

SKRYPT DLA UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

NIE BRODA CZYNI FILOZOFĄ

DR HAB. PAWEŁ SKRZYDLEWSKI

DR BEATA KUCHARKA

KS. MGR JACEK LEWICKI

DR MAŁGORZATA ŁOBACZ

OPRACOWANIE: DR ANETA PASZKIEWICZ



CHEŁM 2017

**Skrypt dla nauczycieli i uczniów
w ramach projektu:**

„NIE BRODA CZYNI FILOZOFA”

**Opracowali pracownicy naukowci
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie:**

**dr hab. Paweł Skrzydlewski
dr Beata Kucharka
ks. mgr Jacek Lewicki
dr Małgorzata Łobacz
dr Aneta Paszkiewicz**

ISBN 978-83-948811-5-3

PWSZ Chełm 2017



**Fundusze
Europejskie**
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Do druku opiniowali:

dr hab. Alicja Puszka, prof. KUL
dr hab. Piotr Mazur, prof. PWSZ w Chełmie

Grafiki z okładki:

Winkimages - Freepik.com

Projekt okładki:

Mariusz Maciuk

**Projekt współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego**

**Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój
Priorytet: III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju
Działanie: 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym**



**Fundusze
Europejskie**
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



SPIS TREŚCI:

Wprowadzenie.....	5
Paweł Skrzydlewski, Kultura – czyli to, co doskonalili osobę ludzką do osiągnięcia szczęścia. O potrzebie filozofii w życiu człowieka i w kulturze	9

TEKSTY DO ZAJĘĆ. WYPISY Z LITERATURY PRZEDMIOTU

Moduł I – Paradoksy i dyskusje wokół początków i kresu świata, Paweł Skrzydlewski

Załącznik nr 1 - Filozofia	35
Załącznik nr 2 – Biblia, Księga Rodzaju, Dzieje o stworzeniu świata i ludzkości (fragment)	40
Załącznik nr 3 - Arystoteles, O powstawaniu i ginięciu	41
Załącznik nr 4 - Św. Tomasz z Akwinu, O wieczności świata	45

Moduł II – Paradoksy i dyskusje wokół sztuki, kultury i retoryki, Beata Kucharska

Załącznik nr 1 - Dylematy Pigmaliona, czyli czym jest piękno i sztuka?	51
Załącznik nr 2 - Estetyczne poszukiwania (arcy)dzieł sztuki	53
Załącznik nr 3 - Słowa na wagę - retoryka	57
Załącznik nr 4 - Drama - wprowadzenie do warsztatów	60

Moduł III – Paradoksy i dyskusje wokół praw człowieka, ks. Jacek Lewicki

Załącznik nr 1 – Dekalog	68
Załącznik nr 2 – Powszechna Deklaracja Praw Człowieka	69
Załącznik nr 3 – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Deklaracja Praw Dziecka	74
Załącznik nr 4 – Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela	90

Moduł IV – Paradoksy i dyskusje wokół początku i kresu ludzkiego życia, Małgorzata Łobacz

Załącznik nr 1 – Godność osobowa w wychowaniu	92
Załącznik nr 2 – Potencjalność i przygodność – cechy bytu osobowego	94
Załącznik nr 3 – Rodzina wspólnotą osób	98
Załącznik nr 4 – Zaszczepianie podstawowych wartości w środowisku rodzinnym	101
Załącznik nr 5	105

Moduł V – Paradoksy i dyskusje wokół edukacji i wychowania, Aneta Paszkiewicz

Załącznik nr 1	110
Załącznik nr 2 Trudności wychowanków w przestrzeganiu dyscypliny	113
Załącznik nr 3	114
Załącznik nr 4 – Wychowanek jako podmiot w procesie wychowania	117

SCENARIUSZE I KARTY PRACY

Paweł Skrzydlewski,

Moduł I – Paradoksy i dyskusje wokół początków i kresu świata

Konspekt zajęć nr 1	121
Konspekt zajęć nr 2.....	127
Konspekt zajęć nr 3	132
Konspekt zajęć nr 4	137

Beata Kucharska,

Moduł II – Paradoksy i dyskusje wokół sztuki, kultury i retoryki

Konspekt zajęć nr 1	143
Konspekt zajęć nr 2	149
Konspekt zajęć nr 3	154
Konspekt zajęć nr 4	160
Konspekt zajęć nr 5	167

ks. Jacek Lewicki,

Moduł III – Paradoksy i dyskusje wokół praw człowieka

Konspekt zajęć nr 1	172
Konspekt zajęć nr 2	176
Konspekt zajęć nr 3	182
Konspekt zajęć nr 4	188

Małgorzata Łobacz,

Moduł IV – Paradoksy i dyskusje wokół początku i kresu ludzkiego życia

Konspekt zajęć nr 1	193
Konspekt zajęć nr 2	195
Konspekt zajęć nr 3	199
Konspekt zajęć nr 4	202
Konspekt zajęć nr 5	205

Aneta Paszkiewicz

Moduł V – Paradoksy i dyskusje wokół edukacji i wychowania

Konspekt zajęć nr 1	207
Konspekt zajęć nr 2	212
Konspekt zajęć nr 3	217
Konspekt zajęć nr 4	224
Konspekt zajęć nr 5	228

Informacja o autorach	231
------------------------------------	------------

WPROWADZENIE

**Kierownik zespołu - dr hab. Paweł Skrzydlewski,
prof. PWSZ w Chełmie**

Filozofia dostarcza rozumienia świata i samego człowieka, a także kręgów, jakie on tworzy, działań, które w nich występują; ukazuje całość świata w jego konkretności, a zarazem analogicznej jedności. Ze swymi owocami poznania filozofia jest, była i zawsze będzie dyscypliną pierwszą, nie tylko dla pedagoga, ale też dla każdego dojrzałego CZŁOWIEKA, który zmierza do poznania prawdy o świecie.

Brak wykształcenia filozoficznego u pedagoga naraża jego aktywność poznawczą na bezowocność, ale również na jej „zawieszenie” w poznawczej próżni. Trzeba bowiem znać prawdę o człowieku, aby rozumieć jego działanie, móc ocenić, czy dane akty prowadzą do jego udoskonalenia. Wreszcie trzeba znać samo dobro człowieka, by można było go skutecznie i godziwie wychować. Bez prawdy o człowieku nie będzie możliwa autentyczna sztuka wychowania, edukowania ani rozwijania osoby ludzkiej.

Filozofia jest dyscypliną pierwszą, ale jest – o dziwo – również służką (*philosophia ancilla pegagogiae est*), chociaż jej służebność często sprowadza się do przewodzenia, kierowania, pouczenia, porządkowania oraz oceniania. Nie oznacza to, że może ona zastąpić pedagogikę, podobnie jak nie oznacza, że pedagog posiłkujący się wiedzą filozoficzną jest filozofem.

Dobra edukacja filozoficzna pedagoga owocuje jego dojrzałością intelektualną, samodzielnością, oraz świadomością istnienia w porządku poznania ludzkiego, naukowego. Człowiek musi filozofować, bo jest człowiekiem. Jeśli nie filozofuje właściwie, czy dobrze, to będzie filozofował źle i niewłaściwie.

Od filozofii nie ma ucieczki, zaś próby jej negowania w kulturze, czy zastępowania czymś innym zawsze kończą się źle. Kryzys filozofii jest zazwyczaj kryzysem ludzkiej kultury, a zatem także pedagogiki. Naraża on człowieka (w tym również tego uprawiającego poznanie pedagogiczne) na niebezpieczeństwo pseudofilozofii, a uściślając – na przeniknięcie do sfery poznawczej mitów, ideologii i utopii, czyli zmyśleń i fikcji, które są brane za prawdę. Te zaś nie tylko odrywają człowieka od realnego świata, czyniąc go niezdolnym do znajomości i rozumienia prawdy o świecie, ale także stymulują go do działań, które są pozbawione prawdy, zrozumienia oraz realnego dobra. Szczególnie jest to niebezpieczne w sferze pedagogii, gdzie to zdefektowane poznanie i działanie styka się z realnym człowiekiem, jego dobrem i życiem.

Tak dawniej jak i dziś najwybitniejsi pedagodzy w swych analizach stają przed koniecznością posiłkowania się wiedzą nie tylko pedagogiczną, ale przede wszystkim filozoficzną. Dowodem na to są choćby momenty, w których stawiają w swym dyskursie pytania o to, czym jest samo wychowanie człowieka; czym jest rodzina ludzka, w której to wychowanie się spełnia? Co ostatecznie jest racją istnienia tegoż wychowania, nadając mu

właściwy i prawdziwy sens? Pytania te odsłaniają zarówno naturalną inklinację pedagogiki ku poznaniu filozoficznemu, jak i w ogóle stanowią dobitny wyraz filozoficznej natury człowieka, który szuka prawdy, rozumienia ostatecznego i sapiencjalnego.

Samo jednak postawienie pytań, czy nawet podanie na nie spontanicznych odpowiedzi, nie dadzą jeszcze samej filozofii. Ta bowiem jest poznaniem trudnym, zorganizowanym, metodycznym, ale też sprawdzalnym, komunikowalnym społecznie i osobowo. Zagadnienia te – ze swej natury filozoficzne – muszą pojawiać się u każdego dojrzałego uczonego zajmującego się pedagogią rodzinną. Odsłaniają fakt konieczności ugruntowania dyskursu pedagogicznego na znajomości ostatecznej i fundamentalnej prawdy o wychowaniu i rodzinie, prawdy o samym człowieku i bogactwie jego życia. Wszak poznanie wszelkich funkcji rodziny oraz rozumienie ich sensu wychowawczego wymagają uprzednio jakiejś jej koncepcji czy wizji, z którymi przystąpi do procesów poznawczych. Jeśli koncepcja ta będzie fałszywa lub też mocno redukcjonistyczna to jednocześnie pojawi się niebezpieczeństwo rozminięcia poznawczego z samą rzeczywistością rodzinną daną do wyjaśnienia. Z czasem fałsz czy braki poznania udziela się samej praktyce wychowawczej. Aby skutecznie i dobrze działać, pedagogika wymaga znajomości teorii człowieka i teorii wychowania. Wymaga też – podobnie jak medycyna – trafnej diagnozy i rozumienia

Musimy pamiętać, że filozofia jako typ ludzkiego poznania swym zasięgiem obejmuje samego człowieka oraz krąg ludzkiego życia, jakim jest rodzina, ale też całą istniejącą rzeczywistość, którą stara się ująć poznawczo w aspekcie ostatecznych racji (przyczyn). Znajomość tychże przyczyn (racji) – wiedza o nich – daje człowiekowi mądrość, czyli rozumiejące widzenie świata, pozwalające na to, by człowiek nie tylko wiedział, z czym lub kim ma do czynienia, ale także by mógł należycie, zgodnie z prawdą ocenić to, co staje przed nim jako zadanie do wyjaśnienia.

Pedagogika rodziny jako dyscyplina poznawcza posiada konieczność otwarcia się na dyskurs filozoficzny, co nie pozbawi jej autonomii ani samodzielności metodologicznej, przedmiotowej czy własnych celów poznawczych. Sam uczony realizujący swe poznawcze zadania może dzięki filozofii wiele uzyskać, ale też może wiele stracić. W pedagogice błędy filozoficzne mogą zaszkodzić znacząco, tym bardziej w pedagogice rodziny.

O jakich błędach tu mowa? Naczelny to negacja samego poznania filozoficznego lub pomylenie go z innym typem poznania, jedynie przypominającym filozofię, a będącym formą myślenia apriorycznego, ideologicznego, często nawet utopijnego lub odwołującego się do mitów. Pedagog potrzebuje filozofii klasycznej, która faktycznie jest metafizyką świata realnie istniejącego. Potrzebuje filozofii, która nie tylko bada pojęcia czegoś, nie tworząc koncepcji lub też coś zwalcza i postuluje, ale filozofii, która poznaje i wyjaśnia – świat, człowieka, ludzkie działanie i cel ludzkiego życia.

Ta wierna rzeczywistości i obecnej w niej prawdzie filozofia jasno mówi pedagogowi, czym jest rodzina oraz dlaczego zrzeszenie to istnieje, spełniając swe naturalne funkcje i zadania wychowawcze. Filozofia ta nie pomyli człowieka z koncepcją człowieka ani rodziny ze związkiem partnerskim; dokona rozróżnienia między wychowaniem a socjalizacją, czy też

kształceniem, ideologizacją, tresurą, manipulacją lub jakąś autokreacją. Nie wdroy ona człowieka w świat ludzkich wartości, ale pozwoli człowiekowi żyć prawdą, dobrem i pięknem, dzięki którym osoba ludzka spełni się jako osoba. Taka filozofia przybliży do ostatecznego celu, jakim jest zjednoczenie z Absolutem (Bogiem). Nauczycielem tej filozofii jest Akwinata i zrodzona z niego tradycja filozofowania, w której filozofia zawsze pozostaje *perennis*. Opaczność Boża sprawiła, że filozofia ta rozwinęła się wybornie w polskiej kulturze chrześcijańskiej, dzięki takim osobom, jak: J. Woroniecki, K. Wojtyła, J.M.A. Krąpiec, Z. Zdybicka, H. Kiereś, F. Koneczny, M. Gogacz, T. Ślipko, W. Tatarkiewicz i wielu innych. Wystarczy tylko sięgnąć do ich prac, a poznanie filozoficzne ze swymi owocami może stać się udziałem pedagoga. Co ważne – filozofia staje się intelektualnym orężem w przewycięzaniu niebezpiecznych dla pedagogiki oraz samej pedagogii błędów. O jakie błędy tu chodzi?

Przede wszystkim o błędy związane z odczytaniem natury człowieka, jego potencjalności oraz przeznaczenia. Również o błędy w ujęciu właściwego dla człowieka sposobu działania i celu życia. Historia ukazuje, że pedagogika – podobnie jak cała ludzka kultura – narażona jest na błąd antropologiczny indywidualizmu, który wprost podważa sensowność i istotę naturalnego zrzeszenia, jakim jest rodzina. Podobnie wiele zła przynosi dla pedagogiki błąd antropologiczny kolektywizmu, choćby w próbach likwidacji rodziny na rzecz jakiegoś zorganizowanego kolektywu, który wychowanie zamienia na tresurę lub ideologizację człowieka.

W obu przypadkach na gruncie pedagogiki *de facto* dochodzi do zanegowania samego wychowania, zastąpienia go ideologizacją i myśleniem utopijnym, w których państwo, partie polityczne i media wraz systemem edukacji dopuszczają się manipulacji osobą ludzką, wykorzystując skrycie lub jawnie jej słabości, wady oraz pragnienia i aspiracje.

W tym kontekście niezwykle ważnym dla całej pedagogiki rodziny staje się zapoznanie z personalistyczną wizją człowieka, z prawdą o ludzkich potencjalnościach, a także z prawdą o ostatecznym przeznaczeniu (celu) życia osoby ludzkiej, do którego całą swą działalnością powinien dążyć pedagog. Ważne stają się tu również naturalne uprawnienia wypływających z faktu bycia człowiekiem (prawo do życia, do jego przekazywania po ludzku, do rozwoju siebie). Dobra filozofia poucza pedagoga, że w swej działalności poznawczej powinien przestrzegać pewnych reguł, bez których jego praca pójdzie na marne. Do reguł tych zaliczamy:

1. Oparcie całego poznania pedagogicznego na prawdzie świata, człowieka, ludzkiego działania, autentycznej hierarchii dobra i celów, a nie na eksperymencie myślowym, fikcji, micie, postulatcie, krytyce czy też syntezie wyników poznawczych z jakiejś dziedziny itp.
2. Regułę historyzmu, czyli uwzględniania w swych badaniach dorobku poznawczego minionych pokoleń, np. po to, by „nie odkrywać na nowo Ameryki”, ale doskonalić swe poznanie, unikając błędów z przeszłości.
3. Regułę zachowania zasady niesprzeczności i autozwrotności głoszonych twierdzeń i tez, aby nie powstawało zamieszanie lub błędy, które obecnie są udziałem wielu dyscyplin głoszących, „że coś jest i zarazem nie jest pod tym samym względem”.

- 4 Regułę liczenia się z praktycznymi konsekwencjami głoszonych twierdzeń, z tym, jakie rodzą się z nich realne działania.

Realizm metafizyczny, personalizm, etyka cnót oraz filozofia społeczna afirmująca naturalne kręgi życia ludzkiego (rodzinę, społeczność lokalną, gminną; naród wraz z organizmem państwowym) – oto pomoce ofiarowane pedagogice rodziny przez filozofię klasyczną. Dzięki temu pedagogika będzie mogła doskonalić człowieka w jego życiu rodzinnym, sztuce wychowania rodzinnego.

dr hab. Paweł Skrzydlewski

Kultura – czyli to, co doskonalili osobę ludzką do osiągnięcia szczęścia. O potrzebie filozofii w życiu człowieka i w kulturze¹

Wstęp

Problem, jaki zostanie podjęty, koncentruje się wokół ukazania dwóch ścierających się w świadomości współczesnego człowieka wizji kultur, tj.: wizji kultury jako uprawy człowieka nakierowanej na osiągnięcie przez niego pełni jego doskonałości (*optimum potentiae*) oraz wizji kultury jako tego wszystkiego, co nosi w sobie wykreowane przez człowieka wartości². Wizje te mocno wpływają na dziedzinę poznania humanistycznego, na jego funkcjonowanie i osadzenie w realnym życiu ludzkim³. Są często ideowym zapleczem dla tworzenia działań indywidualnych i społecznych, skłaniają do określonych struktur w życiu publicznym. Co godne podkreślenia – posiadają one odmienne fundamenty antropologiczne, wyrastają z różnych wizji świata oraz preferują właściwe dla siebie poglądy teoriopoznawcze. Są one swoistym czynnikiem wzorczo-formalnym dla tworzonej przez człowieka kultury, a nawet można pokusić się o tezę, że generują specyficzną formę cywilizacji⁴.

Poczynione w niniejszym tekście rozważania zasadniczo przynależą do analiz filozoficznych⁵. Ich celem jest ukazanie prawdy o konieczności właściwego pojmowania kultury dla całej bogatej dziedziny zwanej humanistyką wraz z ukazaniem pewnych zagrożeń płynących z błędów poznawczych, które pojawiają się w kontekście pojmowania kultury. Prezentowane rozważania mają także ważne znaczenie dla całej dziedziny wychowania i edukacji człowieka.

Podejmowane tutaj analizy zakładają, że rozumienie kultury jest owocem właściwego pojmowania podmiotu kultury, jakim jest człowiek, a także są one skutkiem pewnej całościowej wizji świata i człowieka oraz przyjętej drogi poznania i wyjaśniania świata. Innymi słowy należy pamiętać

¹ Niniejszy artykuł jest rozwiniętą wersją mojej pracy pt.: *Kultura: świat wartości – czy uprawa ludzkiej duszy? O potrzebie realizmu w dziedzinie humanistyki*, w: *O wartościach i wartościowaniu. Historia – literatura – edukacja*, pod red. M. Karwatowskiej, A. Siwca, Chełm 2012, s. 46–71. Całość tekstu w sieci <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations/2015-4-03Skrzydlewski.pdf>

² Zob. P. Jaroszyński, *Filozofia kultury*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 3, Lublin 2002, s. 478–480.

³ W. Tatarkiewicz, *Cywilizacja i kultura*, w: *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986, s. 147–158.

⁴ Mówiąc o cywilizacji, mam na myśli swoisty system życia społecznego, metodę organizacji ustroju życia zbiorowego, poniekąd całą kulturę w jej wymiarze społecznym. Zob. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, dz. cyt., s. 339–348.

⁵ Podejmowane zagadnienie zostanie przeanalizowane przy wykorzystaniu metod i analiz właściwych dla filozofii realistycznej, osiągnięć poznawczych wypracowanych w tzw. Lubelskiej Szkole Filozofii Klasycznej, ze szczególnym uwzględnieniem analiz o. prof. M.A. Krapca, P. Jaroszyńskiego, H. Kieresia, ks. A. Maryniarczyka; Zob. M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk, *Lubelska Szkoła Filozoficzna*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 6, Lublin 2005, s. 532–550.

o tym, że błędy antropologiczne i fałszywa metafizyka częstokroć pochodne od zdefektowanych i apriorycznych dróg poznania – muszą odbijać się negatywnie na całej rzeczywistości kulturowej, jak i na jej koncepcji⁶. Tym samym autor pragnie przekonać do tezy, że niezwykle mocno rozpowszechniona dziś wizja kultury jako rzeczywistości ucieleśnionych przez człowieka wartości, nie tylko jest poznawczo błędna i wieloznaczna, ale także wypływając z fałszywej z metafizyki i antropologii oraz niebezpiecznego typu refleksji filozoficznej zasadniczo osadzonej na nominalizmie⁷, do pewnego stopnia zagraża współczesnemu człowiekowi.

