu zweryfikowanych twierdzeń opisujących i wyjaśniających ludzkie zachowania<sup>24</sup>. W taki sposób Podgórecki rozumiał socjotechnikę stosowaną, której zadaniem jest gromadzenie oraz dostarczanie potencjalnemu praktykowi wiedzy i sposobów skutecznego i efektywnego działania.

Prakseologia, będąca nauką o zasadach sprawnego i skutecznego działania w odniesieniu do wszystkich form aktywności polegających na świadomej realizacji założonych celów, jest obecna i aktualna w wielu obszarach badawczych. Uniwersalne jej zastosowanie świadczy o wielkiej wartości. W swoich rozważaniach filozof podkreśla również wagę umiejętności oceny zmian w otoczeniu, które nasz akt działania wywoła swym ruchem wykonawczym, odpowiedzialności za swoje czyny gdyż, „cel nigdy nie usprawiedliwia środków złych – wyjaśnia Kotarbiński – nawet niezbędnych, jeśli tylko odstępienie od tego celu nie byłoby czymś jeszcze gorszym. Celów do wyboru jest bezmiar, nie obierajmy zatem takich celów, dla których byłoby konieczne tracić to, co od tychże celów cenniejsze”<sup>25</sup>. Życie pokazuje, że wybór celu nie zawsze jest łatwy.

Pomocą i podporą uczynił wówczas dezyderaty etyki niezależnej. Przywiązując wielką wagę do wychowania młodego pokolenia, wskazując często na istotę współlistnienia i współdziałania, nawoływał do szacunku wartości uniwersalnych takich jak prawda, uczciwość, sprawiedliwość. Podstawowe normy etyczne zawsze i wszędzie powinny być takie same. Nigdy nie powinny ulec zatraceniu, bowiem są to wartości niepodważalne. Wszelka praca, wszelka robota, wszelka działalność i wszelkie w ogóle aktywne zachowanie się składa się w zupełności z czynów prostych, które poprzez scalanie elementów składowych tworzą zharmonizowaną całość, a kultura prakseologiczna stanowi istotny element dobrej roboty, która musi być sprawna, obca słabostkom<sup>26</sup>.

## Polskie prawo penitencjarne

Działania w polu pracy resocjalizacyjnej ukierunkowują między innymi przepisy obowiązującego kodeksu karnego wykonawczego. Bezsprzeczne jest przy tym fakt, iż na kodyfikację systemu karnego w Polsce miała wpływ sytuacja polityczno-gospodarcza kraju, wraz z panującym systemem politycznym. Powszechnie wiadomo, że niedostrzeganie woli człowieka poddanego oddziaływaniom resocjalizacyjnym było typowe dla praktyki wykonywania kary pozbawienia wolności w praktyce realnego socjalizmu. Środkiem resocjalizacyjnym była wówczas dyscyplina i bezwzględne posłuszeństwo.

Podmioty doświadczające procesu resocjalizacyjnego charakteryzuje byt w warunkach przymusu, ugod, kontroli i izolacji. Ograniczona przestrzeń społeczeństwa więziennego, w jakim muszą żyć, zmusza ich do funkcjonowania według ściśle określonych zasad i reguł, w szczególności do współlistnienia w hierarchicznych układach podwładny-rządzący; posiadanie władzy bowiem stanowi pewien rodzaj nierówności społecznej i ten fakt jest niezmienny od czasów funkcjonowania zakładów karnych.

---

23. H. Gąsior, *Proces nauczania społecznie niedostosowanych*, [w:] Gąsior H. (red.), *Nauczanie społecznie niedostosowanych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992, s. 45.

24. A. Podgórecki, *Socjotechnika. Praktyczne zastosowania socjologii*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968, s. 37.

25. T. Kotarbiński, *Cel czynu a zadanie wykonawcy*, [w:] Kotarbiński T., *Dzieła wszystkie – Prakseologia*, cz. I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999, s. 445.

26. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958, s. 23.



## Ujęcie resocjalizacji w wybranych dziełach Tadeusza Kotarbińskiego

Pierwsza próba kodyfikacji prawa karnego, tj. unormowania w jednym akcie ustawodawczym systematycznie ujętej całości tej dziedziny prawa podjęta została w Polsce w drugiej połowie XVIII wieku. Jednak po raz pierwszy na ziemiach polskich prawo karne zostało skodyfikowane w 1818 roku jako Kodeks Karzący Królestwa Polskiego. Z chwilą odzyskania niepodległości w 1918 roku na obszarze Państwa Polskiego obowiązywały kodeksy karne: austriacki z 1851, niemiecki z 1871, rosyjski z 1903, a także węgierski z 1878<sup>27</sup>.

Początek prac nad obowiązującym obecnie kodeksem karnym datuje się na rok 1981, kiedy przedstawiono dwa projekty nowelizacji kodeksu karnego – jeden przygotowany przez komisję rządową, drugi przez zespół działający przy „Solidarności”. Projekt pierwszy proponował dwa warianty: albo zniesienia kary śmierci i zastąpienia jej karą dożywotniego więzienia, albo ograniczenia jej stosowania do dwóch przestępstw: zabójstwa i zdrady ojczyzny. Projekt drugi proponował całkowite zniesienie kary śmierci<sup>28</sup>.

Obecny kodeks karny wykonawczy, związany jest również bezpośrednio z sytuacją polityczną w jakiej był przygotowany i przedstawiany – uchwalenie obecnego liberalnego K.K. z 1997 roku stało się możliwe dopiero wraz z rozpadem ustroju komunistycznego.

Ze względu na szczupłość miejsca i potrzeby artykułu ukazane zostaną wybrane zmiany w kodeksach karnych z 1969 oraz 1997 roku, przede wszystkim w aspektach celu kary pozbawienia wolności a także roli pracy w procesie resocjalizacji, o których pisał również Tadeusz Kotarbiński.