Człowiek ten generalnie nie posiadając filozoficznego wykształcenia, w swym pojmowaniu filozofii będąc bliskim myśleniu utopijnemu lub mitologicznemu, a najczęściej ideologicznemu – nie dostrzega zagrożeń, które stają się wyraźne dopiero poprzez zaznajomienie się z prawdą o świecie dawaną przez realistyczne poznanie metafizyczne. Na domiar złego człowiek ten zrywając kontakt z naturą, z jej ładem, pięknem i dobrem – w dużej mierze zatracił szansę na rozwijanie swej autentycznej racjonalności. Dokonała się i nadal dokonuje swoista alienacja człowieka, której sednem jest uprzedmiotowienie, oderwanie kultury od jej właściwego celu. Kultura taka nie tylko nie daje człowiekowi należnej mu doskonałości, lecz niszcząc jego zdrowie duchowe i cielesne, doprowadza do stanu, w którym człowiek nie rozumie siebie i otaczającej go rzeczywistości, zostając zawłaszczony, tracąc swą prawdziwą wolność i rozumność. Tym samym pojawia się zjawisko, dostrzeżone już od starożytności, psucia człowieka przez kulturę⁸.

Należy więc powiedzieć jasno, że problem właściwego pojmowania kultury – to nie tylko zagadnienie czysto akademickie, filozoficzne, lecz sprawa żywotna, fundamentalna dla całej dziedziny poznania humanistycznego i społecznego, teologicznego, pedagogicznego i innych, które może wyrastać i żyć prawdą świata lub też fikcją, apriorycznym zmyśleniem. Podobnie jak błędna diagnoza medyczna nie prowadzi do

⁶ Zob. *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki* (5), pod red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003.

⁷ Zwyczajło się wiązać nominalizm ze sporem o uniwersalia. Tymczasem jest to niezwykle ważne filozoficzne stanowisko, mające przeogromny wpływ na całą kulturę. Istotą tego stanowiska jest przekonanie o tym, że naszemu poznaniu zawartemu w naszych znakach (pojęciach) tak naprawdę nic w rzeczywistości nie odpowiada. Sam zaś rzeczywistość w świetle tez nominalistycznych jest ujmowana w sposób izolacjonistyczny, gdzie jednostki są czymś radykalnie indywidualnym, bez analogicznych stanów bytowania i działania. Nie mają one istoty – natury, nie są one inteligibilne (pochodne od intelektu), stąd można je jedynie opisywać i ujmować w kategoriach ilościowych wyszukując prawidłowości matematycznych. Nominalizm jest więc bezpośrednio odpowiedzialny za zaistnienie w kulturze europejskiej pewnej wizji poznania empirycznego, która skłania się ku subiektywizmowi i ostatecznie agnostycyzmowi. Neguje on celowość w świecie, stąd wpływa on na utworzenie się nowej teorii nauki, pośrednio także etyki i antropologii; zob. R.M. Weaver *Idee mają konsekwencje*, tłum. B. Bubula, Kraków 1996. Autor trafnie wykazuje, że skutkiem nominalizmu jest m.in. egotyczna koncepcja człowieka, który w kulturze wszystko mierzy swoją subiektywną opinią.

⁸ W tym kontekście bardzo interesująco brzmią słowa przypisywane Plutarchowi, który miał twierdzić, że „Czytanie jest pokarmem, który daje zdrowie, ale fałszywym użyciu, niezdrowie umysłowe. (...) Poetów można czytać w różnym celu; jak na jednym pastwisku pszczoła szuka kwiatu, koza trawy, świnia korzeni, inne stworzenia ziarna, tak i przy lekturze poetów jeden szuka historii, drugi rozkoszuje się formą poetycką, inny szuka etycznego pouczenia”, cyt. za F. Majchrowicz, *Historia pedagogii*, Warszawa 1922, s. 27.

zdrowia tak też i kultura oparta na fikcji, błędzie – musi godzić w człowieka, w jego podstawowe dobra i właściwe dla człowieka formy życia.

Podjęmowany problem ukazuje wreszcie to, jak „widzi sam siebie” współczesny człowiek, gdzie leży źródło odczuwanego przez niego strachu i poczucia braku bezpieczeństwa⁹. Ma to ogromne znaczenie nie tylko dla uzyskania jakiegoś ogólnego, zasadniczego obrazu całej ludzkiej kultury, lecz także wydaje się być czymś ważnym dla osiągnięcia wizji przyszłości, o ile ma ona być budowana w oparciu o błędy poznawcze lub też prawdę o człowieku¹⁰.

ANALOGICZNA WIZJA KULTURY JAKO UPRAWY CZŁOWIEKA DO PEŁNI JEGO CZŁOWIECZEŃSTWA

Nie jest tajemnicą, że kultura jako przedmiot poznania jest badana na gruncie wielu dyscyplin¹¹. Toteż nie może dziwić fakt wielkiej ilości teorii kultur i cywilizacji, które powstają na przestrzeni dziejów przy wykorzystaniu różnych metod, aspektów i zadań poznawczych. Kultura – jako rzeczywistości niezwykle bogata i dynamiczna – poniekąd wymusza ten właśnie pluralizm teorii i różnorodnych ujęć. Jest on dobrodziejstwem dla człowieka i czymś pomocnym w tworzeniu i wyjaśnianiu samej kultury. Nie podważa to jednak faktu, że zasadnicze rozumienie kultury, będzie pojawiać się na polu filozofii, gdyż to ona dostarcza dwóch najcenniejszych odpowiedzi na pytania, a mianowicie: czym kultura jest oraz dlaczego ona raczej istnieje niż nie?¹². Filozofia także odkrywa i wyjaśnia ostateczny sens kultury (cel jej istnienia), jej bytowe podstawy oraz to jak ona wiąże się z człowiekiem, a także całą rzeczywistością. Do filozofii należy zatem nie tylko zadanie tworzenia wizji kultury, ale także ocena istniejącej kultury w aspekcie realizacji naczelnego jej celu¹³. Dokonać tego oczywiście można po uprzednim przyjęciu wizji człowieka – podmiotu i twórcy kultury, na tle całościowego ujęcia rzeczywistości.

Warto w tym kontekście przypomnieć, że już samo słowo kultura, pochodząc z języka łacińskiego (od *colo*, *colere*, *culturo* – 'uprawiać, pielęgnować ziemię', *cultura*, *culturae* – 'uprawa roli') wskazuje na doskonalący charakter samej działalności kulturotwórczej. Łaciński źródłosłów może wskazywać na istotny sens kultury, jakim jest działalność człowieka zmierzająca do zaistnienia owoców, plodów ziemi, a następnie,

⁹ P. Skrzydlewski, *Terroryzm jako środek zniewalania człowieka*, w: *Terroryzm – dawniej i dziś*, praca pod red. I Chodna, M. Smoleń- Wawrzusiszyn, Lublin 2010, s. 187-205.

¹⁰ P. Skrzydlewski, *Multicultural and Multicivilizational Societies in Europe – from the Perspective of Feliks Koneczny's Research on Civilization. Philosophical Remarks*, w: *European Multiculturalism as a Challenge – Policies, Success and Failures*, edited by Wojciech Janicki, Lublin 2007, s. 21-33.

¹¹ Zob. S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 1997, s. 9-51.

¹² Niewątpliwie we współczesnych czasach niefilozoficzne typy dyskursu nad kulturą dominują nad jej filozoficznym ujęciem, ale to właśnie filozofia daje jej najważniejsze rozumienie, które *de facto* jest zakładane przez inne typy dyskursu, zob. M.A. Krapiec, *U podstawy rozumienia kultury*, Lublin 1991, s. 7-17.

¹³ Zob. P. Skrzydlewski, *Filozofia chrześcijańska a cywilizację*, w: *Rozum otwarty na wiarę. „Fides et ratio” – w rocznicę ogłoszenia. II Międzynarodowe Sympozjum metafizyczne* (KUL 9-10.XII 1999), red. A. Maryniarczyka i A. Gudaniec, Lublin 2000, s. 113-120.

przez analogię, na działalność na mocy której rodzi się w człowieku to, co piękne, dobre i prawdziwe¹⁴.

Można sądzić, że ostatecznie dyskurs filozoficzny wypracował dwa znaczące i zasadnicze ujęcia kultury. Za twórców pierwszej wizji kultury może uchodzić szereg filozofów z kręgu filozofii klasycznej (Arystoteles, Platon, Cyceon, św. Tomasz z Akwinu, H. Romanowski¹⁵, M. A. Krapiec

¹⁴ Jak wyjaśnia to M.A. Krapiec, „Wyrażenie „cultura” pierwotnie w starożytnym Rzymie oznaczało uprawę roli. Później na oznaczenie uprawy roli zaczęto używać terminu „agricultura”. Już dość wcześnie, bo od Cyceona, poczęto używać wyrażenia „cultura” metonimicznie, na oznaczenie kultury ducha – „*animi cultura*”, tę zaś rozumiano jako uszlachetnienie ludzkiego umysłu, zasadniczo przez filozofię: „*Cultura animi philosophia est*” (Cicero, *Tusculanae disputationes*, 8 a 11). Takie rozumienie terminu „kultura” było w dużym stopniu kontynuacją tego, co starożytni Grecy nazywali „*παίδεια*” [paidéia], rozumianą jako wszechstronna „uprawa”, racjonalne wychowanie człowieka, w aspekcie indywidualnym i społecznym. „Odnosi się to również – napisał W. Jaeger w *Paidei* – do najwspanialszego osiągnięcia geniuszu greckiego, które dobitniej niż cokolwiek innego mówi nam o jego specyficznej konstrukcji duchowej, tj. do filozofii. W niej to najwyraźniej uwidacznia się ta cecha, która stanowi o istocie greckiej sztuki i greckiego myślenia: zdolność jasnego dostrzegania niezmiennego ładu, który leży u podłoża wszystkiego, co się dzieje i co się zmienia w przyrodzie i w świecie ludzkim” (I 25). Dostrzeganie ładu wymusza pytania o jego konieczne źródła i uwarunkowania. W średniowieczu wyrażenie „kultura” wiązano z czcią religijną i religijnym kultem. Wówczas powstały powszechnie używane terminy: „*cultura Christi*”, „*cultura dolorum*”, „*cultura christianae religionis*” – łączące się z religijną czcią Chrystusa, Jego męki, czy w ogóle z religią chrześcijańską. W okresie renesansu usiłowano powrócić do starożytnego rozumienia wyrażenia „cultura” i poczęto je używać na oznaczenie umysłowej i duchowej doskonałości (lub doskonalenia) człowieka. Dlatego pojawiły się ponownie dobrze znane starożytne terminy: „*animi cultura*”, a nawet „*georgica animi*” – uprawianie ducha. W XVII w. S. von Pufendorf po raz pierwszy użył wyrażenia „kultura” bez bliższego określenia – w sensie absolutnym, w teorii prawa naturalnego, przeciwstawiając „stan natury” (rozumiany w sensie Th. Hobbesa – a więc jako stan dziki, gdzie człowiek był wrogiem człowiekowi) – „stanowi kultury” ludzi zrzeszonych, chronionych prawem. W myśli zachodnioeuropejskiej po raz pierwszy „stan natury” pojęto nie jako przeciwstawność „stanu łaski”, a więc w sensie nie teologicznym, lecz w sensie jakby socjologicznym, a „nature” pojmowano na wzór natury zwierzęcej. J. G. Herder był tym, który ustalił zasadniczo współczesne rozumienie wyrażenia „kultura” jako wykulturowania indywidualnego i społecznego życia prawdziwie ludzkiego. Z czasem na oznaczenie tak rozumianego życia ludzkiego wśród ludów Europy poczęto używać innego wyrażenia: „cywilizacja”. Wyrażenie to miało oznaczać rozkwit życia ludzkiego na wzór stylu życia obywateli rzymskich – *Civis Romanus*, którzy mieli pełne prawa do osobistego rozwoju i korzystali – zwł. w mieście, tj. w Rzymie (*Urbs*) – z wygod życia miejskiego. „Cywilizacja” stała się synonimem wyrażenia „kultura”, zwł. u frankofonów i anglofonów. Termin „cywilizacja” (dokładniej: „*urbanitas*”), oznaczający szlachetność postępowania, jako obyczajowość miasta Rzymu, był używany na oznaczenie tego samego (przynajmniej w sensie ogólnym) co oznaczało wyrażenie „kultura”, M. A. Krapiec, *Kultura*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 6, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2005, s. 132-133.

¹⁵ H. Romanowski był polskim filozofem i teoretykiem życia ekonomiczno-społecznego, publicystą i tłumaczem, obrońcą kultury katolickiej. Co jest szokujące to fakt, że do chwili obecnej nie ustalono danych biograficznych Romanowskiego ani jego losów, edukacji, pracy zawodowej. Być może nazwisko to jest pseudonimem jakiejś osoby duchownej, która nie chciała ujawniać swej tożsamości. Wiadomo na podstawie danych z Archiwum Uniwersyteckiego KUL że w listach m.in. z 6 IV 1935 prosił o wysłanie korespondencji do niego na adres Warszawa ul. Kościelna 6/6, zaś 8 VIII 1935 na adres w Warszawie Krakowskie Przedmieście 6. Romanowski upatrując w poznaniu filozoficznym ideowych podstaw dla całej kultury ludzkiej, zmierzał do obrony myśli chrześcijańskiej (katolickiej) jak i samej religii przed jej zagrożeniami i deformacją płynącą ze strony materializmu i ateizmu, a także przed ideologiami wprost lub pośrednio z nich wypływającymi. Twórczość filozoficzna Romanowskiego, poprzedzona pracami z dziedziny ekonomii, powstawała w ramach filozofii

i inni)¹⁶. Dostrzega się tu fakt istnienia ludzkiej natury, czytelnej w swej istocie dla ludzkiego rozumu, natury spotencjalizowanej, wolnej i rozumnej, która wymaga aktualizacji, dopełnienia, rozwoju. Kultura jawi się tutaj jako rozumna i wolna droga doskonalenia natury ludzkiej, spełniania jej na wielu płaszczyznach, ostatecznie zaś osiągania przez nią jej właściwego celu – dobra, jakim jest doskonałość człowieka będąca jego szczęściem.

Kultura przedmiotowo pojęta jest tutaj tym wszystkim, co wytworzył świadomie i dobrowolnie człowiek. Z tego też tytułu jest ona często pojmowana jako to wszystko, co zostało przez człowieka zracjonalizowane, ukochane do zaistnienia. Racją istnienia tak pojętej kultury są potencjalności ludzkiej natury, które domagają się aktualizacji. Odnajdziemy je tak w dziedzinie życia intelektualnego, wolitywnego, uczuciowego jak i biologicznego, życia rodzinnego i społecznego. A zatem kultura ludzka obejmuje całego człowieka, duszę i ciało, jego życie intelektualne, wolitywne i uczuciowe, a także całą sferę usprawnień ludzkiej cielesności. Jest ona obecna, wszędzie tam, gdzie jest człowiek, gdzie są jego działania, gdzie powstają relacje międzyludzkie, świadomie przez niego wytworzone.

Aktualizacja potencjalności zachodzi poprzez ubogacanie się (interioryzację) człowieka (na drodze jego aktów poznawczych i wolitywnych) tym, co pochodzi od świata. A zatem w życiu duchowym: prawdą dobrem i pięknem, zaś w życiu biologicznym, tym co związane z materią. Człowiek musi „karmić” siebie, bo bez tego ani nie przeżyje, ani się nie rozwinie. Będąc bowiem bytem przygodnym i kruchym w swym istnieniu, nieustannie staje przed zadaniem umacniania swego bytowania, ochrony i rozwoju, a także w ostateczności przekazania życia, które jest jego udziałem. Nie chodzi tu rzecz oczywista jedynie o życie biologiczne, lecz także to, które wiążemy z jego intelektem, wolą, życiem emocjonalnym, twórczym, religijnym –

klasycznej (arystotelesowsko-tomistycznej), autonomicznej w stosunku do nauk szczegółowych jak i samej wiary religijnej, choć jednocześnie otwartej na dopełnienie jej ze strony poznania religijnego. Jej owocem jest oryginalna koncepcja życia ekonomicznego – społecznego oraz filozofia kultury i cywilizacji a także filozoficzna krytyka szeregu nowożytnych nurtów filozoficznych, które zdaniem R. negatywnie wpływają na kulturę ludzką a w sposób szczególny na życie moralne człowieka i jego religijność. Na gruncie nauki polskiej Romanowski przyczynił się waleśnie do pogłębienia rozumienia doktryny H. Bergsona, K. Joëla, E. Renana, upowszechnienia zwłaszcza w dziedzinie życia ekonomicznego katolickiej nauki społecznej oraz konieczności umocnienia i rozwoju realistycznej filozofii tomistycznej. Był autorem szeregu prac w tym między innymi: *Spółki rolnicze elewatorowe w Niemczech*, Petersburg 1904; *Kooperacja kredytowa wiejska na Litwie*, Kraków 1905; *Solidaryzm. Nowa teoria etyczna i społeczno-ekonomiczna* Warszawa 1909; *Wstęp do ekonomii społecznej chrześcijańskiej* Kraków -Warszawa 1910; *Ekonomia społeczna a religia i filozofia* 1911; *Obrót bezgotówkowy* Warszawa 1928; *Stara a nowa metafizyka* Warszawa – Kraków 1923; *Nowa filozofja. Studium o Bergsonizmie*, Lublin 1929/1930; *Filozofia cywilizacji. Prolegomena* 1923; *Renan i Bergson. Szkic porównawczy*, Warszawa 1931; *Aktualność filozofii tomistycznej* Warszawa 1931 (Odbitka z „Przeglądu Katolickiego”); *Filozofia cywilizacji. Prawa realne cywilizacji, jej ideały, typy i pochod*, Warszawa 1933-1934; *Teoria ewolucji gatunków wobec faktów i metafizyki*. Warszawa 1934. R. dokonał także tłumaczenia z języka francuskiego pracy G. D'Azambuja, *Szczęście doczesne. Studium filozoficzne i społeczno-ekonomiczne*. Warszawa 1909. W okresie międzywojennym publikował swe prace na łanach czasopism katolickich (Ateneum Kapłańskie; Przegląd Katolicki).

¹⁶ Widać te faktycznie znacząco się różnią, choćby z racji różnej stojącej za nimi koncepcji człowieka, ale posiadają zasadniczy wątek jakim jest przekonanie o istnieniu jakiejś natury ludzkiej, która przez kulturę jest doskonalona.

słowem życiem pojętym analogicznie, właściwym dla osoby ludzkiej. Stąd kultura w sposób naturalny jest wyrazem życia i w „służbie” życia człowieka. Kieruje nią powszechne prawo, zasada, która w swej treści nakazuje czynić dobro i unikać zła. Jest więc to rzeczywistość dynamiczna, a także zdeterminowana, choćby determinantami natury ludzkiej i jej ostatecznego przeznaczenia.

Rzecz oczywista, że tak pojęta działalność kulturowa człowieka, zasadniczo skupiona na budowaniu siebie, swego człowieczeństwa (od wewnątrz – w życiu duchowym, i na zewnątrz w przetwarzaniu zastanej natury) nie może faktycznie dokonywać się w pojedynkę, lecz realnie jest działaniem człowieka w ludzkiej społeczności. Toteż ludzka kultura ma swój wymiar społeczny, zaś społeczność w różnych swych formach (rodziny, wspólnoty gminnej, państwowej, narodowej) poprzez zespół działań jaki w nich istnieje, faktycznie uczestniczy w powstawaniu kultury i do pewnego stopnia ją warunkuje. Nie oznacza to jednak, że kultura w sensie właściwym jest w pierwszym rzędzie jakimś tworem społecznym, poza osobowym. Nie, istnieje ona przez człowieka i dla człowieka, dzięki istniejącej konkretnej osobie ludzkiej. Należy pamiętać, że jest ona przede wszystkim dziełem realnego człowieka, a nie jakiegoś bezimiennego kolektywu, masy ludzkiej; jest czymś zaistniałym za sprawą konkretnych, jednostkowych decyzji, które spełniają się w określonym miejscu, czasie, relacjach, za pomocą konkretnych środków. Z tej racji za kulturę odpowiada przede wszystkim człowiek, zaś pośrednio dopiero społeczność ludzka. I tak jak istnieje pewna gradacja naturalnych kręgów ludzkich – tak też pojawia się w pierwszym rzędzie gradacja odpowiedzialności konkretnej osoby za kulturę, w dalszej kolejności odpowiedzialność rodziny, społeczności lokalnej, państwowej.

Realistyczny obraz kultury uzyskany na polu filozofii klasycznej akcentuje, że kultura mając swe odniesienie zasadnicze do człowieka, jest rzeczywistością na wiele sposobów zapośredniczoną i uwarunkowaną, ale jej pierwszym odniesieniem jest dla niej natura człowieka, jego dobro¹⁷.

Dzięki poznaniu filozoficznemu widzimy, że człowiek staje się podmiotem i twórcą kultury, gdyż jego natura (pojęta jako źródło i zasada działania) nie jest w stanie skutecznie prowadzić człowieka do tego, ku czemu on istnieje i ku czemu się skłania. Co więcej – natura ta jest dotknięta szeregiem braków, niedoskonałości, które mogą dojść do głosu w życiu ludzkim, stając się zarzewiem zła, wad i zwyrodnień człowieka. Tradycja filozoficzna podkreśla tu istnienie w każdym człowieku, tzw. *lex fomitis* (prawa, zarzewia zła), którego istotą jest fałszywa miłość siebie samego ponad wszystko. Skutkuje to w praktyce ludzkiego życia pychę, nadmierną i zwyrodniałą miłością dóbr zewnętrznych, zwyrodnieniem życia seksualnego¹⁸.