Celem wykonania kary pozbawienia wolności w Kodeksie Karnym Wykonawczym (dalej kkw) z 1969, było kształtowanie społecznie pożądanej postawy skazanego, a zwłaszcza wdrażanie do społecznie użytecznej pracy, przestrzeganie porządku prawnego i tym samym przeciwdziałanie powrotowi do przestępstwa (artykuł 37, § 1)<sup>29</sup>. Cel ten osiągnięty miał zostać przez działania resocjalizacyjne, które polegały na „poddaniu skazanego dyscyplinie i porządkowi w odpowiednim zakładzie” oraz na oddziaływaniu zwłaszcza przez pracę, naukę i zajęcia kulturalno-oświatowe (artykuł 37, § 2). Dominującym wówczas środkiem resocjalizacyjnym był rygor i dyscyplina.

Wykonywanie kary śmierci regulowały kolejno artykuły: 109, 110, 111. W artykule 111 w przypadku niewykonania kary śmierci z przyczyn wymienionych w art. 31 kkw, sąd zmieniał karę na 25 lat pozbawienia wolności. Przepisy szczegółowo regulujące sposób wykonania kary śmierci na mocy kodeksu karnego z 1969 roku zawarte były w kodeksie karnym wykonawczym<sup>30</sup> oraz w niepublikowanym zarządzeniu nr 38/70 Ministra Sprawiedliwości z 20 czerwca 1970 roku.

1 września 1998 roku wszedł w życie kodeks karny wykonawczy z 1997 roku regulujący problematykę kar i innych środków penalnych w artykułach 32-100<sup>31</sup>. W kluczowym dla określenia celu wykonywania kary pozbawienia wolności art. 67§ 1 kodeksu karnego wykonawczego z 1997 r.<sup>32</sup> (dalej także: kkw) ustawodawca wskazuje na wzbudzanie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa.

Cel ten reguluje § 3, w którym w oddziaływaniu na skazanych, przy poszanowaniu ich praw i wymaga-

---

27. J. Kochanowski, *Redukcja odpowiedzialności karnej - Analiza i ocena założeń kodeksu karnego z 1997 na tle innych polskich kodyfikacji karnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2000, s. 5.

28. *Ibidem*, s. 12.

29. Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 roku. Kodeks karny wykonawczy – Dz.U. nr 13, poz. 98, 1969 r, z póź.zm.

30. *Ibidem*.

31. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku. Kodeks karny wykonawczy – Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557.

32. *Ibidem*.

niu wypełniania przez nich obowiązków, uwzględnia się przede wszystkim pracę, zwłaszcza sprzyjającą zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne. Bezwzględna dyscyplina jako środek do realizacji celu, zastąpiona została kompetencją poszanowania praw w wykonywaniu obowiązków skazanego.

W roku 1988 wykonano w Polsce ostatnią egzekucję. Od tego roku obowiązywało w Polsce faktyczne moratorium na stosowanie kary śmierci, czyli kara ta nie była wykonywana, mimo iż nadal istniała w katalogu kar, ponieważ Rada Państwa, a później Prezydent, który przejął jej uprawnienia, nie dawała odpowiedzi o skorzystaniu, bądź nie z prawa łaski. Moratorium faktyczne zostało przekształcone przez ustawę z dnia 12 lipca 1995 roku o zmianie kodeksu karnego, kodeksu karnego wykonawczego oraz o podwyższeniu dolnych i górnych granic grzywien i nawiązek w prawie karnym w moratorium ustawowym na wykonywanie kary śmierci<sup>33</sup>.

Dokonanie zmian w modelu resocjalizacji kładzie nacisk na istotę pracy i nauki. Obecnie we wszystkich systemach penitencjarnych podkreśla się główną metodę osiągania celów procesu resocjalizacyjnego – pracę. Zmianie uległy również regulacje prawne dotyczące wykonywania kary śmierci, wobec której Kotarbiński nie był obojętny. Karę śmierci filozof ujmuje jako unicestwienie i wyzwolenie sprawcy od możliwości naprawienia wyrządzonej krzywdy. Jako środek resocjalizacyjny staje się więc pozbawiona sensu. Zamiar zwalczania wszelkiej niesprawiedliwości przez popełnienie w tym celu czynu niesprawiedliwego jest zachowaniem wewnętrznie sprzecznym i pozbawionym możliwości jakiegokolwiek uzasadnienia<sup>34</sup>. Kotarbiński jednoznacznie stwierdza, iż nigdy nie należy nikogo skazywać na śmierć z jakiegokolwiek powodu, natomiast kraje w których prawo dopuszcza stosowania kary śmierci nazywa ułomnymi<sup>35</sup>. Zarówno trafne metody w działaniu, jak i same działania muszą być sprawiedliwe, bowiem niesprawiedliwość i jej niszczyielski wpływ rozciąga się bezpośrednio na tych, których dotyka, ale także na dzień jutrzejszy (W tekście przemówienia „*Młodzi na manowcach*” 1958 rok).

Idea procesu resocjalizacji powinna odzwierciedlać i wielokrotnie odzwierciedla krzyżowanie się i zachodzenie na siebie różnych odmian myślenia, perspektyw, poglądów praktyków i teoretyków w tej dziedzinie. Wskazując w tekście wielokrotne odwołania współczesnej resocjalizacji do poglądów Tadeusza Kotarbińskiego, wierzyć należy, że dorobek filozofa miał i będzie mieć wielkie znaczenie.

## Podsumowanie

Problematyką współlistnienia i współdziałania z drugim człowiekiem wypełnione są zarówno etyka, jak i prakseologia Tadeusza Kotarbińskiego. W prakseologii omawiane są sposoby zachowań i metody działania wobec innych, te mające na celu korzyść praktyczną, skuteczność i efektywność w realizacji własnych celów. Etyka obejmuje postulaty zachowań w stosunku do istnień ludzkich i wszelkich innych, w których jednostka nie musi odwoływać się do Opatrzności, by chwalić walory człowieczeństwa, jakim są też: dzielność, czyli sprawność do działania godziwego, dobroć, uczciwość i prawość.

Tadeusz Kotarbiński niewątpliwie był autorytetem zarówno w sprawach mądrości, ale i sumienia. Z własnego postępowania uczynił wzór stając w obronie powszechnie uznawanych wartości takich jak prawda, ponieważ prowadziła ona do cnoty, a przy tym przynosiła pożytek. Poglądy filozofa na sprawy społeczne, wychowawcze, readaptacyjne na prawa i obowiązki obywatelskie wyrastają z wielkiego, niepodważalnego doświadczenia, ale przede wszystkim z ogromu wrażliwości na drugiego człowieka.

---

33. J. Kochanowski, *Redukcja odpowiedzialności karnej - Analiza i ocena założeń kodeksu karnego z 1997 na tle innych polskich kodyfikacji karnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2000, s. 18.

34. *Ibidem*, s. 75.

35. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 74-75.



Etyka niezależna stała się najbardziej popularną i akceptowaną społecznie z wszelkich teorii etycznych powstałych w kręgu szkoły lwowsko-warszawskiej. Kładąca przede wszystkim nacisk na niezależność i autonomię sumienia człowieka, podkreślała ważność odpowiedzialności i życia godnego szacunku. Etykę Tadeusza Kotarbińskiego zaliczyć można do rzędu kodeksów postępowania na równi regulujących stosunek człowieka do człowieka, ale także człowieka do innych istot żyjących, bowiem także przyroda ma wartość samą w sobie, a człowiek jest jednym z jej elementów. Celem stosowania kary pozbawienia wolności jest między innymi proces resocjalizacji, w wyniku którego do społeczeństwa ma wrócić człowiek prawy, odpowiedzialny za swoje czyny. Zaczynając człowiekiem warto więc być nie ze względu na nakaz boski, lecz przez wzgląd na istnienie bliźnich.

Wiele utworów, rozpraw, odczytów i wykładów Tadeusz Kotarbiński poświęcił sprawom zwykłych ludzi, sprawom wciąż aktualnym i ważnym, stając w obronie pokrzywdzonych często wykończonych osób. Będąc drogowskazem pokazywał gdzie podążać. Z tego bardzo bogatego dorobku zaledwie niewielka część znalazła się na kartach refleksji autora, wierząc, że twórczość Tadeusza Kotarbińskiego była, jest i będzie inspiracją dla wielu. „Swą pracę traktował bardziej jako posłannictwo niż zawód, (...) wdrażał do rozważania problemów ze stanowiska zdrowego praktycznego rozsądku”<sup>36</sup>.

---

36. T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, pod redakcją Janiny Kotarbińskiej, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 34.

## Bibliografia:

1. Gąsior H., *Proces nauczania społecznie niedostosowanych*, [w:] Gąsior H. (red.), *Nauczanie społecznie niedostosowanych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992.
2. Han-Ilgiewicz N., *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*, PWN, Warszawa 1967.
3. Kochanowski J., *Redukcja odpowiedzialności karnej - Analiza i ocena założeń kodeksu karnego z 1997 na tle innych polskich kodyfikacji karnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2000.
4. Kotarbiński T., *Cel czynu a zadanie wykonawcy*, [w:] Kotarbiński T., *Dzieła wszystkie - Prakseologia*, cz. I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1999.
5. Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
6. Kotarbińska J., Tadeusz Kotarbiński - *Myśl o ludziach i ludzkich sprawach*, pod redakcją Janiny Kotarbińskiej, Ossolineum, Wrocław 1986.
7. Kotarbiński T., *Metodologiczne problemy pedagogiki*, [w:] B. Suchodolski, R. Wroczyński, M. Pęcherski, *Studia Pedagogiczne, Problematyka pedagogiczna współczesnej cywilizacji*, tom XX, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970.
8. Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.
9. Lazari-Pawłowska I., *Etyczne wskazania Tadeusza Kotarbińskiego*, [w:] *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.
10. Nowak B. M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 2011.
11. Petrażycki L., *Wstęp do teorii prawa i moralności*, PWN, Warszawa 1959.
12. Podgórecki A., *Socjotechnika. Praktyczne zastosowania socjologii*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.
13. Pospiszyl K., *Psychologiczne podstawy resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. I, PWN; Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2008.
14. Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 roku. Kodeks karny wykonawczy – Dz.U. nr 13, poz. 98, 1969 r, z póź. zm.
15. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku. Kodeks karny wykonawczy – Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557.
16. Woleński J., *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, PWN, Warszawa 1985.
17. Woleński J., *Kotarbiński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.



# Recenzja

Patrycja Dziubczyńska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## RECENZJA KSIĄŻKI PIOTRA ZWIERZCHOWSKIEGO „SPEKTAKL I IDEOLOGIA. SZKICE O FILMOWYCH WYOBRAŻENIACH ŚMIERCI HEROICZNEJ.”

WYDAWNICTWO RABID, KRAKÓW 2006, WYDANIE I, STRON 226

---

*„Śmierci nie można zrozumieć, można tylko nauczyć się, jak się z nią pogodzić”*  
- Joseph Campbell

---

### Informacje o autorze:

Patrycja Dziubczyńska - Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego na kierunku: kulturoznawstwo; specjalizacja filmoznawczo-teatrolologiczna. Obecnie studentka II roku studiów MU na kierunku filologia polska; specjalizacja filmoznawstwo, a także III roku filologii angielskiej. Wydawca programu autorskiego w pierwszej, studenckiej rozgłośni w Bydgoszczy – Radiu Uniwersytet.

Profesor Piotr Zwierzchowski jest wicedyrektorem Instytutu Filologii Polskiej i Kulturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Filmoznawca, filolog i wnikliwy badacz historii kina. Przedmiotem jego zainteresowań jest głównie kino polskie z uwzględnieniem kontekstów ideologicznych, politycznych i społecznych. Zajmuje się również problematyką kina polskiego po drugiej wojnie światowej, w szczególności socrealizmem i kinem lat 60. Recenzowana publikacja to znacząca pozycja w całym dorobku autora, jednakże w tym miejscu należałoby wspomnieć o ostatniej pracy, pod tytułem „Kino nowej pamięci. Obraz II wojny światowej w kinie polskim lat 60.,” która to została uznana za najlepszą książkę filmową 2013 roku i przyniosła autorowi Nagrodę im. Bolesława Michalka. Nie należy jednak zapominać o takich tytułach, jak: „Pęknięty monolit. Konteksty polskiego kina socrealistycznego” (Bydgoszcz 2005), czy też „Zezowate szczęście” (Poznań 2009) traktujące o wartościach moralnych, mitach narodowych

i tożsamości człowieka.