Dostrzegamy, że dla człowieka osiągnięcie celu jest możliwe tylko wtedy, gdy ma on owo wsparcie ze strony kultury, gdy ubogaci się, uszlachetni i uzbroi w jej owoce, gdy umie skutecznie i odpowiedzialnie

¹⁷ M.A. Krapiec, *Człowiek i kultura*, Lublin 208, s. 317-339.

¹⁸ Zob. Św. Tomasz z Akwinu, STH I-II, q. 91. ar. 6.

z nich korzystać¹⁹. W tradycji podkreśla się tu fakt niedoskonałości natury ludzkiej, niedostateczności jej sił i środków, którymi ona dysponuje. Z tego tytułu można widzieć i postrzegać w kulturze także to wszystko, co doskonalić naturę ludzką jest jednocześnie dla niej swoistym wsparciem, narzędziem, dopełnieniem, a nawet uzupełnieniem (swoistą protezą). Nie ma więc jakiegoś „naturalnego” antagonizmu między kulturą i naturą ludzką. Wręcz przeciwnie istnieje konieczna łączność i współmierności, o ile oczywiście poszczególne dziedziny kultury wrastają z prawdy rzeczywistości, o ile doskonała człowieka skutecznie w tym, co ludzkie, właściwe mu jako człowiekowi²⁰.

Nie należy w tym kontekście widzieć w kulturze jedynie czegoś pasywnego, swoistej sztucznej „łaty”, lecz przede wszystkim manifestację człowieczeństwa człowieka, tj. jego rozumności i wolności, a zatem życia osobowego. Manifestacja ta ujawnia przede wszystkim to, jak sam człowiek rozumie siebie, swe potrzeby oraz świat, w którym przyszło mu żyć i działać. Jest dowodem na podmiotowość człowieka, na obecną w nim rozumność i wolność, na zdolność do autodeterminacji, a zatem jest potwierdzeniem ludzkiej suwerenności i podmiotowości. Odsłania ona także zdolność człowieka do transcendencji siebie, swej cielesności, życia społecznego i w ogóle życia w świecie materialnym. Szczególnym dowodem tejże transcendencji jest religia, pojęta jako świadomy i dobrowolny związek człowieka z Bogiem.

Człowiek mając rozum, jest w stanie dostrzec, że przygodna i niekonieczna rzeczywistość jest pochodna od Boga i istnieje ostatecznie tylko dlatego, że jest Absolut, czyli byt, który jest czymś samowystarczającym i odwiecznym, i zarazem będącym pełnią istnienia, dobra, prawdy, celem wszystkiego, co istnieje. Taki Byt (Bóg) dla człowieka jawi się w jego życiu religijnym jako jedyna szansa na uwolnienie się od zła, wreszcie jedyna możliwość na życie w pełni, na zawsze, w szczęściu²¹. Stąd fakt religii jest niezaprzeczalnym dowodem na ludzką racjonalność i zdolność człowieka do transcendowania całej rzeczywistości²². Religia jako część ludzkiej kultury

¹⁹ Ten fakt podkreślał już bardzo stanowczo Arystoteles, ukazując, że natura (instynkt) jest pod pewnymi aspektami doskonalsza u zwierzęcia niż u człowieka, lecz to co decyduje o pierwszeństwie człowieka to rozum właściwie rozwinięty u człowieka. Niektóre zwierzęta bowiem mają o wiele lepszy od nas wzrok, zmysł powonienia, czy też siłę fizyczną, a jednak to człowiek kieruje zwierzęciem a nie ono nim. Jest to możliwe, gdyż człowiek ma rozum, zaś zwierzę jest go pozbawianym, zob. Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, s. 23-29.

²⁰ Można rozwijać w człowieku wiele jego potencjalności, ale nie wszystkie są one właściwe i pożądane dla człowieka jako bytu rozumnego i wolnego, nie wszystkie mu przystoją! Można np. uczyć człowieka zabijania lub służenia innym poprzez akty miłosierdzia, pracy; można rozwiązać w sobie sztuki uwodzenia partnera celem wykorzystania go do swej przyjemności seksualnej lub też cnoty potrzebne do bycia małżonkiem, rodzicem, przyjacielem. Dlatego warunkiem istnienia i funkcjonowania tak wychowania, edukacji, jak i w ogóle całej kultury jest prawda o człowieku. Błędna wizja człowieka (jego natury i potencjalności) będzie zawsze generowała defektywną kulturę. Zob. na ten temat H. Romanowski *Filozofia cywilizacji. Prawa realne cywilizacji, jej ideały, typy i pochod*, Warszawa 1933-1934.

²¹ Zob. J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935 - całość.

²² Fakt ten jasno był dostrzeżony i akcentowany przez wielu starożytnych myślicieli (np. Platon, Sokrates). Jasny dowód na to daje żyjący w VI wieku przed Chrystusem Pitagoras, który miał twierdzić, że „Wszystko co dobre, płynie strumieniem z dłoni bogów. Wychowując przeto młodzież do bogobojności, wychowywać będziesz do dobrego. Człowiek podobny ma być do Boga, a będzie do Niego podobny, jeśli ukocha prawdę, piękno i cnotę. Niezgoda

wyrasta z poznania rzeczywistości i jest także dowodem na pragnienie przez człowieka szczęścia dla siebie. Poniekąd słusznie podkreśla się, że religia jest zwornikiem całej racjonalnej kultury, zaś jej brak jest świadectwem nie tylko upośledzenia ludzkiej racjonalności, lecz także pewnego zawieszenia kultury, pewnego pozbawienia jej podstaw²³. Po co bowiem cokolwiek tworzyć, po co się doskonalić, przekazywać w trudzie na wiele sposobów życie – jeśli człowiek miałby ulec całkowitemu zniszczeniu, jeśli nie mógłby uzyskać spełnienia?

Otóż religia wiążąca człowieka z źródłem całej rzeczywistości otwiera przed człowiekiem szansę na życie pełne i na zawsze i z tej też racji jest ona koniecznym usensowieniem dla całej kultury²⁴. Kultura zatem ze swej natury musi być otwarta na religię i Absolut, co nie oznacza, że ma mieć charakter zideologizowany wątkami prawa religijnego, że ma być jakąś kulturą sakralną. Istnienie i funkcjonowanie kultury bez religii, kultury programowo zwalczającej religię, kultury kierowanej zasadami laicyzmu lub też wprost

domowa jest gorsza od miecza i ognia. Jest to choroba na ciełe, w czasie której mróz spotyka się z gorączką. Do zgody więc wdrażaj dzieci od pieluch. Kto poznał powaby ducha i rozmiłował się w czystej myśli, ten gardzić będzie chucią cielesną. Życie nasze podobne do obręczy, której wierzchołek kapie się w złotym blasku słońca, spód tarza się w błocie; na górze mieszka człowieczeństwo, na dole zwierzęcość”; cyt. za F. Majchrowicz, dz. cyt., s. 12-13.

²³ Trzeba pamiętać, że dziś na skutek braku wykształcenia filozoficznego wielu ludzi nie wie, że ateizm, czyli stanowisko negujące istnienie Boga, nie jest stanowiskiem religijnym, lecz przede wszystkim światopoglądowym, *quasi* filozoficznym. Musi się więc ono liczyć z analizą i krytyką filozoficzną i to na polu filozofii (metafizyki) stanowisko to jest analizowane. W sensie właściwym istnienie Boga nie jest przedmiotem wiary religijnej, lecz to kwestia rozumu naturalnego człowieka, który poszukując ostatecznej racji istnienia przygodnej rzeczywistości odnajduje ją w bycie, który jest zawsze i sam przez siebie – czyli w Absolutcie. Problem istnienia Boga jest zatem częścią i zwieńczeniem dociekań metafizycznych, zob. na ten temat. W. Dhubacz, *Problem Absolutu w filozofii Arystotelesa*, Lublin 1992; tenże *U źródeł koncepcji Absolutu. Od Homera do Platona*, Lublin 2003; zob. M. A. Krapiec, *Metafizyczne poznanie*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, dz. cyt., s. 90-101.

²⁴ Filozofia realistyczna ukazuje nam prawdę o tym, że kultura bez religijna, lub też antyreligijna, szerząca tzw. laicyzm, lub też jawny ateizm; kultura wypływająca z jakichś form ideologicznych, zwalczających religię – jest zawsze w swych konsekwencjach antyludzka oraz obfitująca w rozmaite ludzkie tragedie i zbrodnie. Jest rzeczą charakterystyczną i dobrze znaną, że wszelkie znane w historii totalitaryzmy (nazizm, bolszewizm, komunizm w Chinach i inne) zmierzają albo do likwidacji religii w ogóle, albo do jej takiego zinstrumentalizowania. Dlaczego – bo zmierzając do zniewolenia człowieka – pragną zniszczyć to, co buduje ludzką wolność, suwerenność, świadomość godności, czyli to wszystko, co jest obecne w jakimś stopniu w człowieku dzięki każdej religii. W totalitaryzmach religia staje się w istocie rzeczy jedynie zewnętrznym rytuałem kulturowy, politycznym, służącym załatwianiu jakichś ideologicznych celów, połączonym z zniewoleniem człowieka. Rzecz oczywista, że w dziejach odnajdziemy różnorodne przykłady używania religii do celów niereligijnych, co w praktyce łączyło się z łamaniem ludzkich sumień, a nawet ze zbrodniami (np. casus Krzyżaków i ich działania polityczne w stosunku do plemion pogańskich). Lecz czy nadużycia religii, a dokładnie mówiąc jej zwyrodnienie – może być podstawą do rugowania religii z życia ludzkiego i samej kultury? Ależ nie, należy sądzić, że sytuacja ta wymaga powrotu do normalności i prawdziwej religijności, podobnie jak zepsucie sztuki medycznej nie wymaga likwidacji szpitali i profesji lekarskiej, lecz ich udoskonalenia, uzdrowienia. Zob.: Z. Zdybicka, *Religia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8, dz. cyt., s. 720-732; P. Skrzydlewski, *Religia a wolność człowieka w cywilizacji łacińskiej. Kilka uwag na kanwie rozważań Feliksa Konecznego*, w: *Filozofia o religii. Prace dedykowane Siostrze Profesor Zofii Józefie Zdybickiej*, red. Wł. Dhubacz, Lublin 2009, s. 295-314; tenże *Teokracja*, s., w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, dz. cyt., Lublin 2008, s. 416-420.

ateizmu i bezbożnictwa, należy postrzegać nie tylko jako przejaw kultury defektownej, ale tragicznej, antyludzkiej. Kultura taka staje bowiem na przeszkodzie w osiągnięciu przez człowieka największego dobra, ostatecznego celu jego istnienia jakim jest Bóg, a jest to zło największe dla człowieka. To zaś stoi w sprzeczności z zasadniczym celem ludzkiej kultury, jakim jest ludzka doskonałość i pełne szczęście²⁵.

Analiza aktów tworzących kulturę odsłania także tkwiącą w człowieku strukturę jego bytowości oraz zdolność do transcendencji otaczającego świata jak i siebie samego. Pozwala to dostrzec, iż człowiek w swej naturze nie jest ani jedynie zwierzęciem, ani jakimś duchem bezcielesnym, lecz suwerennym, rozumnym i wolnym podmiotem, czyli osobą²⁶. A zatem poznanie jakiejś kultury to przede wszystkim poznanie człowieka, który tę kulturę tworzył i nią żył. Ubóstwo kulturowe to nędza człowieka i jego życia.

Od starożytności podkreśla się, że tajemnica kultury kryje się nie tylko w rzeczywistości ludzkich produktów (dzieł człowieka), lecz przede wszystkim w tym, co wiążemy z pojęciem cnoty, "ucnotliwienia" człowieka, życia i działania cnotliwego²⁷. Kultura złączona ściśle z dziedziną wychowania jest w istocie rzeczy procesem zdobywania przez człowieka cnót. Są one trwałymi dyspozycjami do rzeczy dobrych, które to dyspozycje czynią człowieka dobrym, jak i sprawiają, że jego działania powstałe na mocy cnoty, są dobre²⁸. Ich funkcja w życiu ludzkim może być różnorodnie opisywana, lecz zasadniczy ich wymiar ujawnia się nam, gdy uświadomimy sobie, że są one swoistym „uzbrojeniem i wyćwiczeniem” człowieka do realizacji dobra i to realizacji dobrowolnej, skutecznej, odpowiedzialnej, także przyjemnej²⁹. Nie dziwi więc, że dzięki cnotom *de facto* człowiek staje się swoistym „wojownikiem”, samowystarczalnym i dojrzałym podmiotem, który

²⁵ Zagadnienie to z perspektywy filozoficznej bardzo interesująco uzasadnił w swej pracy. H. Romanowski, zob. tenże *Filozofia cywilizacji. Prawa realne cywilizacji, jej ideały, typy i pochod*, Warszawa 1933-34. Dowodził on, że lansowany we współczesności materializm, utylitaryzm i hedonizm ma swoje wsparcie w ateizmie i różnych ideologiach z nim związanych. Skutkiem tego jest powstawanie kultury, w której obserwujemy: zacieraniem różnicy między człowiekiem i zwierzęciem, propagandę rozwodową, wolną miłość, akceptację samobójstwa i pojedynków, porzucaniem dzieci, absolutyzację władzy ludu na rzecz odmówienia władztwa opartego na Bogu i naturalnym porządku ustanowionym przez Niego, negację autorytetu w ogóle, a władzy rodzicielskiej i politycznej, religijnej w szczególności, ideologię buntu i rewolucji, egalitaryzmu wszystkiego u wszystkich, walki wszystkich z każdym, wolności do wszystkiego i od wszystkiego.

²⁶ Filozoficzna analiza kultury jest niezwykle ważna dla uzyskania filozoficznej wizji człowieka, który jest przyczyną i źródłem kultury. Zagadnienie to omawiał szeroko i dogłębnie na gruncie filozofii realistycznej między innymi M.A. Krapiec, zob. tenże: *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996; *Człowiek jako osoba*, Lublin 2009; *Człowiek i kultura*, Lublin 2008; *Ja - człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1991.

²⁷ W.K.C. Guthrie, *Filozofowie greccy od Talesa do Arystotelesa*, Kraków 1996; A.W.H. Adkins, *Moral Values and Political Behavior in Ancient Greece*, London 1972; A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996.

²⁸ Problem cnót i ich rozumienia jest kluczowy dla wyjaśnienia specyfiki kultury klasycznej pojętej, na ten temat zob. Z. Pańpuch, *Areté*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2000, s. 318-325.

²⁹ Interesująco analizował te zagadnienia, w oparciu o myśl Platona i Arystotelesa Z. Pańpuch, zob. tenże *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*, Lublin 2015.

jednocześnie ze swej działalności czerpie korzyść dla siebie, żyjąc przyjemnie – a to wszystko bez jakiegokolwiek ujmy dla innych³⁰.

Cnota – będąc dobrem konkretnej osoby ludzkiej – doskonali ją, jednocześnie przysparza dobra innym, jak to ma miejsce na przykładzie choćby pracowitości, punktualności czy oszczędności. Nie zapominajmy również, że każda cnota jest sprawnością ku realnemu dobru, a nie złu, stąd cnotą nie jest „sumienność” bandyty, który trudzi się nad zorganizowaniem przestępstwa lub też wytrwałość złodzieja w pozbawianiu dóbr innych. Cnoty stają się więc tym, co uprawia człowieka, co go doskonali, co zmienia jego sposób bytowania, co nadaje mu pełnię jego życia. Są one prawdziwą istotą ludzkiej kultury. Odnajdziemy je i w działaniach moralnych, w życiu intelektualnym i twórczym, także religijnym. Splatają się one z procesami edukacyjnymi i wychowawczymi, bez których nie istnieje żadna ludzka kultura³¹. Są one dowodem życia duchowego człowieka, życia prawdziwie ludzkiego, które pojawia się w człowieku poprzez naśladowanie i realizację nakazów cnoty. Z tej racji – jak można sądzić – Arystoteles na pytanie: czym różni się człowiek wykształcony od niewykształconego, odpowiedział: czym żywy od umarłego³².

Ucnотliwienie człowieka – a przez człowieka całej ludzkiej rzeczywistości życia indywidualnego, rodzinnego i społecznego – nie może przebiegać bez uwzględnienia faktycznych determinantów ludzkiej natury, bez liczenia się z porządkiem, który ona niesie. Stąd tworzenie ludzkiej kultury w pierwszym rzędzie będzie zawsze wymagało znajomości prawdy o człowieku, zaś jej pogłębienie dokonujące się na polu antropologii filozoficznej, umożliwi ocenę i wyjaśnienie kultury w aspekcie tego, czy faktycznie kultura rozwija i doskonali w człowieku to, co istotnie ludzkie, co jest należne do doskonalenia.

Można więc dzięki temu uświadomić sobie fakt nierówności i nierównoważności kultur (cywilizacji). Innymi słowy fakt tego, że istnieją kultury lepsze i gorsze, bo lepiej lub gorzej doskonali one człowieka³³. Czy

³⁰ Do pewnego stopnia jest zatem uzasadnione używanie słowa polskiego *dzielność* na wyrażenie sensu greckiego terminu *areté*, mającego również swój łaciński odpowiednik w słowie *virtus*. Oba słowa oddają jeden sens, czyli konieczność dobrego przygotowania się do trudnego działania, spełniającego dobro. Działanie to wymaga nie tylko siły (ducha i ciała), lecz także dojrzałości i odpowiedzialności. Kultura cnót to kultura ludzi zdolnych do działania, do walki realizującej dobro. Stąd można w klasycznie pojętej kulturze widzieć, to wszystko co czyni z człowieka „wojownika” dobra, prawdy, piękna, świętości; zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 328-418.

³¹ Zob. P. Skrzydlewski, *Prawo człowieka do edukacji*, w: *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna, Lublin 2005, s. 129-149.

³² „Zapytany [Arystoteles], czym różnią się ludzie wykształceni od niewykształconych, odpowiedział: Tym, czym żywi i umarli. Mawiał, że wykształcenie jest w chwilach pomyślności ozdobą, a w chwilach nieszczęścia – schronieniem. Rodziców, którzy kształcili swe dzieci, uważał za godnych szacunku od tych, którzy je tylko spłodzili, bo ci drudzy dali im tylko życie, a ci pierwsi – piękne życie” (Diagones Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, opracowanie tłum. I. Krońska, Warszawa 1982, s. 264).

³³ O prawdziwości tej tezy można przekonać się, odwołując się do danych zdrowe rozsądku, który mówi nam, że istnieją lekarze dobrzy, posiadający umiejętności przywracania zdrowia człowiekowi i istnieją lekarze źli, którzy bez swe błędy i nonszalanecję niszczą zdrowie człowieka. Nie ma przecież równości między nowym, dobrze wyposażonym autem (dajmy na to BMW) – a starym, zdezelowanym moskwiczem; nie ma równości i równoważności między

jednak świadomość nierówności kultur pociąga za sobą tezę o nierówności, co do godności ludzi, którzy te kultury tworzą? Czy samo dostrzeżenie defektowości jakiejś kultury jest racją do jej rugowania i zwalczania? Ależ nie!

Poznanie filozoficzne uświadamia nam fakt nierówności ludzi, ale co do ich zasług, talentów, cnót, urody i innych – lecz nie co do godności przyrodzonej, ludzkiej³⁴. Ona jest niezbywalna, jedna i równa we wszystkich i każdym czasie i miejscu, nie jest zależna ani od płci, wieku, koloru skóry, ani profesji, którą spełnia człowiek. Nie tworzy jej ani cały, ani żaden element ludzkiego światopoglądu. Co więcej, realistyczna antropologia uświadamia nam, że skoro kultura pojęta przedmiotowo i funkcjonalnie jest pochodną od ludzi, równych sobie co do godności, ludzi, którzy powołali ją do istnienia przez swe decyzje – to ta kultura zasługuje na szacunek już choćby z faktu, że wybudował ją człowiek. Szacunek ten nie powinien wykluczać dumy, z tego, że się wytworzyło coś lepszego kulturowo, z budowania cennego dziedzictwa kulturowego, a także postawy solidaryzmu i ofiarności dla innych, którzy kulturowo stoją niżej, którzy mino gorszego stanu rodzimej kultury zasługują na dostrzeżenia w nich godności ludzkiej.

Jest faktem, że autentyczne przeżywanie swej godności ludzkiej, połączone z jej dostrzeżeniem w innych ludziach – rodzi w normalnym człowieku nie tylko postawę ofiarności, solidaryzmu, ale także braterstwa i miłosierdzia. Towarzyszy jednocześnie temu głębokie przekonanie o fałszywości wszelkich form egoizmu, szowinizmu, nienawiści do tego, co obce kulturowo³⁵. Brak przeżywania swej godności ludzkiej, połączony z brakiem jej odczytywania w innych – będzie zawsze rodził w ludziach zakusy segregacji rasowej, niewolnictwa, tworzenia systemu kastowego, słowem pogardy i deprecjacji drugiego człowieka. Niekiedy mogą one przyjąć formy utajone i ideologiczne, jak to ma miejsce, gdy w imię egoizmu i korzyści utylitarnych dochodzi do powstania systemów życia ekonomicznego, gdzie słabsi i mniej zaradni skazywani są na wyzysk i nędzę, a ostatecznie także na likwidację. Przykładem może tu być także sytuacja, gdzie np. *w imię prawa do wolności* dochodzi do zabijania nienarodzonych dzieci lub też do działań eutanazyjnych, które usprawiedliwia się utylitaryzmem i pragmatyzmem.