Struktura recenzowanej książki, zaopatrzona wstępem autora, zawiera sześć spójnych rozdziałów (Bohater, który nie może umrzeć; Świadomość śmierci, gotowość na śmierć; W poszukiwaniu sensu śmierci; Śmierć założycielska: pamięć, tożsamość, propaganda; Pożegnanie Dzikiego Zachodu; Patos i kicz, czyli jak umierają bohaterowie), z których każdy zawiera kilka rozbudowanych podrozdziałów. Autor wskazuje, co stanowi centrum jego rozważań odnosząc się do wielu przykładów, jednocześnie popierając je adekwatnymi cytataми. We wstępie zawarte również zostały podziękowania dla osób, które przyczyniły się do powstania i wydania tej książki.

Rozdział pierwszy „Bohater, który nie może umrzeć” analizuje przypadki postaci, które najczęściej poświęcają się, aby ocalić nie tylko najbliższe sobie osoby, ale także całą ludzkość. Sam autor zauważa, że stosunek



kultury popularnej do śmierci bohatera jest dwuznaczny.<sup>1</sup> Oznacza to, że z jednej strony mamy do czynienia z motywem atrakcyjnym wizualnie (szczególnie dla realizatorów), a z drugiej emocjonalnie (szczególnie dla odbiorców). Zaprezentowany w tym rozdziale dyskurs na temat bohatera, który nie może umrzeć pokazuje jak kultura popularna umiejętnie wykorzystuje ten motyw. Czyni z tej śmierci efekt artystyczny, albo w ogóle do niej nie dopuszcza. W kinie bowiem proces śmierci może być odwracalny, albo może on w ogóle nie nastąpić. Nikt nie chce oglądać śmierci bohatera, który de facto ma się pojawić w kolejnych częściach cyklu. Autor posługuje się takimi przykładami, jak: *Maska Zorro* w reżyserii Martina Campbella, *Obcy: Przebudzenie* w reżyserii Jeana-Pierre'a Jeuneta, czy też *Powrót Batmana* Tima Burtona.

Rozdział drugi najlepiej opisuje sam autor, który zauważa, że samo zjawisko śmierci nie stanowi wszakże niczego wyjątkowego. Dopiero jej świadomość wyróżnia człowieka spośród innych istot.<sup>2</sup> Pojawiają się w tym rozdziale odniesienia do prac profesora Marka Hendrykowskiego, profesora Zygmunta Baumana czy też profesora Jerzego Szyłaka; a także komentarz do człowieczeństwa w filozoficznym rozumieniu. Podkreśla, że to zachowania, postawy i podejmowane przez człowieka decyzje decydują o jego człowieczeństwie i to gotowość na przyjście śmierci świadczy o heroizmie.

Kolejny rozdział traktuje o poszukiwaniu sensu śmierci, gdzie profesor zwraca uwagę na odwołania do motywów mitycznych, które jednocześnie tłumaczą śmierć i znajdują dla niej uzasadnienie pozwalając ją tym samym zaakceptować.

„Śmierć założycielska: pamięć, tożsamość, propaganda” to rozdział, w którym autor rozwija definicję mitu w kinie i jednocześnie zauważa, że to właśnie w micie śmierć herosa niesie ze sobą jakieś przesłanie. Próbuje tego dowieść posługując się przykładami z radzieckich czy nazistowskich filmów propagandowych, a także amerykańskich opowieści wykorzystujących mit założycielski Ameryki. To bohater poświęca życie dla sprawy, jego śmierć nie idzie na marne; wręcz przeciwnie – jest odbiciem naszych aspiracji.

W rozdziale piątym profesor wskazuje na śmierć, która została wpisana w istotę westernu od samego początku jego istnienia. Nie zawsze fakt umierania miał wpływ na strukturę filmu bądź też dalszą jego fabułę. Bohaterowie umierali i nadal będą umierać, jednakże spojrzenie w przeszłość za ich sprawą staje się swoistym śladem zapisanym na kartach pamięci. Kino w sposób wręcz perfekcyjny może być odzwierciedleniem tychże spojrzeń, tęsknot i śmierci. „ (...) w westernie obdarzonym swoistą samoświadomością, usiłującym rozliczyć się z własną legendą, śmierć bohatera staje się symbolem odchodzącego świata, pożegnaniem Dzikiego Zachodu.”<sup>3</sup>

Ostatni rozdział porusza kwestie kinowej śmierci jako wyrazu patosu bądź kiczu. W jakich przypadkach mamy do czynienia z pierwszym zjawiskiem, a w jakich z drugim? Fenomen śmierci stał się tak wszechobecny w kinie, że bardzo trudno zaskoczyć nim widza. Wielokrotnie, za sprawą popkultury umieranie jako doświadczenie egzystencjalne spychane było na drugi plan. Na pierwszy plan wychodził natomiast jej estetyczny i emocjonalny wyraz. Jednakże wciąż ekranowa śmierć może nami wstrząsnąć i w pewnych aspektach nas poruszyć. Za sprawą widowiskowości, prawdziwego spektaklu możemy doświadczać śmierci pięknej, ważnej i w jakimś stopniu dobrej. Przykładem, który podaje Piotr Zwierzchowski jest śmierć głównych bohaterek w filmie Ridley'a Scotta *Thelma i Louise*, która to została przedstawiona w zwolnionym tempie; zagrane zostało to kapitalnie „ich głosy łamią się ze wzruszenia, a mimo to brzmią spokojnie i zdecydowanie [...] decydują się na śmierć w pełni świadome tego kroku”<sup>4</sup>. Co jest więc kiczem? Chociażby śmierć Harry'ego Stampera (w tej roli Bruce Willis), w filmie *Armageddon*, która jest na tyle nachalna, że staje się wręcz śmieszna. Nie pomaga idea, nie pomaga pożegnanie z córką, nie pomagają nawet łzy. W tym rozdziale podkreślone zostało, że wizerunek śmierci heroicznej

1. P. Zwierzchowski, *Spektakl i ideologia. Szkice o filmowych wyobrażeniach śmierci heroicznej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2006, s. 28.

2. *Ibidem*, s. 41.

3. *Ibidem*, s. 138.

4. *Ibidem*, s. 185.

## Recenzja Książki Piotra Zwierzchowskiego...

jest znaczący dla kina i niejednokrotnie decyduje o odbiorze, jednakże jego podstawową funkcją pozostaje nic innego, jak przyjemność oglądania. To w jaki sposób śmierć zostanie pokazana decyduje o tym czy miała ona znaczenie, czy też nie.