Pogłębiona znajomość przeszłości ukazuje, że przechodzenie z kultury niższej, zdefektowanej ku kulturze bardziej ludzkiej, zawsze wymaga przyzwolenia człowieka, jego przemiany, z którą złączone jest przywiązanie

twórczością A. Mickiewicza, J. Słowackiego, C. K. Norwida, Z. Herberta a poezją opartą na „rymach częstochowskich” jakiegoś grafomana.

³⁴ Sprawa właściwego zrozumienia i wyjaśnienia godności człowieka jest fundamentalną dla całej ludzkiej kultury. Klasycznie pojęta godność wypływa z faktu bycia osobą, osobowego sposobu bytowania i działania. Zob. M.A. Krąpiec, *Godność*, w: *Powszechna encyklopedia Filozofii*, t. 4, dz. cyt., s. 15-17. Tamże: E. Podrez, *Z historii teorii godności*, s. 17-22.

³⁵ Postawa ta zyskuje znacząco na sile zwłaszcza w kulturze chrześcijańskiej, której doszło do głosu przekonanie o pochodności duszy każdego człowieka od Boga, a co za tym idzie o przekonaniu, że każdy człowiek bez wyjątku jest dzieckiem samego Boga! A zatem wszyscy ludzie z racji posiadania Ojca w Niebie – są dla siebie braćmi i winni we wszystkim sprawach odnosić się do siebie po bratersku.

i umiłowanie tego, co lepsze, co staje się w końcu moim³⁶. Toteż nie można kierując się realizmem filozoficznym – dokonywać jakiegoś przewrotu, rewolucji kulturalnej, pojętej jako wyrugowanie siłą kultury gorszej na rzecz sztucznie wprowadzonej kultury lepszej. Bowiem to człowiek ostatecznie jest suwerenem na polu kultury, to on ją tworzy, zachowuje i umacnia – jest ona dla niego pewnym dobrem, z którym on do pewnego stopnia się utożsamia. Z tego tytułu może on nie chcieć tego, co nie jest jego, czego on do końca nie rozumie i z czym się nie utożsamia, z czego nie umie on do końca korzystać.

Nie ma więc z perspektywy realistycznej wizji kultury potrzeby ani możliwości budowania jednej ogólnoludzkiej formy życia kulturowego, jakiejś formy budowy „jednej globalnej wioski”, jednej cywilizacji światowej. Realnie świat nie był, ani nie jest, ani też nie będzie – jedną społecznością państwową, budowaną na kosmopolityzmie³⁷. Poznanie filozoficzne ukazuje, że zakusy globalizmu są niemożliwe do wprowadzenia, gdyż jego istnienie musiałoby prowadzić do unicestwienia licznych kultur i cywilizacji na rzecz tylko jednej cywilizacji. To zaś jest wielce problematyczne i mało prawdopodobne, a przede wszystkim gwałciłoby to prawa narodów do ich suwerenności oraz zwykłą ludzką sprawiedliwość.

W praktyce zastosowanie wskazań ideologii globalistycznej musiałoby prowadzić do stosowania przemocy, gwałtu, wreszcie zbrodni – bo jak inaczej zunifikować wszystko u wszystkich? Ponad to warto wiedzieć, że globalizacja świata jest także nie możliwa z racji podstawowych praw historycznych i społecznych, a przede wszystkim z racji obowiązywania prawa niemożności dokonywania trwałych syntez cywilizacyjnych³⁸.

Już Arystoteles zwracał uwagę na to, że każda wspólnota faktycznie staje się czymś jednym przez jeden cel, który ją jednoczy, a także poprzez przyjaźń, która temu towarzyszy³⁹. Gdy brak jednego celu, a przede

³⁶ Problem ten interesująco na kanwie poznania historyczno-filozoficznego przedstawiał w swoim czasie F. Koneczny, *Rozwój moralności*, Lublin 1938; *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935; *Prawa dziejowe* Komorów 2001.

³⁷ P. Skrzydlewski, *Kosmopolityzm*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 5, dz. cyt., s. 889-891.

³⁸ Prawo (regułę, zasadę) niemożności dokonania trwałych syntez cywilizacyjnych jest odkryciem polskiego historyka i filozofa F. Konecznego. Uzasadniał on, że to prawo, kieruje nie tylko wielkimi zrzeszeniami cywilizacyjnym, ale także odnosi się do życia narodowego, państwowego, rodzinnego i indywidualnego. Zdaniem Konecznego próby syntez cywilizacyjnych są zawsze sztuczne i prowadzi do pozornych efektów, które ostatecznie pogrążają społeczność ludzką w stanie acywilizacyjny. Na tym gruncie zyskuje szanse zawsze cywilizacja niższa, gdyż istnieje zdaniem Konecznego także prawo dziejowe, że przypadku trwałego konfliktu cywilizacyjnego zwycięża cywilizacja niższa, prymitywniejsza. Dzieje ukazują, że apriorycznym próbom łączenia cywilizacji towarzyszy również utrata współmierności w życiu społecznym i indywidualnym, co jest przyczyną upadku cywilizacji (to trzecie prawo dziejowe). Koneczny dowodził również, że dzieje zawsze będą areną ścierania się cywilizacji, gdyż człowiek utożsamia się ze swym dziedzictwem kulturowym i pragnie jego zachowania, umocnienia i rozwoju. Rywalizacja cywilizacji – to kolejne prawo dziejowe; zob. F. Koneczny *Prawa dziejowe*, Komorów 1997; tenże *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935; P. Skrzydlewski, *Koneczny Feliks Karol* w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004 s. 777-781.

³⁹ W tej kwestii warto zwrócić uwagę na treści zawarte w II księdze *Polityki*, gdzie Arystoteles przestrzega przed błędną teorią komunizmu, który godzi w same podstawy naturalnego życia społecznego człowieka, do których zaliczyć należy rodzinę i posiadane przez małżonków potomstwo, a także indywidualną własność prywatną, która dla człowieka stanowi naturalny i konieczny środek dla jego rozwoju i życia (zob. 1260 b 1 1274 b 9). Zdaniem Arystotelesa,

wszystkim, gdy brak przyjaźni, i to tej, która jest udziałem ludzi cnotliwych – nie ma podstaw dla istnienia każdej wspólnoty, również kulturowej⁴⁰.

NOWOŻYTNOŚĆ – KULTURA NA FUNDAMENCIE WARTOŚCI

Druga wizja kultury wyrasta z myśli nowożytnej, z jej agnostycyzmu i minimalizmu. Swe ideowe wsparcie uzyskała za sprawą Kartezjusza (filozofii antyrealistycznej, sceptycznej), I. Kanta i kantyizmu (N. Hartman) oraz szeregu nurtów filozofii współczesnej jak: fenomenologia, egzystencjalizm, pragmatyzm, hermeneutyka, marksizm, procesualizm, postmodernizm i innych⁴¹.

Ideowym zwornikiem dla tej wizji kultury jest specyficzna idea wolności, a właściwie idea uwalniania człowieka od determinizmów, ograniczeń. Przybiera ona różne postacie, od gloryfikacji ludzkiej autonomii, od subiektywizmu i egotyzmu, aż po postulowanie absolutnej wolności, braku uprzączywienia człowieka cymkolwiek.

W pojmoaniu spraw moralnych dominuje tutaj zazwyczaj uylitaryzm, częstokroć wsparty jakąś postacją naturalizmu, odcinając się od uznania tezy o istnieniu Absolutu i związku świata z Nim. Twierdzi się tu, że rzeczywistość otaczająca człowieka jest w istocie rzeczy nie poznawalna, a tym, co ludzki duch zna i pojmuje, ku czemu się sam skłania, są wytworzone przez niego postulaty – pragnienia, (idee) zwane ostatecznie wartościami⁴².

W tym podejściu da się dostrzec swoistą wizję człowieka jako istoty niemalże doskonałej, zdolnej do osiągnięcia wszystkiego, co zapragnie (J.J. Rousseau) lub też istoty z gruntu złej, egoistycznej, kierującej się zasadą *homo homini lupus est* (T. Hobbes).

W pierwszym przypadku istota ta jest postrzegana jako wolna od jakiś poważnych braków, jest czymś nieskalanym, a jeśli jakieś zło jest w jej naturze dostrzegane, to sądzi się tu, że zostało mu ono wszczepione w czasie jego rozwoju. Sądzi się tu, że jest to zło – brak nabyty, który może być usunięty i to przez samego człowieka. Tym samy wizja ta otwiera się i buduje swoistą „nadzieję” progresu, samozbawienia i wyzwolenia człowieka na mocy jego naturalnych sił. Progres ten pojmuje się tu specyficznie jako nie tylko władztwo nad przyrodą związane z jej podporządkowaniem, lecz także stan wolności od jakichkolwiek braków, stan braku ograniczeń dla jednostki. Z racji systemowych to wszystko zaś ma się dokonać jedynie na mocy

zmyślone teorie społeczne (nie tylko komunizujące, ale i skażone indywidualizmem) mają wspólny mianownik, który sprawia, że zastosowane do praktyki życia społecznego zadają mu gwałt i ruinę. Mianownikiem tym jest negacja największego z dóbr we wspólnocie społecznej – wzajemnej miłości! „Wzajemną miłość uważamy mianowicie za największe z dóbr w państwach (bo gdzie ona panuje, tam najmniej się przejawiają rozruchy), a właśnie jedność w państwie [wspólnocie prawych, dojrzałych ludzi] wysławia Sokrates najczęściej, podnosząc, zgodnie z mniemaniem i innych, iż jest ona dziełem miłości [...]” (*Polityka*, 1262 b 12, tłum. L. Piotrowicz, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6. Warszawa 2001).

⁴⁰ P. Skrzydlewski *Porządek globalistyczny z perspektywy filozoficznej*, „Człowiek w kulturze” 14 (2002) Lublin, s. 69-81.

⁴¹ H. Kiereś, *Wartości teoria*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, dz. cyt., s. 708-711.

⁴² M.A. Krapiec, *Wartość*, w: *Powszechna*, dz. cyt., s. 704-708.

naturalnych sił i działań, bez ingerencji nadprzyrodzonej, bez Boga, o którym można tylko milczeć lub jawnie go zwalczać, przecząc Jego istnieniu⁴³.

W drugim ujęciu widząc w człowieku istotę zawsze kierującą się swym egoistycznym interesem, pojawia się przekonanie, że podstawowym dla człowieka środkiem i dobrem musi być siła, dająca niezależność, wreszcie – panowanie nad innymi. Źródła tej siły mogą tkwić w majątku, wiedzy, inteligencji, siłach biologicznych lub gdzieś indziej, lecz jej funkcja jest zasadniczo jedna – władztwo, które ma sprawiać zadowolenie (F. Nietzsche).

Jednocześnie, niezależnie od przyjętych ideowych rozstrzygnięć, przyjmuje się tu, że cały zewnętrzny w stosunku do podmiotu świat jest jakby odwiecznym tworzywem, nieuporządkowaną materią daną do dowolnego zagospodarowania. Świat ten nie posiada w sobie inteligibilności ani tego, co nazywamy naturą, czyli ukonstytuowaną w sobie istotą, ujawniającą się poprzez celowościowe i racjonalne działanie. Świat jest tu jakby zadany do posiadania, do zdobycia, jest bez immanentnego porządku, hierarchiczności. Dopiero poprzez podmiot ludzki, który obejmie nad tym światem władztwo, dopiero poprzez implementację w niego ludzkich postulatów (wartości) staje się światem „prawdziwym”, „dobrym” „racjonalnym” i „pięknym”⁴⁴. Tym samym łatwo dostrzec, że takie podejście do zewnętrznej w stosunku do człowieka rzeczywistości rodzi w praktyce

⁴³ Istnienie Boga nie tylko obnaża fałsz suponowanej tutaj ontologii, autonomizującej świat bytów przygodnych, lecz także „wytwarza granice” dla „wolności” człowieka, który musi się liczyć z Jego prawem, Jego zasadami i zamysłami. Stąd należy sądzić, że wszelkie ideologie o proveniencji laickiej tak naprawdę wyrastają z błędu metafizycznego, autonomizującego i usamodzielniającego to, co jest przygodne i niekonieczne. Warto w tym kontekście pamiętać, iż odżywające we współczesnej kulturze postulaty laicyzmu mają swe źródło w czasach nowożytnych w epoce renesansu jako skutek antropocentryzmu, a także prób ucieleśnienia idealnych (utopijnych) porządków społecznych. Od strony filozoficznej kultura laicka jest pokłosiem filozofii nominalistycznej, jej subiektywizmu i agnostycyzmu, relatywizmu, krytycyzmu i minimalizmu. W zaistnieniu idei kultury laickiej dużą rolę odegrały tragiczne doświadczenia wojen i konfliktów religijnych, a także tragiczna w skutkach instrumentalizacja religii do celów politycznych oraz brak tolerancji religijnej. nowożytności laicyzm zyskał ideowe wsparcie ze strony szeregu nurtów ideowych takich jak: terryzm, progresywizm, utylitaryzm, praksizm, immanentyzm czy wreszcie materializm i ateizm. Sprzyjała mu nowożytna filozofia nauki apoteozująca nauki przyrodnicze, głosząca ich wszechmoc oraz możliwość wyzwolenia człowieka od wszelkiego zła. Propagowało je szereg nurtów ideowych od socjalistycznego (komunistycznego) kolektywizmu i aż po indywidualistyczny libertarianizm. Wspierały się one na antropocentryzmie, głosiły jakąś postać humanizmu i potrzebę ochrony człowieka przed religią. Apogeum tworzenia koncepcji laickiej kultury przypada na czas oświecenia, gdzie poprzez deizm, a następnie ateizm doszło do podważenia sensowności istnienia wszelkiej religii, by ostatecznie uznać ją za niebezpieczną formę zła, które musi być wyeliminowane i zwalczana z życia ludzkiego dla dobra samego człowieka i przyszłych pokoleń. Len laicyzm został rozpropagowany przez szereg ideologii politycznych, nurtów pedagogicznych i filozoficznych. Podzielały one zazwyczaj materializm z ateizmem, utylitaryzm z agnostycyzmem, widząc w zaistnieniu laickiej kultury, kultury ateistycznej, nie tylko środek do rewolucyjnych przemian, lecz czynnik spełniający prawdziwą ludzką naturę. Ich wspólną cechą było także zwalczanie i rugowanie realistycznej metafizyki, która ukazywała nie tylko ponadnaturalną genezę bytu ludzkiego, lecz także jego otwarcie na rzeczywistość transcendentną Absolutu, a co za tym idzie potrzebę wychowania integralnego, obejmującego również wychowanie religijne, gdyż tylko na drodze związku człowieka z Bogiem istnieje możliwość ostatecznego spełnienia się człowieka.

⁴⁴ H. Skolimowski, *W matni postępu, czyli jak dokonać odrodzenia duchowego*, w: *Humanizm ekologiczny*, s. 103-114.

wiele zagrożeń, czego wymownym dowodem w nowożytności jest dewastacja środowiska naturalnego, brak ekologicznej kultury, która przecież tylko tam jest możliwa, gdzie dojdzie do rozpoznania oraz uszanowania naturalnego porządku⁴⁵.

Trzeba tu także zaznaczyć, że zdaniem czołowego, nowożytnego nurtu filozoficznego, jakim jest kantyizm, wartości jako twory człowieka nie mogą mieć osadzenia w realnym zewnętrznym w stosunku do ludzkiego ducha świecie i są czymś od-podmiotowym, są bytami intencjonalnymi. Są one kreacjami podmiotu ludzkiego, zaś sama kreacyjna zdolność człowieka do tworzenia wartości jest tutaj nie tylko swoistym wyznacznikiem samego człowieczeństwa, lecz także zasadniczym źródłem godności. Brak zdolności do kreowania wartości – jest w tym świetle postrzegany jako poniekąd wyraz braku pełni człowieczeństwa, braku godności⁴⁶.

Nie może zatem dziwić to, że na gruncie tak pojętej kultury brak u człowieka kreatywnej zdolności, sam brak tworzenia wartości, choćby z niedostatku sił witalnych, z racji choroby lub też z faktu bycia jeszcze w łonie matki – prowokuje do działań eutanazyjnych, aborcyjnych, eugenicznych – bo wydają się być one „naturalną” i logiczną konsekwencją, z którą należałoby się zgodzić i którą należałoby ucieleśnić na gruncie tak pojętej kultury. Wszak to co nie kreuje wartości – jest także bez godności.

Tak oto uzyskujemy ważny probierz kultury wartości, jakim jest zgoda na eksterminację ludzi i wreszcie samą zagładę ludzi w imię przyjętych ideałów – wartości! Dostrzegamy zatem to, że tak pojęta kultura może stawiać się wsparciem totalitaryzmów, mino deklaratywnego przywiązania w niej do autonomii człowieka, mimo jej peanów na cześć wolności jednostki, mino pochwały progresu i racjonalności jako takiej.

Rzecz oczywista, że nie każdy typ „kultury wartości” prowadzi wprost do zbrodni, ale same próby już uwolnienia się od realnego świata i jego porządku, samo postulowanie autonomii, czy też niepoznawalności prawdy dobra, piękna, natury, prawa naturalnego, naturalnych form życia ludzkiego – jest tutaj zaczynem dla zbrodni, jest wejściem na drogę utopijnych projektów, z których wynikać może tak realne dobro jak i zło. Trzeba to rozumieć, a rzecz ta jest sprawą ważną nie tylko dla filozofii, lecz dla całej dziedziny poznania humanistycznego i społecznego, która przecież mają jeden cel, jakim jest doskonałość, szczęście człowieka⁴⁷. Współcześnie nie każdy nurt filozoficzny problem ten dostrzega i rozumie, bo przecież nie brak licznych stanowisk postulujących np. absolutną wolność artystyczną, czy też potrzebę „przewartościowania wszystkich wartości” w dziedzinie moralnej, nie brak zadeklarowanych ateistów, sceptyków, indyferentyzmu religijnego, relatywizmu, materializmu i innym – słowem tych wszystkich ideowych ujęć, które odcinając się od realnego porządku świata, głoszą prywatnie jakieś idee, zasady, która ma spełniać rolę przyczyny wzorczej działania ludzkiego. Stąd

⁴⁵ Zagadnienie to bardzo interesująco z perspektywy realistycznej filozofii wyjaśnia w swej pracy M.A. Maryniarczyk, zob. tenże *Metafizyka w ekologii*, Lublin 1999.

⁴⁶ S. Kamiński, *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości* w: tenże *Jak filozofować?* red. T. Szubka, Lublin 1989, s. 293-306.

⁴⁷ „*Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum, scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo. Unde necesse est, quod una earum sit aliarum omnium reatrix, quae nomen sapientiae recte vindicat. Nam sapientis est alios ordinare.*”, Św. Tomasz z Akwinu, *Komentarz do „Metafizyki” Arystotelesa*, prooemium.

śluszenie należy powiedzieć, że kultura wartości jest zawsze jakąś wersją idealizmu, w odróżnieniu od kultury uprawy człowieka, która wyrasta z realizmu. Jest ona świadectwem aprioryzmu, który prowadzi do wyalienowania człowieka, jest drogą do jej zgubnej autonomizacji (nauki, moralności, sztuki, życia religijnego), kończącej się jej oderwaniem od realnej natury ludzkiej i jej dobra.

W nowożytnym ujęciu kultura to, to wszystko, co ucieleśnia, spełnia i materializuje wartości. Godne podkreślenia jest tutaj spostrzeżenie, że z racji braku poznawalności realnego świata, z racji nieznamomości jego immanentnego porządku i praw – każda hierarchia wartości może jawić się jako równoważna innym, podobnie jak każda wartość innej wartości⁴⁸. Z tego tytułu każdy ludzki wybór i zrodzone z niego działanie jawi się jako nie tylko dobre, z racji tego, że jest działaniem realizującym wartości, lecz jest działaniem i wyborem równoważnym innym, a w istocie rzeczy niemożliwym do istotnej oceny, weryfikacji. Pojawia się więc tutaj swoisty paradoks a nawet sprzeczność, że ten kto spełnia wartość X oraz ten, kto tej wartości nie spełnia, gdyż realizuje on wartość Y i jednocześnie neguje i zwalcza wartość X, jest tak samo dobrym człowiekiem, jak i ten, kto w ogóle nic nie chce czynić, gdyż neguje wszelkie wartości wybierając jakiś stan moralnej i duchowej ataraksji, gdyż taki stan jawi się mu jako pożądaný i właściwy⁴⁹.

Nie trudno dostrzec, że takie właśnie nowożytne pojmowanie kultury niesie poważne niebezpieczeństwo rozprzestrzeniania się jej ideowych składników i podstaw, jakimi są relatywizm, agnostycyzm, subiektywizm, egotyzm, ateizm, a także ostatecznie amoralizm. Dlaczego? – bo w dziedzinie moralności (ludzkiego postępowania) postuluje się tu nie tyle realizację właściwego dla człowieka dobra, co spełnienie wartości, które mogą być jedynie czymś fikcyjnym, a nawet niekiedy stojącym w sprzeczności z naturą człowieka i realnym porządkiem świata⁵⁰. Współcześnie widzimy, że ma to

⁴⁸ Na ten właśnie problem jasno zwraca uwagę M.A. Krapiec, zauważając, że „Słowo *wartość* stało się słowem-wytrychem we współczesnej kulturze, zwł. w dziedzinie etyki oderwanej od źródeł rozumienia bytu i dobra. Oderwanie się w poznaniu od rzeczywistości realnie istniejącej burzy fundamenty poznania i międzyludzkiego komunikowania się” tenże: *Wartość*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008, s. 708.