Warto zwrócić uwagę w tej książce na odniesienia autora do innych autorytetów w dziedzinie filmoznawstwa, socjologii i nauk humanistycznych. Nie mniej ważne są również cytaty, które pokazują czytelnikowi skalę zjawiska filmowej śmierci nie tylko w kinie polskim, ale także zagranicznym. Układ książki i rozdziałów jest spójny, logiczny i czytelny.

Książka Piotra Zwierzchowskiego stanowi cenne źródło wiedzy naukowej, może jednocześnie być nieocenionym źródłem inspiracji dla adeptów filmoznawstwa i nie tylko. Pokazuje, że kino ma ogromną moc kreacji, bowiem nie pokazuje wielu rzeczy jednocześnie o nich opowiadając. Mówi o życiu, szczęściu, miłości, a także o śmierci. Filmowe przedstawienia pewnych uczuć, wrażeń czy faktów w dużym stopniu kreują nasze wyobrażenia o świecie. Czyż nie istotne jest więc przedstawienie śmierci na ekranie? Jej wymiarów i funkcji? Może przeczytanie tej pozycji sprawi, że odbiorca nie będzie próbował tej śmierci zrozumieć, ale dostrzeże sposób by się z nią w jakiś sposób pogodzić. Warto podjąć nie tylko refleksję, ale również i próbę oswojenia się z tym motywem.

### Bibliografia:

1. Bordwell D., Thompson K., *Film Art. Sztuka filmowa. Wprowadzenie*, przeł. B. Rosińska, Warszawa 2011.
2. Katafiasz O., Wojnicka J., *Słownik wiedzy o filmie*, Warszawa – Bielsko-Biała 2008.
3. Mercado G., *Okiem filmowca. Nauka i łamanie zasad filmowej kompozycji*, przeł. R. Mączyński, Warszawa 2011.
4. Zwierzchowski P., *Spektakl i ideologia. Szkice o filmowych wyobrażeniach śmierci heroicznej*, Kraków 2006.



# Opinia

## DALSZE ROZSZERZENIA UNII EUROPEJSKIEJ: STAN OBECNY, OCENY, PERSPEKTYWY AKCESJI

### Informacje o autorze:

Maciej Górecki - Autor jest magistrem, doktorantem w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Jego dorobek naukowy stanowi 14 publikacji, w tym 8 pod redakcją. Poświęcone są one m.in. tematom Europejskiej Polityki Sąsiedztwa, polityki zagranicznej Unii Europejskiej, międzynarodowym stosunkom politycznym w regionie Europy Wschodniej oraz teorii stosunków międzynarodowych. Jest członkiem Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego.

Chorwacja stała się 1 lipca 2013 r. dwudziestym ósmym członkiem Unii Europejskiej, po efektywnym zakończeniu skomplikowanych rokowań akcesyjnych w ramach 35 rozdziałów akcesyjnych. Nadrzędnym celem realizowanego w latach 2008-2011 procesu negocjacyjnego było dostosowanie lokalnego prawa do *acquis communautaire* – prawa wspólnotowego. Wskazane wydarzenie skłania do zadania pytania: czy w średnioterminowej perspektywie czasowej (10 – 15 lat) możliwe są dalsze rozszerzenia Wspólnoty? W niniejszym artykule przedstawiona została opinia na temat kształtowania procesu akcesyjnego przez oficjalnych kandydatów, dokonana na podstawie analizy charakteru ich relacji z Unią Europejską.

Obecnie (stan na 28.05.15) siedem państw posiada status kandydata<sup>1</sup>. Należą do nich: Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia, Kosowo, Czarnogóra, Serbia i Turcja. Poniżej przedstawiona została lokalna specyfika kształtowania ich relacji akcesyjnych.

Albania uzyskała oficjalny status państwa kandydującego do Wspólnoty 27.06.2014 r.<sup>2</sup>, a jako potencjalny członek została uznana już w 2004 r. podczas szczytu Rady Europejskiej w Salonikach. Umowa stowarzyszeniowa z partnerem weszła w życie 1 kwietnia 2009 r. O wpływie Unii Europejskiej na Albanię świadczą dążenia Wspólnoty do przeprowadzenia koniecznych w przypadku ewentualnej akcesji reform władzy sądowniczej, wprowadzania mechanizmów antykorupcyjnych czy zwalczania przestępczości zorganizowanej, przedstawionych w raporcie Komisji Europejskiej z 2013 r. Przyszłe negocjacje akcesyjne z Albanią mogą być stopowane w związku z trudnością porozumienia się w niniejszych kwestiach.

W 2008 r. Bośnia i Hercegowina podpisała z Unią umowy w sprawie ułatwień wizowych, readmisji i wymiany handlowej. Umowa stowarzyszeniowa została ratyfikowana, ale nie weszła ostatecznie w życie. 27.06.2012 r. zainicjowany został dialog wysokiego szczebla w sprawie procesu negocjacyjnego. Jednocześnie też w Bośni nadal przebywa ok. 600 żołnierzy w ramach misji EUFOR/Althea. Skomplikowane problemy religijno-narodowościowe, niestabilność gospodarcza i korupcja powodują, iż inne unijne państwa bałkańskie takie jak Chorwacja i Słowenia forują pomysł stworzenia dla Bośni „indywidualnego procesu akcesyjnego”, opartego

1. Potencjalnymi kandydatami są również nieposiadające oficjalnego statutu kandydata, ale mające z Unią Europejską podpisane umowy stowarzyszeniowe państwa. Należą do nich: Mołdawia (umowa weszła w życie 1 września 2014 r.) oraz Gruzja (umowa podpisana została 27 czerwca 2014 r.).

2. *Delegation to European Union to Albania. Political and economic relations*, [http://eeas.europa.eu/delegations/albania/eu\\_albania/political\\_relations/index\\_en.htm](http://eeas.europa.eu/delegations/albania/eu_albania/political_relations/index_en.htm), [dostęp 29 sierpnia 2014].

na odrębnych zasadach<sup>3</sup>.

Macedonia złożyła wniosek o członkostwo w UE w marcu 2004 r., a Komisja Europejska wydała pozytywną opinię (avis) o jej członkostwie w listopadzie 2005 r. Miesiąc później Rada podjęła decyzję o przyznaniu statusu kraju kandydującego. Dalszym krokiem stało się zalecenie przez Komisję rozpoczęcia dialogu negocyjacyjnego podczas szczytu w Skopje 29.03.2012 r. Przeciwna akcesji Macedonii do Wspólnoty jest Grecja, protestująca wobec określania bałkańskiego państwa mianem historycznej krainy greckiej. Rozpoczęcie negocjacji utrudniają także wspomniane, charakterystyczne dla państw bałkańskich problemy – konieczność reformy służb policyjnych, sądownictwa, zapobiegania korupcji i rozwoju działalności przestępczej.

Unia Europejska wyraża gotowość politycznego i gospodarczego wspierania Kosowa. 25 lipca 2014 r. parafowany został Układ o Stabilizacji i Stowarzyszeniu. Uznawane formalnie przez 109 państw (w tym 23 z Unii) Kosowo jest silnie uzależnione od unijnej pomocy gospodarczej. Tylko w latach 2009-2011 przekazano na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego 1,4 miliarda euro<sup>4</sup>.

Niepodległa od 2006 r. Czarnogóra uważana jest za formalnego kandydata, który najszybciej może stać się dwudziestym dziewiątym członkiem Wspólnoty<sup>5</sup>. Już w 2007 r. podpisana została umowa stowarzyszeniowa. W 2010 r. Komisja wystawiła pozytywną opinię (avis) w sprawie ewentualnego członkostwa Czarnogóry. Dalszym politycznym krokiem do przyjęcia państwa w struktury Unii Europejskiej jest pomyślne zakończenia rokowań akcesyjnych, realizowanych w ramach 35 rozdziałów negocyjnych. Od czasów rozpoczętych 29 czerwca 2012 r. rozmów, Czarnogóra zamknęła jeden rozdział – „Nauka i badania” (18.12.2012 r.).

Stosunki Unii Europejskiej z kolejnym analizowanym państwem – Serbią dopiero wkroczą w fazę negocyjną. W sierpniu 2013 r. podpisana została umowa stowarzyszeniowa. 21 stycznia 2014 r. odbywała się w Brukseli międzyrządowa konferencja, w której zasygnalizowano rozpoczęcie negocjacji z Serbią<sup>6</sup>.

Do sierpnia 2014 r. największe pod względem gospodarczym i terytorialnym państwo kandydujące – Turcja otworzyła negocjacje w 13 ze wspomnianych 35 rozdziałów negocyjnych. 01.06.2006 r. zamknięto jeden – dotyczący nauki i badań. 11.12.2006 r. Turcja odmówiła włączenia do protokołu dodatkowego umowy stowarzyszeniowej Cypru, co spowodowało zablokowanie 8 rozdziałów negocyjnych przez stronę europejską. Wydaje się, iż ewentualną akcesję Ankary do Wspólnoty będzie utrudniać postępująca autokratyzacja tureckiego systemu państwowego. Powyższą diagnozę potwierdzają wyniki pierwszych bezpośrednich wyborów prezydenckich z 10 sierpnia 2014 r., w których to w pierwszej turze zdecydowanie wygrał dotychczasowy premier Recep Tayyip Erdogan. Kampania wyborcza realizowana była przy ignorowaniu przez media innych kandydatów. Powyższe przesłanki skłaniają opinię publiczną do forowania prognoz o postępujących tendencjach autokratycznych w Turcji. Według nich, wygranie wyborów parlamentarnych w 2015 r. pozwoli rządzącej Partii Sprawiedliwości i Rozwoju zmienić konstytucję i powołać tzw. republikę prezydencką.

Wobec aktualnie oddalającej się akcesji Turcji (oraz zbyt odległej Gruzji, Mołdawii i Ukrainy) wydaje się, iż Wspólnota będzie kontynuować „kierunek bałkański” w dalszych rozszerzeniach. Szczególnie duże szanse na bycie 29 państwem członkowskim ma Czarnogóra, gdyż jej negocjacje

---

3. A. Zanki, *Bośnia i Hercegowina: na specjalnych warunkach?*, <http://www.euractiv.pl/polityka-zagraniczna/artukul/bonia-i-hercegowina-na-specjalnych-warunkach-005730>, [dostęp 30 sierpnia 2014].

4. *European Union Special Representative in Kosovo. Political & economic relations*, [http://eeas.europa.eu/delegations/kosovo/eu\\_kosovo/political\\_relations/index\\_en.htm](http://eeas.europa.eu/delegations/kosovo/eu_kosovo/political_relations/index_en.htm), [dostęp 30 sierpnia 2014].

5. Ł. Reszczyński, *Cichy faworyt? Czarnogóra na drodze do Unii Europejskiej*, <http://www.geopolityka.org/publikacje/537-cichy-faworyt?-czarnogora-na-drozdze-do-unii-europejskiej>, [dostęp 20 sierpnia 2014].

6. *First Accession Conference with Serbia*, [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/EN/genaff/140676.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/EN/genaff/140676.pdf), [dostęp 30 sierpnia 2014].



z Unią Europejską są najbardziej zaawansowane. Może stać się ona przykładem dla kolejnych, zwłaszcza Serbii, Albanii czy Bośni i Hercegowiny. Ich ewentualna akcesja, podobnie jak w przypadku Chorwacji, ze względu na stosunkowo niski potencjał międzynarodowy (terytorialny, ludnościowy, gospodarczy) nie zmieni instytucjonalnego charakteru Wspólnoty. Nie powinna więc powodować sprzeciwu państw tzw. „starej Unii”. Kluczowe wydaje się zadanie pytania „czy nękanie sporami narodowościowo-religijnymi oraz problemami korupcji, patologii systemu sądowego i braku efektywnie działających instytucji demokratycznych państwa będą zdolne dostosować swe prawodawstwo do *Acquis* (prawa wspólnotowego)?”. Niewątpliwie będzie ono determinować unijne relacje z potencjalnymi członkami we wskazanej średnioterminowej perspektywie.