⁴⁹ Problem ten rysował się wyraźnie już w czasach sofistów i ich antropologii, nadbudowanej na tezie, że „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy” (Protagoras); zob. J. Gajda, *Sofiści*, Warszawa 1989, s. 96-103. Antropologia ta wyrastała z materializmu i sensualizmu, ostatecznie mając swe ugruntowanie w agnostycyzmie. Potwierdzeniem agnostycyzmu jest wypowiedź samego Protagorasa, który miał twierdzić, iż „O bogach wiedzieć nie mogę, ani czy istnieją, ani czy nie istnieją, ani też poznać nie potrafię żadnych ich własności; wiele bowiem staje temu na przeszkodzie i niepewność rzeczy i krótkość ludzkiego żywota”, H. Diels, W. Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin 1952, 8 0 B 4.

⁵⁰ Sami zwolennicy kantowskiej wizji kultury podkreślają, że poczynione w ramach ich rozważań rozstrzygnięcia mają co najwyżej walor „hipotezy poza wszelką możliwością weryfikacji”, M. Szyszkowska, *Filozofia prawa i filozofia człowieka*, Warszawa 1989, s. 179. Twierdzi się tu (wykorzystując myśl kantowską do interpretacji i tworzenia prawa) że, „żeby żyć w świecie i móc go opanowywać, człowiek musi tworzyć sztuczne obrazy rzeczywistości, czyli fikcje. Tworzone dla potrzeb praktycznych, są one pożyteczne i celowe. Liczba fikcji wzrasta w miarę nowych potrzeb życiowych. Na miejsce starych powstają nowe fikcje, a kres ich wciąż nowego tworzenia byłby kresem postępu. Liczba fikcji wrasta w miarę potrzeb. Myślenie, a więc i tworzenie fikcji, ma służyć celom biologicznym, a nie stanowić cel dla siebie. Fikcje, wzbogacone nowym doświadczeniem, stają się hipotezami i z kolei

swe odzwierciedlenie nie tylko w tworach sztuki (w dziedzinie humanistyki), lecz także w rzeczywistości prawa stanowionego⁵¹ a także strukturze życia społecznego, w projektach i praktykach wychowawczych, edukacyjnych, polityce.

Sam fakt prób ucieleśnienia w XX wieku utopijnych ideologii nazizmu, bolszewizmu, faszyzmu – ideologii nie mających podstaw w rzeczywistości, lecz w jakiś mitach i zmyśleniach – jest tutaj wystarczającym dowodem na żywotność i toksyczność kultury generowanej przez uprzednio przyjęte idee, zasady – wartości.

Współcześnie ów ścisły związek szeroko pojętej kultury z tak pojętym światem wartości wyraża język zarówno potoczny jak i ten naukowy, który na wiele sposobów ukazuje oparcie wychowania, życia moralnego, twórczości artystycznej, a nawet samej działalności naukowej na wartościach. Doszło nawet do tego, że życie religijne człowieka bywa dziś postrzegane jako to, które idzie za realizacją, naśladowaniem tzw. wartości religijnych, na szczycie których stoi najwyższa wartość zwana „Bogiem”. Rodzi się tu jednak pytanie czy: najwyższa wartość zwana „Bogiem” będąc właśnie wartością, czyli kreacją podmiotu ludzkiego może faktycznie człowieka zbawić, może być wybawieniem od zła wszelkiego i źródłem wiecznej szczęśliwości? Innymi słowy czy utworzone przez człowieka wartości (czytaj – fikcyjne koncepcje!) ucieleśniane w jego życiu osobistym, rodzinnym i społecznym faktycznie są jedynie tym, co winien i może czynić człowiek? Czy działalność ta może przynieść pokładane w niej nadzieje i czy faktycznie spełniają ona człowieka? Wreszcie jak ocenić tych, którzy wierni swym wartościom do końca, niekiedy w szaleńczym obłędzie realizowali zbrodnicze w skutkach działania – jak na przykład naziści, bolszewicy, anarchiści czy Czerwoni Khmerzy?

Postawione wyżej pytania uświadamiają nam, że idealistyczna koncepcja kultury oparta na wartościach nie może być do końca właściwie przeanalizowana bez odwołania się do obiektywnego porządku świata, porządku czytelnego dla ludzkiego rozumu, bez znajomości prawdy o tym świecie. Można ją już wprawdzie zanegować poprzez dostrzeżenie tkwiących w niej antynomii i sprzeczności, poprzez dostrzeżenie paradoksów jakie ona rodzi. Jednakże pełna krytyka tejże koncepcji kultury stanie się możliwa poprzez skonfrontowanie jej z rzeczywistością faktycznych działań ludzkich powstałych pod wpływem tejże wizji kultury, a te częstokroć są tragiczne. Znajomość dziejów choćby nowożytnej polityki, praktyk wychowawczych,

wykazawszy swą praktyczną wartość, przetwarzają się w dogmaty. Równocześnie zachodzi proces odwrotny: od dogmatu poprzez hipotezę do fikcji. (...) Tworzony przez człowieka świat fikcji, w tym świat wytworów prawnych, to nie tyle pomost ku rzeczywistości, ile przegroda dzieląca od niej. Fikcja Vaihinger'a to nic innego, jak fałsz, ale fałsz konstruktywny, świadomie tworzony. Jej usprawiedliwieniem jest użyteczność, którą ze sobą niesie. (...) Na koncepcji Vaihinger'a oparł się H. Kelsen wskazując, że ponieważ podstawą obowiązywalności prawa jest jego powszechne uznanie, tam gdzie jego brak – musi być przyjęte prawo fikcyjne”, tamże s. 179-180.

⁵¹ Do takich ujęć prawa i życia społecznego należy zaliczyć między innymi ujęcie G. Radbrucha, dla którego zdaniem J. Zajadły, dziedzina prawa stanowionego ugruntowana jest na świecie kultury (wartości), te zaś „nie można w sposób ostateczny poznać i uzasadnić, dlatego też wyboru między nimi nie można poddawać racjonalnej ocenie – z tego punktu widzenia każdy wybór aksjologiczny jest wyborem „dobrym” z pozycji światopoglądu osoby, która go dokonała”, tenże *Przedmowa do wydania polskiego* w: G. Radbruch, *Filozofia prawa*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2009, s. XXXVI.

systemów prawnych ukazują, że oparcie życia ludzkiego na fikcjach bywa nie tylko przyczyną wielu osobistych dramatów, rozczarowań ludzkich, lecz przede wszystkim staje się swoistą drogą alienacji całych zrzeszeń ludzkich, którym towarzyszy niekiedy szereg tragedii a nawet zbrodni⁵². Utrwalenie się tejże alienacji może nawet doprowadzić do unicestwienia, tych którzy jej ulegają, zaś powrót do rzeczywistości – powrót do realnego dobra, prawdy, piękna – wymaga wielkiej pracy licznych pokoleń i nie przychodzi łatwo⁵³. Stąd troska o realizm poznania, realizm filozoficzny, a co za tym idzie realizm kultury i całej humanistyki jest sprawą nie tylko pilną. Jest to zadanie konieczne, o ile szanujemy człowieka i jego realne a nie fikcyjne dobro, o ile pragniemy uchronić człowieka od zagrożeń, które płyną ze strony toksycznej kultury⁵⁴.

POTRZEBA OCHRONY CZŁOWIEKA PRZED CYWILIZACJĄ ŚMIERCI

Z perspektywy poznania realistycznego musimy być świadomi tego, że samo odrzucenie nowożytnej wizji kultury jako drogi spełniania wykreowanych przez człowieka wartości, samo deklaratywne opowiedzenie się za kulturą pojętą jako drogą uprawy człowieka nie gwarantuje jeszcze budowy kultury prawdziwie ludzkiej. Ta jest dobrem trudnym człowieka, jest także dobrem bardzo kruchym, łatwo ulegającym zniszczeniu i zwyrodnieniu już choćby z racji niedoskonałości ludzkiej natury idących za tzw. *lex fomitis*⁵⁵. Dzieje ukazują, że prawdziwa ludzka kultura jest dziełem konkretnych dojrzałych ludzi, mężnych i zarazem pracowitych, ludzi dobrych i rozumnych, odpowiedzialnych za siebie i pozostawione po przodkach

⁵² Przykładem są tu osoby i społeczności żyjące fikcyjnymi ideologiami komunizmu, nazizmu, faszyzmu, anarchizmu, skrajnego liberalizmu.

⁵³ Zob. M. A. Krapiec, *Prawda dobro i piękno jako wartości humanistyczne*, w: Alternatywna pedagogika humanistyczna, Wrocław 1990, s. 41-63.

⁵⁴ Zagrożenia płynące ze strony kultury, złe zorganizowanej formy życia społecznego są dostrzegane nie tylko przez nurt filozofii realistycznej, lecz także niekiedy bardzo trafnie opisywane i wyjaśniane przez myślicieli zdecydowanie odcinających się od realistycznej metafizyki (np. K. Jasper, T. W. Adorno, A. Bloom). Ukazują one nie tylko wiele aspektów patologicznych współczesności, lecz nawet nazywają czasy współczesne nowożytnym barbarzyństwem (zob. T. W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Amsterdam 1947, s. 11, (dzieło napisane wraz z M. Horkheimer); zob. także A. Bloom, *The Closing of the American Mind*. New York 1987; H. Jakuszek, *Frankfurcka szkoła* w: *Powszechna Encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 610-623.

⁵⁵ Przypomnijmy tu, że *lex fomitis* to pewne zarzewie zła w człowieku, źródło i zaczyn złych ludzkich uczynków i wad, wypływających z zdefektowanej miłości siebie oraz z braku należytego w naturze ludzkiej ładu. Przejawem *lex fomitis* jest przede wszystkim pucha, pożydlwość oczu – czyli niewłaściwa i nadmierna miłość dóbr zewnętrznych oraz wypaczone pożądanie seksualne w człowieku, nakazujące widzieć w drugim człowieku jedynie źródło i okazję swojej przyjemności seksualnej. Trzeba także pamiętać o tym, że prawdziwie ludzka kultura, już choćby z racji natury ludzkiej w której odnajdziemy różnorodne braki (defekty), wymaga do swego zaistnienia i funkcjonowania wsparcia i jej uszlachetnienia ze strony Absolutu, za pomocą środków nadprzyrodzonych (Łaska Boża, sakramenty św.). Uszlachetnienie to i wsparcie nie znosi porządku natury, lecz go dopełnia. Doskonałe problem ten zrozumiął św. Augustyn, który stoczył ideową walkę z dwoma stanowiskami: Tertuliana, który negował istnienie kultury nie wywodzącej się od Boga, a które prowadziło do fideizmu i sakralizacji wszystkiego; oraz stanowiskiem gnostyków, którzy głosili teorię samozbawienia się człowieka za sprawą naturalnych środków, a tym samym odrzucających Łaskę Boga.

dziedzictwo, a także ludzi wielkodusznych, którzy ofiarnie, często z heroizmem oddają się pracy kulturalnej dla dobra innych. Bywa, że za zaistnieniem kultur (zwłaszcza kultur narodowych) stoją święci⁵⁶.

Tak pojęta kultura może nieść pełnię życia ludzkiego. Wyrastając z aktów poznawczych i z przeżyć wolitywnych człowieka, skłania do twórczości i materializowania tego, co człowiek zapragnął, co uznał za godne zaistnienia. Jest też w tak pojętej kulturze miejsce na religię, która wyrastając z doświadczenia kruchości ludzkiego życia pragnie uświęcenia i umocnienia wszystkiego, co ludzkie w Bogu.

Sprawa zagrożeń i to tych płynących ze strony kultury, opartej na fikcyjnych wartościach – staje się oczywistą zwłaszcza wtedy, gdy uświadomimy sobie choćby dzieje narodowego socjalizmu, prawdziwe znaczenie jego ideologii (hierarchii wartości), która prowadziła do zaistnienia obozów śmierci, likwidujących miliony niewinnych ludzi, ludzi „bezwartościowych” – bo takimi ich widziano przez pryzmat ideologii opartej na wartościach Aryjczyków. Również ideologia eugeniczna XX w., wyrastająca z służby wartościom utylitarnym, biologicznym, hedonistycznym, dała straszliwe praktyki sterylizacji i segregacji rasowej w USA, Niemczech i wielu innych krajach⁵⁷. A co powiedzieć o ludobójstwie nienarodzonych dzieci, dokonującym się w imię wartości utylitarnych, „prawa do wyboru”, w celu uniknięcia problemów demograficznych i finansowych? Czyż człowiek i jego istnienie nie bywa w świetle wielu ideologii postrzegany jako coś skandalicznego, jako przedmiot do likwidacji? Jak można milczeć i nie dostrzegać toksyczności współczesnej kultury, w której na całym świecie łącznie traci życie około stu tysięcy niepożądanych dzieci dziennie, w samej zaś zjednoczonej Europie około ośmiu tysięcy⁵⁸! To wszystko dzieje się na naszych oczach w XXI wieku!

Szukając wyjaśnienia tych kwestii, nie możemy pominąć bardzo ważnego problemu jakim, są tutaj błędy antropologiczne, zwłaszcza indywidualizmu i kolektywizmu⁵⁹. Wypowiedziały one milczącą wojnę personalistycznej wizji człowieka i wypływającej z niej wizji kultury jako uprawy ludzkiego ducha i ciała. Mimo znaczących różnic posiadają one wiele wspólnych ideowych wątków, do których zaliczyć trzeba: materializm, agnostycyzm, utylitaryzm, hedonizm i ateizm. Sprawiają one, że stanowiska te częstokroć będą posługiwały się tymi samymi środkami, jednakże z różnych racji. Indywidualizm, najczęściej osadzony w liberalistycznym pojmowaniu natury ludzkiej, będzie widział w zdolności człowieka do

⁵⁶ Dowodem na to choćby historia Francji i wielka rola, jaką odegrała w niej święta Dziewica Orleańska Joanna D’Arc; dowodem także historia i dzieje narodu polskiego, który przecież tak wiele zawdzięcza Św. Wojciechowi, Św. Stanisławowi, a współcześnie błogosławionym ks. Jerzemu Popiełuszko, Janowi Pawłowi II; zob. F. Koneczny *Święci w dziejach narodu polskiego*, Komorów 1999.

⁵⁷ Zob. M. Musielak *Sterylizacja ludzi ze względów eugenicznych w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i w Polsce (1899-1945): wybrane problemy*, Poznań 2008; *Konteksty Społeczno-Kulturowe Zdrowia i Medycyny 4. Wybrane aspekty sterylizacji ludzi ze względów eugenicznych, medycznych i społecznych*, red. M. Musielak, Poznań 2009.

⁵⁸ Zob. M. Schooyans, *Aborcja a polityka*, Lublin 1991.

⁵⁹ P. Skrzydlewski, *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, w: *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki* (5), red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 223-254.

tworzenia wartości drogę do samospelnienia bytu ludzkiego, sposób na uzewnętrznienie się władztwa jednostki, wyraz jej wolności, często wolności do wszystkiego i od wszystkiego. Kolektywizm zaś, ujmując byt ludzki w kategoriach emanatu (części jakiejś większej całości), będzie skłaniał się ku totalitarnym praktykom, ideologizującym realnego człowieka w myśl ideowego programu (hierarchii wartości) ustanowionych przez kolektyw. Jednostka ma tu odgórnie przydzielone zadanie, jakim jest służba i ucieleśnianie dobra kolektywu (czytaj wartości), sama nie posiadając suwerenności ani godności, skazana jest na jego dyktat, który nie ma granic. Może on wobec niej stosować czy to praktyki eugeniczne, aborcję, eutanazję, sterylizację, czy też jakieś środki jawnego lub utajonego zniewolenia i manipulacji.

Trafnie dostrzeżono, że nowożytna wizja kultury (głównie za sprawą obecnych w niej błędów antropologicznych) prowadzi do budowy w realnym świecie rzeczywistości chorej, toksycznej, a bywa że i zbrodniczej. Jak się podkreśla, w czasach nowożytnych doszło do zaistnienia nieznanego wcześniej spisku przeciwko życiu człowieka. Towarzyszy temu rozprzestrzenianie się „kultury antysolidarystycznej, przybierającej w wielu wypadkach formę autentycznej kultury śmierci. Szerzy się ona w konsekwencji oddziaływania silnych tendencji kulturowych, gospodarczych i politycznych, wyrażających określoną koncepcję społeczeństwa, w której najważniejszym kryterium jest sukces. Rozpatrując całą sytuację z tego punktu widzenia, można mówić o wojnie silnych przeciw bezsilnym: życie, które domaga się większej życzliwości, miłości i opieki, jest uznawane za bezużyteczne lub traktowane jako nieznosny ciężar, a w konsekwencji odrzucane na różne sposoby. Człowiek, który swoją chorobą, niepełnosprawnością lub – po prostu – samą swoją obecnością zagraża dobrobytowi lub życiowym przyzwyczajeniom osób bardziej uprzywilejowanych, bywa postrzegany jako wróg, przed którym należy się bronić albo którego należy wyeliminować. Powstaje w ten sposób swoisty spisek przeciw życiu. Wciąga on nie tylko pojedyncze osoby w ich relacjach indywidualnych, rodzinnych i społecznych, ale sięga daleko szerzej i zyskuje wymiar globalny, naruszając i niszcząc relacje łączące narody i państwa”⁶⁰.

Jest sprawą oczywistą, że błędy poznawcze, zwłaszcza zaś błędy antropologiczne, muszą generować określony typ ludzkiej kultury, której prawidła i losy dają się jakoś przewidzieć i filozoficznie wyjaśnić. Dowodem na to choćby twórczość Nietzschego⁶¹, która tak mocno dobudziła do nazizmu

⁶⁰ Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, 12.

⁶¹ Warto tutaj przytoczyć słowa F. Nietzschego, którego twórczość stała się ważnym wsparciem praktyk totalitarnych i ludobójczych narodowego socjalizmu w Niemczech. Nie trudno przewidzieć, że tam, gdzie pojawia się kult siły, naturalistyczna antropologia głosząca potrzebę oparcia życia na nienawiści „do tego, co nieudane i słabe” – musi zakończyć się ludobójstwem. Nietzsche pisał: „Co jest dobre? — Wszystko, co uczucie mocy, // wolę mocy, moc samą w człowieku podnosi // Co jest złe? — Wszystko, co z słabości pochodzi. // Co jest szczęściem? — Uczucie, że moc rośnie, — // że przewycięża się opór. // Nie zadowolenie, jeno więcej mocy; nie pokój // w ogóle, jeno wojna; nie cnota, jeno dzielność (cnota // w stylu Odrodzenia, virtù, cnota bez moralizny). // Słabi i nieudani niech szczeszna: pierwsza zasada // naszej miłości dla ludzi. I pomoc należy im // jeszcze do tego. // Co jest szkodliwsze,

Niemcy; ideologiczne pomysły Marksa i Lenina, które zrujnowały nie tylko Rosję; a współcześnie dywagacje postmodernistów⁶² i neomarksistów⁶³, którzy obrali sobie za cel ruinę ludzkiej racjonalności wraz ze zniszczeniem kultury wywodzącej się od ludzkiego rozumu pokierowanego prawdą realnego świata. Twórczość tych ostatnich – jeśli zostanie w pełni zaaplikowana do rzeczywistości ludzkiej kultury – musi przynieść o wiele gorsze żniwo niż nazizm i bolszewizm łącznie. Dowodem są praktyka aborcyjna, eutanazja oraz działania eugeniczne; manipulacje kodem genetycznym człowieka, łączące ludzki materiał genetyczny ze zwierzęcym, próby implementacji płodu ludzkiego w łono zwierzęcia (np. świni, krowy), próby klonowania człowieka; tworzenie się zachowań i form życia jawnie sprzecznych z naturą człowieka (związki homoseksualne, kazirodztwo, pedofilia, zoofilia). Można zauważyć, że badając te właśnie problemy mamy szansę nie tylko wglądu w idee filozoficzne, lecz także w bogatą dziedzinę humanistyki, prawa, komunikacji międzyludzkiej, także form życia społecznego, a nawet ekonomii, gdyż ta ostatnia jako pewna dyscyplina poznawcza zawsze wyrastać będzie z wizji człowieka, rozumienia jego działań i ich owoców⁶⁴. I to właśnie szereg działań ekonomicznych, inspirowanych ideami socjalizmu lub liberalizmu staje się bezpośrednim środkiem cywilizacji śmierci. Przynosi to skutki w postaci ruiny ludzkiego zdrowia, dewastacji środowiska naturalnego i kulturowego, niszczenia rodziny, rozbijania suwerenności narodów i państw a wszystko to w imię progresu, dobrobytu, szybkiego przepływu kapitału, maksymalizacji zysku, który zaczyna rządzić wszystkim⁶⁵.