### Bibliografia:

1. *Delegation to European Union to Albania. Political and economic relations*, [http://eeas.europa.eu/delegations/albania/eu\\_albania/political\\_relations/index\\_en.htm](http://eeas.europa.eu/delegations/albania/eu_albania/political_relations/index_en.htm), [dostęp 29 sierpnia 2014].
2. *European Union Special Representative in Kosovo. Political & economic relations*, [http://eeas.europa.eu/delegations/kosovo/eu\\_kosovo/political\\_relations/index\\_en.htm](http://eeas.europa.eu/delegations/kosovo/eu_kosovo/political_relations/index_en.htm), [dostęp 30 sierpnia 2014].
3. *First Accession Conference with Serbia*, [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/press-data/EN/genaff/140676.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/press-data/EN/genaff/140676.pdf), [dostęp 30 sierpnia 2014].
4. Reszczyński Ł., *Cichy faworyt? Czarnogóra na drodze do Unii Europejskiej*, <http://www.geopolityka.org/publikacje/537-cichy-faworyt?-czarnogora-na-drozdze-do-unii-europejskiej>, [dostęp 20 sierpnia 2014].
5. Wójcik Ł., *Recepta Recepta*, „Polityka” 2014, nr 34.
6. Zanki A., *Bośnia i Hercegowina: na specjalnych warunkach?*, <http://www.euractiv.pl/polityka-zagraniczna/artikul/bonia-i-hercegowina-na-specjalnych-warunkach-005730>, [dostęp 30 sierpnia 2014].



## WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW

Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego są czasopismem interdyscyplinarnym, którego profil oscyluje głównie w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Zeszyty Naukowe URD UKW są wydawane jako półrocznik. Do publikowania serdecznie zapraszamy pracowników naukowych, doktorantów i studentów. Poniżej znajdują się konkretne wskazówki dotyczące przysyłania prac do ZN URD UKW.

1. Artykuł przesłany (na adres mailowy: [zeszyty.urd.ukw@gmail.com](mailto:zeszyty.urd.ukw@gmail.com)) do Redakcji Zeszytów Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego powinien być kompletny i zawierać poza zasadniczym tekstem następujące elementy:

- a) tytuł artykułu/raportu z badań/recenzji/sprawozdania/opinii;
- b) streszczenie (w przypadku artykułów i raportów z badań) w języku polskim i angielskim (do 1500 znaków) wraz ze słowami kluczowymi zarówno w języku polskim jak i angielskim (3-5 słów);
- c) kompletną bibliografię (jednolity zapis pozycji bibliograficznych);
- d) imię i nazwisko Autora/Autorów, afiliację oraz krótką informację o Autorze/Autorach artykułu (maksymalnie 500 znaków ze spacjami) – w oddzielnym pliku;
- e) publikacja powinna być przesłana do Redakcji w dwóch egzemplarzach – jeden z dokładanym rozmieszczeniem elementów graficznych w tekście (o ile Autor wykorzystuje takie w swojej pracy), a drugi, w którym elementy graficzne (tabele, rysunki, wykresy) są umieszczone każdy na oddzielnej stronie, na końcu publikacji, w tekście publikacji jedynie zaznaczone jest miejsce, gdzie dany element powinien się pojawić;
- f) artykuł powinien być zapisany w formacie doc. lub docx.

2. Prace nadsyłane do Redakcji Zeszytów Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów UKW powinny być oryginalne i wcześniej niepublikowane oraz nie będące przedmiotem recenzji w innym czasopiśmie.

3. Autor/Autorzy (w przypadku kilku Autorów – Autor główny) ma obowiązek dostarczyć w formie elektronicznej (skan podpisanego przez wszystkich Autorów pisma) oświadczenia, w którym zawarte są następujące klauzule:

- a) Oświadczenie, że nadesłana praca jest oryginalna i nie była wcześniej publikowana oraz nie stanowi przedmiotu recenzji w innym czasopiśmie
- b) Oświadczenie, o występowaniu/niewystępowaniu\* konfliktu interesów (\*właściwe podkreślić)
- c) Oświadczenie, że w pracy nie występuje zjawisko *ghostwriting* i *guest authorship* oraz procentowe wskazanie wkładu pracy w przygotowanie tekstu w przypadku kilku Autorów

Publikacje przesłane do Redakcji Zeszytów Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów UKW podlegają niezależnej recenzji (dotyczy artykułów i raportów z badań). Otrzymanie dwóch pozytywnych recenzji stanowi podstawę do opublikowania tekstu. Autor tekstu jest informowany o wyniku recenzji oraz otrzymuje recenzje do wglądu w formie elektronicznej. W zależności od wyniku recenzji tekst może zostać:

- przyjęty do druku w przedstawionej formie,
- przyjęty do druku po naniesieniu poprawek wskazanych przez recenzenta,
- przyjęty do ponownej recenzji po naniesieniu poprawek wskazanych przez recenzenta,
- odrzucony.

Opinie, recenzje i sprawozdania nie podlegają procesowi recenzji.

4. Prace przesłane do Zeszytów Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów UKW są umieszczane w trzech działach:

- a) **artykuły** (objętość od 10 do 20 stron; z zastrzeżeniem, że praca nie powinna liczyć więcej niż 40,000 znaków ze spacjami);
- b) **raport z badań** (objętość artykułu do 10 stron);
- c) **opinie, recenzje, sprawozdania** (objętość tekstu do 4 stron).

5. Tekst publikacji powinien być sformatowany wg następujących kryteriów:

- a) format strony – A4;
- b) marginesy:
  - margines górny: 2,5 cm,
  - margines dolny: 2,5 cm,
  - margines lewy: 2,5 cm,
  - margines prawy: 2,5 cm;
- c) interlinia 1,5, tekst wyjustowany;
- d) typ i rozmiar czcionki – Times New Roman 12 pkt. (w przypisach dolnych 10 pkt.);
- e) akapity – sformatowane automatycznie w oknie Format – Akapit (nie za pomocą tabulatorów czy spacji);
- f) nie należy korzystać z automatycznego dzielenia wyrazów;
- g) przed przecinkiem po wyrazie nie wolno stawiać spacji (odstępu), natomiast jest ona konieczna po inicjale imienia;
- h) należy odróżnić myślnik (pauzę i półpauzę) od dywizu: myślnik jest kreską dłuższą oddzieloną spacjami, a dywiz jest krótkim łącznikiem stosowanym w złożeniach np. biało-czarny;
- i) obcojęzyczne wyrazy oraz symbole statystyczne piszemy kursywą.

6. Struktura tekstu

- a) W oddzielnym pliku dane: imię i nazwisko Autora/Autorów, afiliacja oraz krótka informacja o Autorze/Autorach artykułu (maksymalnie 500 znaków ze spacjami)
- b) Plik z treścią artykułu. Elementy pojawiające się w kolejności: tytuł, streszczenie w języku polskim, streszczenie w języku angielskim, treść główna artykułu (raporty z badań powinny zawierać wprowadzenie, opis metod badawczych i procedurę, rezultaty, wnioski oraz dyskusję), bibliografia.
- c) Artykuł powinien mieć przejrzystą strukturę tzn. powinien mieć jasno określoną hierarchię tytułów (tytuł główny, podtytuły, śródtytuły).
- d) W przypadku wykorzystywania materiałów graficznych niezbędne jest ich ponumerowanie (w kolejności pojawiania się danego typu materiału – oddzielnie tabele i rysunki) opisanie i podanie źródła, z którego dany materiał pochodzi:
  - tabele – (numerację i opis umieszczamy nad tabelą, numeracja np. Tabela 1., źródło – pod tabelą);
  - rysunki, wykresy – (numerację, opis i źródło umieszczamy pod obiektem, numeracja np. Rysunek 4.).
- e) Opis materiału graficznego i obiekt powinny być umieszczone na tej samej stronie.
- f) Jeżeli Autor/Autorzy korzystają w pracy z elementu graficznego pochodzącego z innej publikacji, niezbędne jest uzyskanie zgody od Autorów danego elementu oraz wydawnictwa na przedruk tego elementu. Obowiązek ten spada na Autora pracy.
- g) Cytaty w tekście powinny być opatrzone cudzysłowami na początku i na końcu, a ich źródła wskazane w odpowiednich przypisach.
- h) Wszystkie treści pochodzące z innych źródeł i publikacji powinny być wskazane w odpowiednim przypisie dolnym.
- i) W przypadku umieszczenia w tekście dzieł wydanych w językach stosujących czcionkę niełacińską (np. j. rosyjski) należy zastosować transliterację.

## 7. Przypisy

W pracy należy stosować przypisy dolne.

a) Przypisy dolne należy zapisywać oddzielając poszczególne elementy przecinkami:

a.i. praca zwarta: inicjał imienia, nazwisko autora lub autorów, tytuł dzieła, podtytuł (oddzielony kropką), części wydawnicze, nazwa wydawnictwa, miejsce i rok wydania oraz numery stron. Tytuł wyróżniony kursywą.

Przykład: **A. Kowalski, *Dzieła wybrane*, cz. 1, Wydawnictwo „Wydawnictwo”, Bydgoszcz 2001, s. 47.**;

a.ii. praca zbiorowa: inicjał imienia, nazwisko autora (rozdziału, artykułu), tytuł, [w:], tytuł pracy, red. inicjał imienia, nazwisko wydawnictwa, miejsce i rok wydania, numer strony.

Przykład: **J. Jabłoński, *Media*, [w:] *Dzieła wybrane*, red. A. Kowalski, cz. 1, Wydawnictwo „Wydawnictwo”, Bydgoszcz 2001, s. 47.**

b) Instrukcja tworzenia przypisów dolnych (należy zwrócić uwagę na umiejscowienie kropek i przecinków):

a. przypis prosty<sup>1</sup>;

b. przypis pracy pod redakcją<sup>2</sup>;

c. przypis z czasopisma<sup>3</sup>;

d. łacińska nomenklatura powoływania się na tą samą, co wyżej pozycję<sup>4</sup>;

e. łacińska nomenklatura powoływania się na dzieło już wcześniej cytowane<sup>5</sup>;

f. powoływania aktów prawnych<sup>6</sup>;

g. cytowanie ze stron internetowych np. artykuł w czasopiśmie<sup>7</sup>, witryna internetowa;

h. cytowanie autora publikacji, do której sami nie dotarliśmy, ale mamy dostęp do innej pracy, gdzie ta informacja jest zawarta<sup>8</sup>.

## 8. Bibliografia

Wykorzystane publikacje podajemy w porządku alfabetycznym, rozpoczynając od nazwiska autora danej pozycji bibliograficznej.

Rozpoczynamy od nazwiska autora, następnie inicjał imienia, tytuł publikacji, wydawnictwo, miejscowość i rok. Np. Kowalski J., *Dzieła wybrane*, cz. 1, Wydawnictwo „Wydawnictwo”, Warszawa 1999.

## 9. Informacje końcowe

Prosimy o przesłanie pełnych danych do kontaktu z redakcją: imię i nazwisko, adres korespondencyjny, adres e-mail, nr telefonu, nazwa Uczelni.

Redakcja zastrzega sobie możliwość dokonywania zmian redakcyjnych prac, które po uzyskaniu pozytywnej recenzji mają zostać opublikowane w Zeszytach Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów UKW.

Autorzy prac opublikowanych w Zeszytach Naukowych Uczelnianej Rady Doktorantów UKW nie otrzymują za nie honorarium.

---

1. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, „Znak”, Kraków 2002, s. 25;

2 M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki*, (red. nauk.) J. Strelau, tom 2, wyd. GWP, Gdańsk 2000, s. 278;

3. H. Białyszewski, *Rola społeczna jako kategoria struktury*, *Studia Socjologiczne* 1967, nr 1, s. 20-21;

4. *Ibidem*, s. 22;

5. P. Sztompka, op. cit., s. 35;

6. Ustawa z dnia 6 lipca 2001 r. o Trójstronnej Komisji do Spraw Społeczno- Gospodarczych i wojewódzkich komisjach dialogu społecznego (Dz. U. z 2001 r., Nr 100, poz. 1080);

7. K. Witerska, *Drama kreatywna- perspektywa rozwojowa*, Chowania 2011, nr 1 (36) <http://www.chowanna.us.edu.pl/vol36/a5.pdf> [dostęp 22 lutego 2012]

8 C. D. Spielberger, *Anxiety and Behavior*, Academic Press, New York 1966, s.150, za: K. Wrześniewski, T. Sosnkowski, *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL). Polska adaptacja STAI. Podręcznik*, PTP, Warszawa 1987.