Widzimy także, że na skutek przenikania do serc i umysłów ludzi ideologii cywilizacji śmierci, współczesny człowiek traci właściwą dla siebie dojrzałość, którą osiąga poprzez kulturę klasycznie pojętą. Kultura wartości sprawia, że współczesny człowiek wydaje się coraz częściej przypominać „naiwne dziecko” oczarowane świecidełkami, gotowe do każdej zabawy, o każdej porze dnia i nocy, nie liczące się z konsekwencjami, jakie to przynosi. Zapomina on o swych powinnościach, realnych zadaniach, a także realnym złu, które mu zagraża i które sam czyni. Żyje o chwilą i ucieka od trudności. Największym złem jawi się dla niego jego cierpienie, przed którym bezustannie ucieka. Z racji tego, iż ucieczka przed cierpieniem, trudnościami jest zawsze tylko chwilowa i najczęściej związana z pojawieniem się trudności i zła większego – pojawia się w nim rozgoryczenie i wreszcie agresja, a nawet rozpacz, lub też ucieczka w ironię i szaleństwo. Towarzyszy mu tendencja do przenoszenia swego życia w świat wirtualny. Stąd coraz więcej jest w jego

niż jakikolwiek występki? —//Litość czynna dla wszystkiego, co nieudane i słabe — //chrześcijaństwo...”, *Antychryst*, tłum. L. Staff, Warszawa MCMVII, s. 6.

⁶² R. de Mattei, *Dyktatura relatywizmu*, tł. P. Toboła-Pertkiewicz, Warszawa 2009.

⁶³ Zob. T. Rynkiewicz, *Od „proletariatu” do „człowieka masowego”*, „Człowiek w kulturze” 20 (2008), s. 277-288.

⁶⁴ Na to właśnie zagadnienie zwracał uwagę wybitny polski filozof kultury H. Romanowski w szeregu swych prac, które niestety nie są dobrze znane. Zob.: *Solidaryzm. Nowa teoria etyczna i społeczno-ekonomiczna* Warszawa 1909; *Wstęp do ekonomii społecznej chrześcijańskiej* Kraków -Warszawa 1910.

⁶⁵ Więcej na ten temat zob. P. Skrzydlewski, *Ekonomika i ekonomia a dobro człowieka*, s. 269-293, w: *Etyka a ekonomia*, red. T. Guz, P. Marzec i inni, Tomaszów Lubelski – Lublin 2010; tenże: *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, w: *Błąd antropologiczny. Zadania współczesnej metafizyki* (5), red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 223-254.

życiu wirtualnych gier, spotkań, wypraw, a nawet wirtualnych przyjaźni, miłość i seksu. To wszystko jednak znamionuje jedno – jego ucieczkę od realnego świata, jego faktyczną słabość w realnym życiu. Człowiek ten staje się ofiarą tego, co czyni, częstokroć nie zauważając, iż jest głęboko wyalienowany z realnego świata.

Zauważmy również, że współczesny człowiek „dotknięty” cywilizacją śmierci staje się nowożytnym barbarzyńcą kulturowym, kompletnie pozbawionym znajomości i zdolności uczestnictwa w dziedzictwie, na jaki składa się dorobek minionych pokoleń w sferze filozofii i teologii, etyki, sztuki, religii i innych. Nie znaczą one dla niego nic, lub nie wiele, zwłaszcza wobec uciech hedonistycznych, wobec władzy jaką dają pieniądze. Nie rozumie ich – więc sądzi, że ich nie potrzebuje; nie zna ich, więc są mu one obojętne.

Stan ten utwierdza także forma jego edukacji, która od szkoły elementarnej, aż po uniwersytet (czytaj miejsce gdzie się wypracowuje nowe technologie!) wpaja mu, że musi sprawnie posługiwać się narzędziami by żyć. Bo czym jest dla niego edukacja – jeśli nie przyuczeniem do zawodu, czym jest wychowanie – jeśli nie procesem wdrażania do funkcji społecznych? Edukacja jako proces poznawania prawdy i to prawdy w całej rozciągłości – jest dla niego zbyt dużym anachronizmem, o którym trzeba zapomnieć. I podobnie wychowanie nie może się mu jawić jako droga nabywania przez niego cnót – bo czyż istnieje prawda, czyż znamy dobro i drogę do niego?

Współczesny człowiek nie zauważa, że to co umie, to co rozumie, w istocie rzeczy pozwala mu być co najwyżej funkcją i częścią pewnego systemu. W systemie tym liczy się bardziej to, co się posiada i czym się dysponuje, niż to kim się jest. Liczy się bardziej rzecz – niż osoba, liczy się bardziej technologia, niż wykształcenie moralne. Wreszcie system ten zna jedynie unormowania prawne, pokierowane legalizmem bez ducha przyjaźni i miłosierdzia, na które nie może sobie pozwolić.

Dostrzegamy więc, że paradoksy i trudności zrodzone we współczesnej kulturze, przeżywane tak mocno przez człowieka mają różną naturę i wiele różnorodnych źródeł. Odnajdziemy je w jego życiu indywidualnym, rodzinnym, społecznym, politycznym – słowem w całej kulturze⁶⁶. Przykłady

⁶⁶ Na fakt ten zwracał uwagę między innymi A. Bloom (1930-1992), amerykański filozof polityki, badacz i krytyk kultury. Swym głośnym dziełem *„The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students”* (1987) (Umysł zamknięty, tłum. T. Bieroń, Poznań 1997) poddał w nim głębokiej i ostrej krytyce stan kultury amerykańskiej, ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacyjnego, wychowawczego oraz stojących za nimi filozoficznych poglądów. Zdaniem Blooma kultura a także państwo i społeczeństwo Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej oparły się u swego zarania na zasadach wolności, tolerancji, równości (pochodzących od oświeceniowych myślicieli) co pozwoliło na bujny rozwój życia duchowego człowieka (kultury) a także na szybki rozwój państwa i jego trafiła w ślepy zaułek, tracąc to co winno być celem kultury, a mianowicie rozwój ludzkiej natury człowieka. Wedle Blooma za lansowanymi powszechnie hasłami: wolności, równości, tolerancji, otwartości i poszanowania innych kultur – kryje się dziś zabójczy dla człowieka wojowniczy relatywizm przejawiający się w „otwartości na inność” bez liczenia się z obiektywną naturą, w negacji absolutnej prawdy jako podstawy dla kultury i ludzkiego działania. To zaś ostatecznie prowadzi do zniewolenia i zwyrodnienia człowieka. To, co stanowiło podstawę i siłę kultury greckiej, (tj. nauka, filozofia, wyrażająca się w otwarciu się na prawdę natury, jej prawa i dobro, porządek, który jest czytelny dla ludzkiego rozumu) – zastąpiono współcześnie swoistą komparatystyką

tychże paradoksów i trudności można opisywać na wiele różnych sposobów. W istocie rzeczy wszystkie one świadczą o jednej sprawie, a mianowicie o tym, że współcześni ludzie coraz mniej rozumieją siebie. Dlaczego? – bo nie rozumieją swoich działań i ich wytworów, bo nie umieją ich odnieść ani do siebie, ani też do porządku naturalnego, w którym przyszło im żyć i działać. Nie ma w nich tego, co tak mocno było akcentowane w kulturze klasycznej przez Arystotelesa, a mianowicie faktu przeniknięcia wszystkiego przez przyczynowanie celowe. Współczesny człowiek wie, po co ma pieniądze, po co jest w jego komputerze program antywirusowy, niekiedy nawet wie dokładnie po co jest jego nerka lub trzustka – ale nie wie po co jest on sam w całości swego bytowania, jaki był jego faktycznie początek zaistnienia oraz co jest przyczyną jego życia. Ten brak wiedzy i brak zrozumienia objawia się mocno choćby w niemożności udzielenia odpowiedzi na pytanie o ostateczny cel jego życia. Na pytanie po co żyję – odpowiada on najczęściej – chyba po to aby umrzeć, a zrodzona z tejże odpowiedzi myśl nakazuje mu nie myśleć o tym problemie uciekając w różne aktywizmy i stany upojenia, rywalizacje – słowem w to wszystko, co odsunie i uśpi jego myśl o celu życia.

Czyż nie jest paradoksem, że absolwent wyższej uczelni – (a nie rzadko także profesor!), mający dyplom z najwyższą notą z jakiejś dziedziny, doskonale może się orientować w problematyce genetycznej (czym jest DNA i RNA), w skomplikowanych zagadnieniach technicznych i matematycznych – a nie ma „zielonego pojęcia” o tym, że sam ma duszę, że istnieje cel jego życia, że cała rzeczywistość, nie tylko ta widziana przez „szkiełko i oko” ma swą rację istnienia i działania, która dla rozumu ludzkiego jest w pewien sposób rozpoznawalna.

W cywilizacji śmierci współczesny człowiek przypomina tym samym raczej istotę dobrze przyuczoną do swych różnorodnych ról i zadań, lecz pozbawioną samodzielności, dojrzałości, autonomii, czyli tego wszystkiego, co wiążemy z wolnością i odpowiedzialnością. Wydaje się on być raczej „zadowolonym z siebie” (lub też nie) żywym narzędziem, niż suwerennym podmiotem, dojrzałą osobą. Obraża się on wielce, gdy ktoś mu tłumaczy, że forma życia, w której on tkwi jest znaną od starożytności formą życia niewolnika, formą życia zdefektowanego. Niewolnik bowiem – jak to wyjaśniał Stagiryta – nie mając rozumu nie widzi celu; nie widząc celu musi żyć jedynie dla środków do życia, sam nic tak naprawdę nie posiadając i będąc niezdolnym do tworzenia takich wspólnot jak rodzina czy państwo⁶⁷. Czyż nie jest paradoksem, że współczesnym życiu indywidualnym jak i publicznym istnieje coraz większe grono tych, którzy tak wiele dziś umieją i wiedzą, – i tak naprawdę niewiele, lub nic nie rozumieją, zwłaszcza ze spraw najważniejszych, ostatecznych, koniecznych, spraw, które faktycznie ich dotyczą!

W cywilizacji śmierci jakże często sprawy ostateczne, fundamentalne są dla współczesnego człowieka najczęściej „*terra incognita*”, czymś „mistycznym” lub związanym z osobistą opinią. Dzieje się tak mimo znaczącej jego ogólnej wiedzy, zdolności, dotychczasowego wykształcenia, mimo bogactwa form i środków technicznych, jakimi on z łatwością operuje.

kulturową i historyczną, które „udowadniają”, że wszystko wolno, wszystko jest dobre, prawdziwe, słuszne itp.

⁶⁷ Zob. Arystoteles, *Polityka* ks. I. rozdz. II, 1-23.

Jednakże – jeśli nie zabraknie nam uwagi – z łatwością dostrzeżemy, że lwia część tego, co on umie i potrafi – jest zawężone do środków do życia, głównie do narzędzi jakimi się on posługuje. Wiedza ta milczy na temat celów i nie ujmuje zwłaszcza człowieka w perspektywie wiedzy o celu jego życia, a także celów-środków, jakie istnieją w różnych dziedzinach. Jeśli nawet pojawi się w życiu człowieka jakiś typ przyczynowania celowego – to jest to postać celowości funkcjonalnej, która mówi po co i jak danej rzeczy używać. Nie ma tu znajomości celów właściwych ostatecznych danych działań i bytów, a tym samym nie ma mądrości, która przecież płynie ze znajomości ostatecznych przyczyn.

ZAKOŃCZENIE

Do podjęcia analizy wizji kultur jako uprawy człowieka i rzeczywistości ucieleśniającej wykreowanej przez człowieka wartości skłania wiele racji. Jest to nie tylko zagadnienie interesujące poznawczo, lecz także ma ono swe uzewnętrznienie praktyczne, choćby w walce cywilizacji śmierci z ludzką kulturą, kierowaną miłością, prawdą dobrem i pięknem⁶⁸. Poczynione analizy pozwalają przybliżyć się do źródeł dramatu współczesnego człowieka zanurzonego w nowożytną wersję kultury jako świata wykreowanych i ucieleśnionych przez niego wartości.

Na zakończenie warto zadać pytanie: czy współczesny człowiek musi podążać drogą kultury wartości? Ależ nie! Może on i powinien powrócić do kultury klasycznie pojętej. Musi jednak wcześniej odkryć swą prawdziwą naturę i swe faktyczne położenie, musi zwrócić się do rzeczywistości i przyjąć obecne w niej dobro, piękno i prawdę. Musi także zrozumieć fałsz i dramatyzm sytuacji, w jakiej się postawił, negując źródła swej racjonalności, dobroci i wolności. Jego los w jego rękach.

Konieczną pomocą w powrocie do autentycznej kultury doskonalącej człowieka może okazać się realistyczna filozofia klasyczna (metafizyka), a także prawdziwa ludzka pokora, która zamyka drogę do pychy oraz do naśladowania tego, kto od początku był „zabójcą i w prawdzie nie wytrwał, bo prawdy w nim nie ma” (J. 8:44). Ma to wielkie znaczenie dla kształtowania się całej dziedziny poznania humanistycznego, społecznego. Pozwala to by ostatecznie pójść ku Pełni Prawdy i nabrać nadziei, że „bezsilne jest zło w życiu zbiorowym, dopóki nie urządzi z siebie imitacji dobra, ażeby móc wyłudzić współpracę obywateli pragnących dobra. Dlatego w życiu zbiorowym głupota (a choćby tylko naiwność) jest gorsza od samego zła, nie byłoby bowiem zła w życiu publicznym, gdyby nie znajdowało oparcia pomiędzy dobrymi, gdyby nie było przyjmowane w najlepszej myśli. [...] Nigdy zli niczego nie utworzą bez pomocy dobrych, więc odkąd (dobrzy – P.S.) wycofają się z przedsięwzięcia zła, zło musi upaść”⁶⁹.

⁶⁸ Zob. P. Skrzydlewski, *Filozofia chrześcijańska a cywilizację*, w: *Rozum otwarty na wiarę. „Fides et ratio”* - w rocznicę ogłoszenia. II Międzynarodowe Sympozjum metafizyczne (KUL 9-10.XII 1999), red. A. Maryniarczyk i A. Gudaniec, Lublin 2000, s.113-120.

⁶⁹ F. Koneczny, *Tło polityczne renesansu włoskiego*, „Myśl Narodowa” 1-26(1930), s. 327.

**TEKSTY DO ZAJĘĆ
WYPISY
Z LITERATURY PRZEDMIOTU**

MODUŁ I

PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ POCZĄTKÓW I KRESU ŚWIATA

(opracował dr hab. P. Skrzydlewski)

MODUŁ I - ZAŁĄCZNIK NR 1

FILOZOFIE jako naukę – za *Powszechną Encyklopedią Filozofii*, pod red. Andrzeja Maryniarczyka – możemy określić jako przede wszystkim typ racjonalnego poznania naukowego, zmierzający do uzyskania przez człowieka mądrości⁷⁰.

„Filozofia jako nauka, czyli metodycznie zorganizowany typ poznania, narodziła się w koloniach jońskich starożytnej Grecji, w opozycji do mitologicznego wyjaśniania rzeczywistości, a także do przekonań i wierzeń religijnych oraz doświadczeń życia codziennego. Słowa [philosophía] oraz [philósophos] pojawiły się w Grecji ok. VI/V w. przed Chr. Odnosić pierwsze brzmienie jakichkolwiek wzmianek o jego twórcy. Po raz pierwszy występuje ono u Herodota i oznacza wszelką ciekawość intelektualną, której celem jest wzbogacenie wiedzy. Powstanie drugiego jedni przypisują Heraklitowi, inni Pitagorasowi. Miało ono oznaczać przyjaciela i miłośnika mądrości. Oba te słowa powstały z dwóch innych: „filosofia” jest połączeniem „filia” (miłość) oraz „sofia” (mądrość) i oznacza „miłość mądrości”, zaś słowo „filsofoc” jest połączeniem [philos] (przyjaciel) i [sophós] (mędrzec) i oznacza „miłośnika lub przyjaciela mądrości”.

Najwcześniej zaczęto używać słów „sofia” oraz „sofc” — spotykamy je już w tekstach Homera i Hezjoda, gdzie oznaczają wiedzę, która przysługuje bogom lub wybranym przez bogów ludziom. Uważa się, że Platon jako pierwszy słowom „filozof” i „filozofia” nadał techniczny sens, nie oznacza to jednak, że sens ten jest równoznaczny z definicją f. jako nauki, a filozofa jako naukowca.

Filozof wg Platona to człowiek, który skupia uwagę na tym, „co rzeczywiście rzeczywiste”, w odróżnieniu od tego, który zajmuje się tym, co pozorne, zmienne i przemijające. F. to sztuka oglądania [theoría] „rzeczywistej rzeczywistości” i droga zbawienia zabłąkanej duszy, która utraciła bezpośredni ogląd prawdy. Arystoteles nazwał przyrodników gr., dociekających [arché] wszechrzeczy, „pierwszymi filozofującymi” (prtoi filosofí sante [prótoi philosophésantes], Met., 983 b 6) i zwrócił uwagę, że „wszystkim ludziom wrodzone jest pragnienie poznania [pantes ánthropoi tou eidénai orégontai phýsei], tamże, 980 a 21), z tym jednak, że filozoficznym nazywać będziemy tylko to poznanie, którego celem jest jeurí a [theoría], czyli kontemplacja prawdy dla niej samej – „scire propter scire” („poznawać, aby wiedzieć”), w odróżnieniu od poznania praktycznego – [praksis], którego celem jest postępowanie, oraz poznania wytwórczego – [póiesis], którego celem jest piękno wytworu. Z tej racji, chociaż konieczne są inne typy

⁷⁰ Por. *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2000-2009, wyd. internetowe, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/filozofia.pdf>, [data dostępu - 15.09.2018].

poznania i inne nauki, „to jednak nie ma takiej, która byłaby godniejsza”. Arystoteles jako pierwszy usiłował ustalić racje powstania poznania filozoficznego oraz racje f. jako nauki. Racją tą jest „zdziwienie”, jakie wywołuje w człowieku dana mu w doświadczeniu rzeczywistość („wszyscy najpierw się dziwią, że tak a tak rzeczy się mają ”. Ten stan „zdziwienia” to pierwsza aporia, czyli trudność (węzeł), która domaga się wyjaśnienia, staje się więc bodźcem do filozoficznego, czyli rozumiejącego poznawania. Rozumiejącym zaś staje się poznanie wtedy, kiedy docieka ostatecznych przyczyn tego, co wzbudziło nasze „zdziwienie” i zrodziło trudność. Wtedy bowiem coś poznajemy, „gdy sądzimy, że udaje się nam poznać jej pierwszą przyczynę”.

Poznanie filozoficzne to wg Arystotelesa poznanie pierwszych przyczyn. „Przyczynę zaś rozumie się na cztery sposoby jako to, przez co coś jest tym, czym jest (formalną), jako to, z czego coś jest (materialną), jako to, dlaczego coś jest (sprawczą) oraz w jakim celu, czyli ze względu na co coś jest (celową)” (tamże, 983 a 27). Arystotelesowi zawdzięczamy pierwszą definicję f. jako autonomicznej nauki, poprzez wskazanie na jej przedmiot, metodę i cel. Definicję tę znajdujemy w IV księdze *Metafizyki*: „jest taka wiedza, która rozważa byt jako byt oraz to, co przysługuje mu w sposób istotny. I nie utożsamia się ona z żadną z tak zwanych nauk szczegółowych. Żadna inna bowiem poza nią nie rozpatruje w ogólności bytu jako bytu, lecz wyodrębniając jakąś jego dziedzinę, rozważa to, co przysługuje mu w danym aspekcie, jak to jest na przykład w naukach matematycznych. Skoro też szukamy zasad i przyczyn ostatecznych, jasne, że muszą to być zasady i przyczyny pewnej rzeczywistości jako takiej. Jeżeli więc również ci, którzy poszukiwali elementów rzeczy, tych właśnie pierwszych zasad poszukiwali, to konieczne, żeby i elementy konstytuujące byt nie były jego elementami w sensie przypadłościowym, lecz elementami bytu jako takiego. A przeto i nam [jako filozofom] pierwszymi przyczynami bytu jako bytu zająć się trzeba” (tamże, 1003 a 20–33). W ten sposób powstała pierwsza definicja f. jako nauki autonomicznej. O autonomii tej rozstrzyga przedmiot poznania, który nie utożsamia się z przedmiotem żadnej innej nauki, metoda prowadzenia badań, która nie jest zapożyczona od innych nauk, jak również cel badań, którym jest odkrycie (i kontemplacja) pierwszych i ostatecznych przyczyn tego, co istnieje oraz istotnych właściwości. Jest to najbardziej maksymalistyczny program, jaki został wyznaczony f. na samym początku jej narodzin.

W tym kontekście całą historię filozofii możemy potraktować jak nieustanne zbliżanie się lub odchodzenie od realizowania tego programu uprawiania f. jako nauki. Będzie się to uwidaczniać albo w rezygnacji z autonomicznego przedmiotu f., którym jest byt jako byt, na rzecz jakiegoś fragmentu tego przedmiotu (ludzkiej egzystencji, absolutnego ducha, myśli itp.) lub jego poznawczego ujęcia czy języka, w którym owo ujęcie zostało opisane; albo w rezygnacji z autonomicznej metody na rzecz metod zapożyczonych od innych nauk (matematyki, nauk przyrodniczych lub in.); albo poprzez zamianę celu poznania filozoficznego z czysto teoretycznego na cel praktyczny (f. narzędziem przemiany świata, drogą zbawienia duszy, „terapią językową” itp.) lub estetyczny (f. sztuką konstruowania rzeczywistości). Dzieje f. europejskiej zdają się prawidłowość tę potwierdzać.

Źródło: Ks. prof. dr. Hab. Andrzej Maryniarczyk, dz. cyt.

KLASYCZNE ROZUMIENIE FILOZOFII

Filozofia jest ludzkim poznaniem rozumiejącym i wyjaśniającym rzeczywistość istniejącego świata ludzi i rzeczy. Pojawiła się w europejskiej kulturze w VI w. przed Chr. w obszarze języka gr. – w Azji Mniejszej (Milet i Efez) i Półwyspie Apenińskim wraz z Sycylią. Doszła do rozkwitu w Atenach – w Akademii Platona i Lykejonie Arystotelesa, po czym ogarnęła swym typem poznania-myślenia całe imperium rzymskie, a następnie całą Europę. Współcześnie nadal stanowi zasadniczą podstawę racjonalnego poznania. Dzieje filozoficznej myśli wyznacza – w dużej mierze – ogólne i bliższe rozumienie f. Pierwszy, najważniejszy, wiecznie aktualny etap filozoficznego poznania jest związany z rozumiejącym wyjaśnianiem świata ludzi i rzeczy. Drugi okres, nowożytny, rozpoczyna się wraz z f. Kartezjusza i polega na analizie i ujaśnianiu myśli zapodmiotowanej w świadomości człowieka. Trzeci, współczesny, nurt f. nie jest związany z analizą jakiegoś stałego, zastanego przedmiotu (a więc świata czy podmiotu ludzkiego), lecz stanowi pewien typ myślowego eksperymentu, polegającego na analizie aktów poznania przez poddanie ich zabiegom myśli w procesach kompozycyjnym i dekompozycyjnym. Współcześnie rozwijają się i precyzują poznawczo 2 pierwsze typy filozofowania.

K l a s y c z n o ś ć filozofii. Pierwszy historycznie okres f. zwykło się nazywać f. klasyczną, która może być dwojako rozumiana: a) w sensie czasowym, jako f. gr. i rzymskiego antyku; b) w sensie przedmiotowym, jako f. zdeterminowana, w swym rozumiejącym wyjaśnianiu, przedmiotem (którym jest istniejąca rzeczywistość świata i ludzi), naturą samego ludzkiego poznania, językiem naturalnym (zintegrowanym wzajemnymi relacjami syntaktycznymi, semantycznymi i pragmatycznymi), uniesprzeczniającą metodą ogarniającą także poznanie nie-wprost oraz pytaniami-aporiami, stawianymi pod adresem wyjaśnianej rzeczywistości, wymuszającej uzasadnione odpowiedzi rzeczowe, intersubiektywnie sensowne i sprawdzalne. Tak rozumiana f., nawiązująca do stanowisk myślicieli starożytnych, nadal nazywana f. klasyczną, istnieje i twórczo rozwija się przez wieki, stanowiąc zarazem podstawę głębszego rozumienia filozoficznej myśli różnych systemów. ad a) F. klasyczna dotyczy filozofów i myślicieli starożytnej Grecji i Rzymu od VI w. przed Chr. do VI w. po Chr. (529 – zamknięcie Akademii Platona przez Justyniana Wielkiego). W tym okresie pojawiły się różnorodne systemy, usiłujące wyjaśnić rzeczywistość, pojmując ją monistycznie lub pluralistycznie w zależności od zastosowania dróg poznania jako apriorycznego warunku rozumienia rzeczywistości. I tak, hylozości jońscy, stosując naiwny empiryzm, zbyt pospiesznie uogólnili dostrzeżony w rzeczywistości realny element (woda, powietrze, ogień, ziemia), jako dający się zredukować do jakiegoś podstawowego elementu rzeczywistości, dochodząc w ten sposób do monistycznej wizji rzeczywistości. W tych elementach uogólnionych dostrzegali przejawy religijne zdarzeń czy postaci, uosabiających naturę.

Skrajny aprioryczny intelektualizm Parmenidesa i eleatów, a także aprioryczny, fronetyczny intuicjonizm Heraklita stały u podstaw statycznego monizmu (Parmenides) i monistycznego mobilizmu (Heraklit). Platona od

monistycznej wizji świata ustrzegł pluralizm dróg poznania, gdyż w następstwie przyjęcia poznania noetycznego, dianoetycznego i doksalnego dostrzegł sferę konieczną, ogólną i niezmienną samych idei, sferę pluralistycznych bytów matematycznych oraz sferę jednostkowo-materialną bytów zmiennych. Pluralistyczna wizja świata i dostrzeżenie różnych metod poznania, wynikających z empirycznego racjonalizmu, pozwoliły Arystotelesowi przezwyciężyć aprioryzm poprzedników, ugruntować realizm pojęciowego poznania i zbudować racjonalny system filozoficznego wyjaśniania pluralistycznej rzeczywistości. Byt dany w poznaniu można racjonalnie usystematyzować w kategoriach bytowych i wyjaśnić ostatecznościowo w racjonalnej koncepcji naukowego poznania poprzez ukazanie tych czynników, które są racją stanów bytowych. Arystotelesowa koncepcja f. nie zdominowała w starożytności filozoficznego poznania, gdyż stoicyzm i neoplatonizm spowodowały powrót do monizującego apriorycznego stanowiska myślowego.

Chrześcijańscy myśliciele gr. i rzymskiego antyku przejęli głównie wątki platońskie dla ukazywania racjonalności wiary objawionej, uważając że platońskie i neoplatońskie zabiegi poznawcze, wychodzące – w uzasadnieniu – od „odgórnych” stanów bytowych, przypominają bardziej objawienie, ukazujące pochodność rzeczywistości od Boga. Stąd czytanie Pisma Świętego w kontekście myśli Platona i Plotyna (autorów wówczas powszechnie uznawanych) zdawało się czynić samo objawienie bardziej czytelnym dla wykształconego chrześcijanina: Żyda, Greka, Rzymianina. Klasyczna myśl Arystotelesa bywała wykorzystywana zasadniczo w aspekcie logiki i „nauk fizycznych”, czyli tego, co stanowiło f. przyrody. Metafizyka, łącznie z teologią naturalną, miała swą platońską i neoplatońską wykładnię, co znalazło wyraz zarówno u ojców Kościoła Wschodu (zwł. szkoły aleksandryjskiej), jak i Zachodu (zwł. św. Augustyna). Arystoteles, wykształcony w Akademii Platona, stał się początkodawcą f. realistycznej, wyjaśniającej w sposób rozumiejący rzeczywistość jawiącą się różnorodnie. W poznaniu rzeczywistości kontynuował niektóre wątki naukowego poznania Platona, ale odciął się zdecydowanie od idealistycznego aprioryzmu swego mistrza. Dostrzegł bowiem, że to rzeczywistość świata i ludzi jest przedmiotem poznawczego zainteresowania w rozumiejącym wyjaśnianiu — i że to właśnie poznawana rzeczywistość budzi pytania i przymusza do dania odpowiedzi uzasadnionej, sprawdzalnej, prawdziwościowej. Tak rozumiane prawdziwościowe wyjaśnianie, jako intersubiektywnie sensowne i sprawdzalne, kontynuowano w następnych wiekach w różnych interpretacjach bytu jako przedmiotu metafizyki zapoczątkowanej przez Arystotelesa.

Racjonalny proces prawdziwościowego wyjaśniania bytu dokonuje się na drodze teoretycznego, zasadniczo spontanicznego (gdyż przedmiot poznania jest pozapsychiczny) poznawania, które nie wyklucza zawsze towarzyszącej refleksji poznawczej. Ludzki proces rozumiejącego poznania realizuje się bowiem – w zależności od przedmiotu, celu oraz zastosowania odpowiednich metod – na trzech drogach: na drodze teoretyczno-prawdziwościowej rozumienia bytu – *theoria*; na drodze praktycznego ludzkiego działania moralnego, realizującego dobro – *praxis*; na drodze wytwórczo-artystycznej pracy rozumu – *póiesis*. Na wszystkich tych drogach

poznawczych rozum, wykonujący swe poznawcze działanie, jest kierowany stanem rzeczy (*ratio recta*), będących przedmiotem odpowiedniego typu poznania. To rzeczywistość, stanowiąca odpowiedni przedmiot poznania, jest jedynym źródłem interioryzowanych w procesie poznawczym obiektywnych treści. Oczywiście, w przebiegu interioryzacji poznawczej rozum może wchłaniać bytowe treści wybiórczo; może też, w dalszych etapach poznawczego działania, uwolnić się od kierowania poznawczego przez rzeczywistość, gdy w oderwaniu (abstrakcyjnym) od realnie istniejącej rzeczywistości, będzie jedynie „myślał”, czyli dokonywał operacji na zdobytych treściach poznawczych, stanowiących treść owego myślenia. Pierwszym i podstawowym procesem poznawczym, w którym interioryzuje się treści realnie istniejące jakichś bytów, jest poznanie teoretyczne – *ratio recta speculabilium* – mające na celu, poprzez rozumienie tej ujętej treści, uzgodnienie się poznawcze z bytem, czyli dojście do prawdy. Uzgodnienie się poznawcze z rzeczywistością jest jej rozumieniem, w którym odkrywa się rację), dlaczego w dokonywanym poznaniu dany jest odpowiedni układ treści poznawanych. Pytanie „dlaczego?” jest wymuszone przez poznawaną rzeczywistość: złożoną i mnogą. Jest to zatem pierwsze pytanie naukotwórcze. W poznaniu praktycznym (*praxis*), suponującym poznanie teoretyczne, dołącza się działanie wolnej woli, czyli wyboru w sądzie praktyczno-praktycznym takiego konkretnego dobra, które jest zdolne doprowadzić do osiągnięcia celu. Dobro, jako cel ludzkiego działania, suponuje rozeznanie nie tylko samej przedmiotowości dobra, ale także osobistej, podmiotowej możliwości zrealizowania decyzji. Rozum w tym polu działania jest kierowany (*ratio recta operabilium*) charakterem dobra, jako celu podmiotowych działań, uwzględniającym stosowne środki potrzebne dla osiągnięcia celu.

Akt decyzyjny racjonalnego wyboru dobra jest aktem istotnie ludzkim, konstytuującym moralność człowieka. Także proces poznawczy wytwórczo-artystyczny jest kierowany w swym twórczym działaniu zarówno: a) samym materiałem; b) rozumieniem swych własnych zdolności twórczych; c) zaistniałą potrzebą harmonijnego (pięknego) uzupełnienia braku w zastanej naturze – *ratio recta factibilium* – poprzez konstruowanie odpowiedniego pomysłu oraz wcielenie w wykonanie tego pomysłu w odpowiedni materiał. Wytwórczo-artystyczne poznanie przybiera różne formy twórczości, czyli harmonijnego uzupełnienia dostrzeżonego „braku”. Takimi formami twórczości w dziedzinie układu myśli są np. bajki, mity, utopie, midrasze czy ideologizacje poznania, które zmierzają do zmiany rzeczywistości, oraz poznanie ściśle twórcze w dziedzinie techniki i sztuki. Obecnie niektóre kierunki filozoficzne używają procesów pojetycznego poznania do filozoficznych, tj. teoretycznych wyjaśnień. (...)”

Źródło: o. prof. dr M.A. Krapiec, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/filozofia.pdf>

MODUŁ I - ZAŁĄCZNIK NR 2

STARY TESTAMENT, KSIĘGA RODZAJU

DZIEJE POCZĄTKÓW ŚWIATA I LUDZKOŚCI, *Świat stworzony przez Boga*

Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię. Ziemia zaś była bezładem i pustkowiem: ciemność była nad powierzchnią bezmiaru wód, a Duch Boży unosił się nad wodami. Wtedy Bóg rzekł: «Niechaj się stanie światłość!» I stała się światłość. Bóg widząc, że światłość jest dobra, oddzielił ją od ciemności. I nazwał Bóg światłość dniem, a ciemność nazwał nocą. I tak upłynął wieczór i poranek – dzień pierwszy. A potem Bóg rzekł: «Niechaj powstanie sklepienie w środku wód i niechaj ono oddzieli jedne wody od drugih!» Uczyniwszy to sklepienie, Bóg oddzielił wody pod sklepieniem od wód ponad sklepieniem; a gdy tak się stało, Bóg nazwał to sklepienie niebem. I tak upłynął wieczór i poranek – dzień drugi. A potem Bóg rzekł: «Niechaj zbiorą się wody spod nieba w jedno miejsce i niech się ukaze powierzchnia sucha!» A gdy tak się stało, Bóg nazwał tę suchą powierzchnię ziemią, a zbiorowisko wód nazwał morzem. Bóg widząc, że były dobre, rzekł: «Niechaj ziemia wyda rośliny zielone: trawy dające nasiona, drzewa owocowe rodzące na ziemi według swego gatunku owoce, w których są nasiona». I stało się tak. Ziemia wydała rośliny zielone: trawę dającą nasienie według swego gatunku i drzewa rodzące owoce, w których było nasienie według ich gatunków. A Bóg widział, że były dobre. I tak upłynął wieczór i poranek – dzień trzeci. A potem Bóg rzekł: «Niechaj powstaną ciała niebieskie, świecące na sklepieniu nieba, aby oddzielały dzień od nocy, aby wyznaczały pory roku, dni i lata; aby były ciałami jaśniejącymi na sklepieniu nieba i aby świeciły nad ziemią». I stało się tak. Bóg uczynił dwa duże ciała jaśniejące: większe, aby rządziło dniem, i mniejsze, aby rządziło nocą, oraz gwiazdy. I umieścił je Bóg na sklepieniu nieba, aby świeciły nad ziemią; aby rządziły dniem i nocą i oddzielały światłość od ciemności. A widział Bóg, że były dobre. I tak upłynął wieczór i poranek – dzień czwarty. Potem Bóg rzekł: «Niechaj się zaroją wody od roju istot żywych, a ptactwo niechaj lata nad ziemią, pod sklepieniem nieba!» Tak stworzył Bóg wielkie potwory morskie i wszelkiego rodzaju pływające istoty żywe, którymi zaroiliły się wody, oraz wszelkie ptactwo skrzydlate różnego rodzaju. Bóg widząc, że były dobre, pobłogosławił je tymi słowami: «Bądźcie płodne i mnożcie się, abyście zapełniały wody morskie, a ptactwo niechaj się rozmnaża na ziemi». I tak upłynął wieczór i poranek – dzień piąty. Potem Bóg rzekł: «Niechaj ziemia wyda istoty żywe różnego rodzaju: bydło, zwierzęta pełzające i dzikie zwierzęta według ich rodzajów!» I stało się tak. Bóg uczynił różne rodzaje dzikich zwierząt, bydła i wszelkich zwierząt pełzających po ziemi. I widział Bóg, że były dobre. A wreszcie rzekł Bóg: «Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam. Niech panuje nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym, nad bydłem, nad ziemią i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi!» Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę. Po czym Bóg im błogosławił, mówiąc do nich: «Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi». I rzekł Bóg: «Oto wam daję wszelką roślinę przynoszącą ziarno po całej ziemi i wszelkie drzewo, którego owoc ma w sobie nasienie: dla was będą one pokarmem. A dla wszelkiego zwierzęcia polnego i dla wszelkiego ptactwa w powietrzu, i dla wszystkiego, co się porusza po ziemi i ma w sobie pierwiastek życia, będzie pokarmem wszelka trawa zielona». I stało się tak. A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre. I tak upłynął wieczór i poranek – dzień szósty.

MODUŁ I - ZAŁĄCZNIK NR 3

ARYSTOTELES, O POWSTAWANIU I GINIĘCIU

Z księgi VII *Metafizyki*, 1032 a 13 – 1034 b 15

Z rzeczy, które powstają, jedne powstają pod działaniem natury, inne sztuki, a jeszcze inne nie z zamierzenia [przypadku]. Zawsze zaś powstaje coś pod wpływem czegoś i z czegoś. To coś rozumiem tu w znaczeniu poszczególnych kategorii; coś oto, w jakiejś ilości, jakieś, będące gdzieś.

Powstawanie naturalne to takie, którego źródłem jest natura. To, z czego coś tak powstaje, nazywamy materią; to, przez co powstaje, jest jakimś bytem w przyrodzie, a powstaje człowiek, roślina lub coś takiego, co przede wszystkim określamy mianem substancji. – Cokolwiek powstaje w naturze, albo dzięki sztuce, wszystko zawiera materię. Albowiem każda taka rzecz może być, albo nie być, a to jest w każdej rzeczy materią – W ogóle zarówno to, z czego coś powstaje, jest naturą, jak też postać, w jakiej powstaje, jest naturą (bo powstające, na przykład roślina lub zwierzę, ma naturę), oraz to, przez co powstaje, jest naturą, ale tą samą co do formy, gdyż jest w innym bycie, bo na przykład człowiek rodzi człowieka.

Tak zatem powstają rzeczy w naturze. Inne rodzaje powstawania nazywają się wytwarzaniem. Źródłem wszelkiego wytwarzania jest sztuka, zdolność, lub rozum. Niekiedy wytwarzanie jest też skutkiem niezamierzonym [przypadkiem], podobnie zresztą jak ma to miejsce i w przyrodzie, gdzie też pewne jestestwa powstają zarówno z nasienia, jak i bez. To rozpatrzy się w dalszej kolejności.

Za sprawą sztuki powstają rzeczy, których forma jest w duszy. Formą zaś nazywam istotę każdej rzeczy i pierwszą substancję. Przeciwiństwa też mają pod pewnym względem tę samą formę, gdyż brak jest w istocie przeciwiństwa, jak zdrowie jest w istocie choroby; polega ona na nieobecności zdrowia, a zdrowie jest tym, co się przez nie w duszy rozumie i co jest przedmiotem wiedzy. I otóż zdrowe staje się coś dzięki takiemu rozumowaniu: skoro zdrowie polega na czymś takim, to z konieczności, jeśli ma być zdrowe, musi zaistnieć to a to, na przykład równowaga, a jeśli tak, to znowu konieczne jest zwiększenie ciepłoty. I tak rozumując, dalej dojdzie się wreszcie do tego, co można wykonać. Następujący teraz ruch ze strony lekarza, zmierzający do przywrócenia zdrowia, nazywa się wytwarzaniem. Tak więc pod pewnym względem zdrowie powstaje ze zdrowia, a dom z domu, to znaczy z domu bez materii dom materialny. Sztuka lekarska bowiem jest formą zdrowia, a sztuka budowania formą domu. A substancją bez materii nazywam istotę.

W [takim] powstawaniu i ruchu jest zatem z jednej strony to, co nazywa się namysłem, a z drugiej to, co nazywa się wykonaniem. Od zasady i formy bierze początek namysł, a od ostatniej myśli wykonanie. Odnosi się to i do każdego etapu pośredniego. Na przykład dla przywrócenia zdrowia potrzebne jest doprowadzenie do stanu równowagi. A na czym polega stan równowagi? Na tym i na tym i będzie wtedy, gdy nastąpi zwiększenie ciepłoty. A to na czym polega? Na tym oto. I to już będzie w możliwości i będzie sprawione przez lekarza.

Zatem czynnikiem sprawczym, źródłem z którego bierze się ruch zmierzający na przykład do wyleczenia, jeśli dokonuje się to przez sztukę, jest forma obecna w duszy. Jeśli natomiast zachodzi to przez przypadek, to przyczyną jest to, co jest początkiem wykonania w sztuce, a więc jak i w leczeniu jest to niewątpliwie zwiększenie ciepłoty, co uzyskuje się przez nacieranie. Ciepłota ciała jest więc albo sama składnikiem zdrowia, albo łączy się z nim, ewentualnie za pośrednictwem wielu jeszcze czynników coś takiego, co należy do zdrowia; ostatni taki czynnik sprawia to, co należy już do zdrowia – podobnie jak to, co należy do domu [na przykład kamienie] czy innych rzeczy.

Wynika z tego, że – jak twierdzimy – niemożliwe jest powstawanie, jeśli coś nie istnieje uprzednio. Jasne więc, że musi już być jakaś część rzeczy; materia jest tą częścią, gdyż wchodzi w skład rzeczy, którą się staje. Ale czy występuje taka część i w definicji? Otóż na dwa sposoby określamy, czym są koła spiżowe, wymieniamy bowiem zarówno materię, to znaczy spiż, jak i formę, czyli taką a taką figurę; figura to jest rodzaj, pod który koło najpierw podpada. Koło spiżowe zawiera więc w swym pojęciu materię.

Niektórych rzeczy z czegoś w znaczeniu materii nie nazywa się tym czymś, ale pochodnie od tego jakimś, na przykład statua nie jest kamieniem, ale kamienna. Natomiast gdy człowiek przyjdzie do zdrowia, to nie nazywa się [go] jakimś od stanu poprzedniego. Przyczyna leży w tym, że coś powstaje z braku i podłoża, które nazywamy materią (na przykład zdrowym staje się i człowiek, i chory), to jednak mówi się, że powstaje raczej z braku, na przykład zdrowy z chorego raczej niż z człowieka. I dlatego nie nazywa się chorym zdrowego, ale człowieka; człowieka też nazywa się zdrowym. Gdy zaś brak jest nieznany i nie ma nazwy, jak brak jakiegoś kształtu w brązie albo formy domu w zbiorze cegieł i kamieni, to uważa się, że takie rzeczy powstają z czegoś, tak jak wyżej człowiek zdrowy z chorego. Toteż jak tam nazwa nie bierze się od stanu wyjściowego, tak i tu statua nie nazywa się drewnem, lecz pochodnie – drewniana, brązowa, a nie brązem, kamienna, a nie kamieniem, jak również dom nazywa się ceglany, a nie cegłami. Bo ściśle biorąc też nie można powiedzieć, że w sensie właściwym statua jest z drewna, a dom z cegieł, gdyż konieczna jest przy tym przemiana tego, z czego coś jest. Dlatego te rzeczy tak się nazywają.

Skoro powstawanie zachodzi pod wpływem czegoś (rozumiem przez to źródło powstawania), z czegoś (niech to będzie nie brak, lecz materia. Już bowiem zostało określone, jak to rozumiemy) i w wyniku powstaje coś (kula, koło czy coś innego), to jak nie wytwarza się podłoża, tak też nie wytwarza się (samej) kuli, chyba tylko przypadłościowo w tym sensie, że kula z brązu, którą się wykonuje, jest kulą. Wytworzyć bowiem coś konkretnego to znaczy wytworzyć coś z podłoża w pełnym tego słowa znaczeniu. Rozumiem to tak, że nadać kawałkowi brązu kształt kuli to nie znaczy wytworzyć kulistość lub kulę, lecz co innego: taką formę w czymś drugim. Bo jeśli wytwarzałoby się i tamto, to z czegoś, jak to zostało założone. A więc na przykład, gdy wytwarza się kulę z brązu, to w tym sensie, że z tego, co jest brązem, czyni się to, co jest kulą. Jeśliby więc było wytwarzane i samo podłoże, to oczywiście w taki sam sposób i tak powstawanie szłoby w nieskończoność.

Jasne więc, że również [sama] forma, czy jakkolwiek inaczej trzeba by nazwać ukształtowanie bytu podpadającego pod zmysły, nie powstaje, czyli

że nie ma powstawania formy ani istoty: to bowiem powstaje w czymś pod działaniem sztuki, natury albo możliwości. Sprawia się natomiast brązową kulę, to znaczy z brązu i kuli, nadając temu tę formę, i to jest kula brązowa. Jeśli zaś powstawałaby kula w ogóle, to z czegoś, bo powinno być zróżnicowane to, co powstaje, i jedno w nim powinno być tym, a drugie tamtym, to znaczy jedno materia, a drugie formą. Jeśli zatem kula jest powierzchnią równo oddaloną od środka, to jest tu z jednej strony to, w czym się zawiera rzecz wytwarzana, z drugiej – to, co się zawiera, oraz całość, jaka powstaje, na przykład kula z brązu. Jasne więc z powyższego, że nie powstaje to, co nazywa się formą albo substancją, lecz tylko całość biorąca nazwę od formy, oraz że w każdej powstałej rzeczy jest materia i jedno w rzeczy jest tym, a drugie tamtym.

Czy jest więc jakaś kula poza konkretnymi kulami i jakiś dom poza tym z cegieł? Czyż nie jest tak, że w takim razie nie mogłaby powstać nigdy rzecz konkretna? Forma oznacza coś takiego i nie jest sama czymś konkretnym i określonym, a wytwarza się dopiero i powstaje z czegoś coś takiego i gdy powstanie, wtedy jest taka rzecz konkretna. I każdy byt konkretny, Kalias, Sokrates, jest czymś takim jak ta kula z brązu, natomiast człowiek lub zwierzę jak kula z brązu w ogóle.

Jasne więc, że przyczyna, jaką zwykli niektórzy przypisywać ideom – jeśli są takie poza rzeczami jednostkowymi – nie ma w każdym razie dla powstawania i substancji żadnego znaczenia, jak również owe idee nie są – choćby dla tych racji – jako takie substancjami. Istotnie, w pewnych przypadkach nawet wyraźnie widać, że rodzące jest takie jak to, co zrodzone, ale nie jest tożsame z nim i jedno numerycznie, lecz jedno co do formy. Tak jest w przyrodzie, człowiek bowiem rodzi człowieka. Jeśli nawet rodzi się coś wbrew naturze, jak z konia muł, to i wtedy jest podobnie, gdyż wspólny dla konia i osła najbliższy rodzaj, choć bez nazwy, jest prawdopodobnie i koniem, i osłem, czymś takim jak muł. A przeto oczywiste, że wcale nie trzeba doszukiwać się tu idei-wzorów. (A przecież w tej dziedzinie zwłaszcza szukać by ich należało, gdyż przede wszystkim substancjami są rzeczy w przyrodzie). Wystarczy czynnik rodzący, jako przyczyna tego, że forma jest w materii. Całość zrodzona jest taką formą w tym ciele i kościach, jest Kaliasem czy Sokratesem; jest czymś innym od rodzącego z racji materii (bo ta jest różna w obydwu), a tym samym z nim z racji formy, która jest niepodzielna.

Może nasunąć się pytanie, dlaczego to pewne rzeczy powstają pod działaniem sztuki, jak również jakby automatycznie, na przykład zdrowie, a inne nie, na przykład dom. Przyczyna jest ta, że materia, od której zaczyna się wykonanie i powstawanie czegoś i w której zawiera się już jakaś część tej rzeczy, jest zdolna sama wprawić się w ruch, albo nie. I jedna materia jest zdolna do takiego ruchu, a inna nie. Wiele bowiem rzeczy posiada zdolność ruchu, ale nie w taki [sam] akurat sposób, na przykład nie może tańczyć. To więc, czego materia jest tego rodzaju, jak na przykład kamienie, nie ma możliwości takiego określonego ruchu bez poruszenia przez coś innego, ale ma możliwość innego ruchu. Tak ma się i z ogniem. I dlatego nie będzie pewnych rzeczy bez udziału tego, kto posiada odpowiednią sztukę, a inne będą; gdyż dany ruch będzie spowodowany bez udziału sztuki przez takie rzeczy, które

mogą być wprowadzone w ruch przez inne jeszcze bez udziału sztuki albo przez to, co jest już częścią wytwarzanej rzeczy.

Z tego, co powiedzieliśmy, wynika jasno, że w pewnym sensie każda rzecz powstaje z czegoś jednoimiennej z nią, jak w przyrodzie, albo z części czegoś jednoimiennej – jak dom z domu w umyśle, bo do sztuki należy forma rzeczy – lub z czegoś zawierającego jakąś część tej rzeczy, jeśli nie powstaje coś przypadłościowo. Albowiem przyczyną tego, co wytwarzane jest bezpośrednio i jako takie, jest część tegoż. I tak, ciepło wytworzone przez ruch wywołuje ciepłotę w ciele, a ta już sama jest zdrowiem lub składnikiem zdrowia albo łączy się z nią jakiś składnik zdrowia lub ono samo. I dlatego mówi się, że ciepło jest przyczyną zdrowia, ponieważ sprawia to, z czym łączy się i z czego bierze się zdrowie.

Zatem, tak jak w sylogizmach, zasadą wszystkiego jest substancja, gdyż od istoty wychodzą sylogizmy, a tu procesy wytwarzania. I podobnie jak z tymi rzeczami ma się z rzeczami współtworzonymi przez naturę. Nasienie bowiem działa podobnie jak wytwarzający coś przez sztukę, gdyż ma formę w możliwości, a to, z czego się ono bierze, jest w pewnym sensie jednoimienne z powstającym. Bo nie chodzi o to, żeby wszystko powstawało tak jak człowiek z człowieka, gdyż i kobieta rodzi się z mężczyzny. Co innego, gdy płód jest nienormalny: dlatego z muła nie rodzi się muł.

W drodze nie zamierzonego działania [automatyzmu], tak jak te rzeczy, o których powiedzieliśmy, powstają takie rzeczy, których materia może sama z siebie spowodować taki ruch jak [normalnie] nasienie. Inne, z takiej materii, która nie ma tej zdolności, nie mogą powstawać inaczej, jak tylko z jestestw takich samych.

Nie tylko w odniesieniu do substancji rozumowanie wykazuje, że nie powstaje forma; racja jest ta sama dla wszystkich pierwszych rodzajów: ilości, jakości i pozostałych kategorii. Jak bowiem powstaje kula z brązu, a nie sama kula czy brąz – odnosi się to i do (jakiegoś) brązu, jeśli powstaje, gdyż musi być uprzednio materia i forma – tak też jest z istotą, jakością, ilością i z innymi kategoriami. Nie powstaje bowiem jakość bez jakiegoś drzewa, ani ilość bez ileś drzewa czy zwierzę bez kształtu. Trzeba w związku z tym zauważyć, że jest coś charakterystycznego dla powstawania substancji: musi być uprzednio inna substancja w akcji, na przykład zwierzę, gdy powstaje zwierzę. Nie jest natomiast konieczna w ten sposób jakość czy ilość, lecz tylko w możliwości.

MODUŁ I - ZAŁĄCZNIK NR 4

ŚW. TOMASZ Z AKWINU, O WIECZNOŚCI ŚWIATA⁷¹

Po przyjęciu zgodnie z wiarą katolicką, że świat miał początek, od którego zaczął trwać, poruszono wątpliwość, czy mógł on być zawsze. I jeśli chcemy, aby została wyjaśniona prawda zawarta w tej wątpliwości, najpierw należy oddzielić to, w czym zgadzamy się z naszymi przeciwnikami, od tego, w czym się od nich różnimy. Jeśli bowiem ma się na myśli to, że coś oprócz Boga mogło być od zawsze, tak jakby mogło być coś, a jednak nie było ono stworzone przez Niego, to jest to błąd nie do przyjęcia nie tylko w porządku wiary, lecz także dla filozofów. Ci bowiem są przekonani i dowodzą, że wszystko, co w jakikolwiek sposób jest, może być tylko dlatego, iż jest uprzyczynowane przez tego, który posiada istnienie w sensie najwyższym i najprawdziwszym. Jeśli zaś ma się na myśli to, że coś było zawsze, a jednak ze względu na całość tego, co w nim jest, zostało ono uprzyczynowane przez Boga, to należy zobaczyć, czy takie stanowisko w ogóle może się utrzymać.

Jeśli zaś powiada się, iż jest to rzeczą niemożliwą, to albo mówi się to, mając na myśli, że Bóg nie mógł sprawić czegoś, żeby było zawsze, albo też że nie mogło się to stać, nawet jeśli Bóg może to sprawić. W odniesieniu do pierwszej części wszyscy zgadzają się ze sobą. Zgadzają się oni mianowicie co do tego, iż Bóg – jeśli rozważy się Jego nieskończoną moc – mógł sprawić, żeby coś zawsze było. Pozostaje więc zobaczyć, czy jest rzeczą możliwą, aby stało się coś takiego, co było zawsze.

Jeśli zaś powiada się, że to nie może się stać, wówczas owo twierdzenie można pojmować tylko na dwa sposoby (to znaczy że posiada ono dwie przyczyny ewentualnej prawdziwości). Można je bowiem głosić albo ze względu na odrzucenie możliwości biernej, albo też ze względu na sprzeczność występującą w ujęciach intelektualnych. W pierwszy sposób zanim jeszcze powstał anioł można powiedzieć, że „*Anioł nie może powstać*”, ponieważ nie istnieje uprzednio do jego istnienia żadna możliwość bierna, skoro nie powstał on z materii poprzedzającej. A jednak Bóg mógł uczynić anioła. Co więcej, mógł On także sprawić, aby anioł powstał. Bóg bowiem uczynił go i powstał anioł. W ten sposób pojmując zagadnienie należy zgodnie z wiarą uznać, że w sensie bezwzględnym to, co uprzyczynowane, nie może być zawsze. Przyjęcie tego bowiem równałoby się przyjęciu tezy, iż możliwość bierna była zawsze. To zaś jest stanowisko heretyckie. Nie wynika z tego jednak, że Bóg nie może sprawić, aby powstał jakiś byt wieczny.

W drugi sposób mówi się, że coś takiego nie może się stać ze względu na sprzeczność występującą w ujęciach intelektualnych (tak jak nie może się stać, aby twierdzenie i przeczenie były zarazem prawdziwe). Choć – jak niektórzy powiadają – Bóg mógłby to sprawić. Inni jednak mówią, iż nawet Bóg nie może uczynić czegoś takiego, ponieważ to jest niczym. A jednak jest rzeczą oczywistą, że nie może On uczynić, aby to się stało. Dzieje się tak, ponieważ podane stanowisko należy do takich, które same siebie znoszą. Jeśli jednak przyjmuje się, że Bóg może uczynić rzeczy tego typu, pogląd ten

⁷¹ Tekst pochodzi ze strony: <http://toeinai.republika.pl/wieczne.htm>, [data dostępu: 15.09.2018].

nie jest heretycki, choć jest – jak sędzę – fałszywy (tak jak twierdzenie głoszące, że przeszłości nie było, zawiera w sobie sprzeczność).

Stąd powiada Augustyn w księdze „Przeciw Faustusowi” – „Ktokolwiek mówi w ten sposób: *«Jeśli Bóg jest wszechmogący, to niechaj sprawi, aby nie stały się te rzeczy, które się stały»* nie zauważa, że tym samym wygłasza on następujące zdanie: *«Jeśli Bóg jest wszechmogący, niechaj sprawi, aby te rzeczy, które są prawdziwe dlatego właśnie, że są prawdziwe, były fałszywe»*”. A jednak niektórzy wielcy mężowie pobożnie mówili, że Bóg może sprawić, aby przeszłość nie była przeszłością, i wcale nie było to uznawane za twierdzenie heretyckie.

Należy więc zobaczyć, czy nie zachodzi sprzeczność ujęć intelektualnych w połączeniu tych dwóch twierdzeń, z którego wynika, że coś zostało stworzone przez Boga a mimo to było zawsze. I cokolwiek z tego byłoby prawdą, nie będzie czymś heretyckim powiedzieć, że Bóg może to uczynić, aby coś stworzonego przez Niego było zawsze. Wierzę jednak, że gdyby zachodziła tutaj sprzeczność w ujęciach intelektualnych, mielibyśmy do czynienia z twierdzeniem fałszywym. Jeśli zaś nie występuje sprzeczność w ujęciach intelektualnych, to nie tylko nie jest to fałsz, lecz także nie jest to niemożliwe. W przeciwnym razie, gdyby ktoś powiedział coś innego, byłby w błędzie. Skoro bowiem do wszechmocy Bożej należy to, że przekracza ona wszelkie ujęcie intelektualne i moc, dlatego ten, który mówi, iż w stworzeniach da się pojąć coś takiego, co nie może zostać urzeczywistnione przez Boga, wyraźnie ogranicza moc Boga. I nawet powoływanie się na grzechy, które Bóg pojmuję, choć sam nie może grzeszyć, nie stanowi w omawianym wypadku, żadnego uzasadnienia. Grzechy bowiem rozpatrywane jako takie są niczym. Całe zagadnienie zatem zawiera się w tym, czy bycie stworzonym przez Boga ze względu na całą substancję i nieposiadanie początku trwania sprzeciwiają się sobie wzajemnie, czy też nie.

To zaś, że nie sprzeciwiają się one sobie wzajemnie, wykazuje się w następujący sposób. Jeśli bowiem sprzeciwiałyby się, to mogłoby to mieć miejsce tylko ze względu na jedną z dwóch ewentualności lub ze względu na obie. Trzeba by było bowiem, aby przyczyna działająca poprzedzała co do trwania swój skutek, albo też trzeba by było, aby niebytowanie poprzedzało co do trwania bytowanie. Dzieje się tak, ponieważ to, co określa się jako stworzone przez Boga, powstaje z niczego.

Po pierwsze ukazę, iż wcale nie jest rzeczą konieczną, aby przyczyna działająca, mianowicie Bóg, poprzedzała co do trwania swój skutek, gdyby tylko On sam tego chciał. Po pierwsze w ten sposób: żadna przyczyna, która sprawia swój skutek nagle, nie musi poprzedzać tego skutku co do trwania. Lecz przecież Bóg jest przyczyną, która sprawia swój skutek nagle, a nie przez ruch. Nie jest zatem rzeczą konieczną, żeby Bóg poprzedzał co do trwania swój skutek. Pierwsza przesłanka staje się oczywista dzięki wnioskowaniu uogólniającemu, gdy rozważymy przykłady wszystkich zmian nagłych (tak jak dzieje się to w wypadku oświeclania i innych zjawisk tego typu).

Bez względu na to twierdzenie mówiące, iż nie jest rzeczą konieczną, aby Bóg poprzedzał co do trwania swój skutek, może zostać dowiedzione na drodze uzasadnienia rozumowego w następujący sposób. W każdej chwili,

w której przyjmuje się, iż dana rzecz jest, można przyjąć początek jej działania (jak widać to w wypadku wszystkich bytów podlegających powstawaniu, ponieważ ogień płonie w tej samej chwili, w której zaczyna być). Lecz w działaniu nagłym jego początek i koniec są jednoczesne, a raczej są one tym samym (tak jak dzieje się w wypadku wszystkich rzeczy niepodzielnych). W każdej zatem chwili, w której przyjmuje się, iż czynnik działający sprawia swój skutek nagle, można przyjąć kres jego działania. Lecz kres działania jest jednoczesny z samą rzeczą uczynioną. Nie sprzeciwia się to zatem intelektowi, jeśli przyjmie się, że przyczyna sprawiąca swój skutek nagle, nie poprzedza co do trwania swojego skutku. Sprzeciwia się to jednak intelektowi w wypadku przyczyn sprawiających swoje skutki przez ruch, ponieważ trzeba, aby początek ruchu poprzedzał jego koniec. I ponieważ ludzie przywykli rozważać tego typu dzieła, które urzeczywistniają się dzięki ruchowi, dlatego z trudem pojmują, że przyczyna działająca wcale nie musi poprzedzać co do trwania swego skutku. I stąd też bierze się to, że z łatwością wypowiadają swe sądy nie doświadczywszy uprzednio wielu rzeczy, które winni byli poznać, i bezpodstawnie uogólniają swe tezy uwzględniając nieliczne wypadki.

I nie może temu uzasadnieniu rozumowemu sprzeciwiać się to, że Bóg jest przyczyną działającą dzięki woli. Dzieje się tak, ponieważ również w wypadku woli nie jest konieczne, aby poprzedzała ona co do trwania swój skutek. I nie jest to konieczne także w wypadku tego, który działa dzięki woli, chyba że działa on z namysłem. Lecz coś takiego – jak sądzimy – nie zachodzi w Bogu.

Poza tym, przyczyna, która sprawia całą substancję rzeczy nie mniej może w sprawianiu całej substancji, niż przyczyna sprawiąca formę w sprawianiu formy. Wydaje się raczej, iż może ona o wiele więcej. Dzieje się tak, ponieważ nie sprawia ona czegoś wyprowadzając je z możliwości materii, tak jak to ma miejsce w przypadku czynnika sprawiającego formę. Lecz taki czynnik działający, który sprawia tylko formę, może uczynić, aby forma przez niego sprawiona była w każdej chwili, w której jest i on sam (jak pokazuje się to w wypadku słońca ujmowanego w chwili gdy coś oświeśla). Tym bardziej zatem Bóg, który sprawia całą substancję rzeczy, może uczynić, aby to, co przez Niego uprzączynowane, było w każdej chwili, w której jest i On sam.

Poza tym, jeśli jest jakaś przyczyna, która nie może spowodować, aby jej skutek został sprawiony w tej samej chwili, w której ona zaczyna działać, to dzieje się tak tylko dlatego, że przyczynie tej brakuje czegoś z uzupełnienia. Przyczyna zupełna bowiem i to, co przez nią uprzączynowane, są sobie równoczesne. Lecz przecież Bogu nigdy nie brakowało czegoś z uzupełnienia. Jeśli zatem Bóg jest, to i w odniesieniu do Jego skutku można przyjąć, że jest zawsze. I tak nie jest wcale rzeczą konieczną, żeby Bóg poprzedzał co do trwania swój skutek.

Poza tym, wola tego, który chce, w niczym nie umniejsza jego mocy, a szczególny sposób ma to miejsce w wypadku Boga. Lecz wszyscy, którzy starali się uchylić uzasadnienia rozumowe Arystotelesa, w których dowodzi on, że rzeczy zawsze były uprzączynowane przez Boga, dzięki przyjęciu zasady, iż to samo zawsze sprawia to samo, mówią, że coś takiego rzeczywiście by wynikało, gdyby nie był On czynnikiem działającym dzięki woli. Tak więc nawet jeśli przyjmie się, iż coś jest czynnikiem działającym

dzięki woli, mimo to nadal będzie wynikało, że może ono sprawiać, aby to, co przez nie uprzączybowane, było zawsze. I tak okazuje się, że twierdzenie, iż czynnik działający nie poprzedza swojego skutku co do trwania, wcale nie sprzeciwia się intelektowi. Dzieje się tak, ponieważ nawet Bóg nie może sprawić, aby zrealizowały się te rzeczy, które sprzeciwiają się intelektowi.

Obecnie pozostaje zobaczyć, czy to, że coś stworzonego było zawsze, sprzeciwia się intelektowi. Niektórzy bowiem uważają, iż jest rzeczą konieczną, aby niebytowanie poprzedzało co do trwania byt stworzony (dlatego, że mówi się, iż powstał on z niczego). Lecz że w niczym nie sprzeciwia się intelektowi to, że coś stworzonego było zawsze, okazuje się dzięki temu, co zostało powiedziane przez Anzelmą w ósmym rozdziale jego „Monologionu”, gdy wykazywał on, w jaki sposób określa się byt stworzony jako uczyniony z nicości.

„Trzecia interpretacja twierdzenia – powiada on – w którym mówi się, że coś zostało uczynione z niczego, występuje wtedy, gdy mamy na myśli to, że coś zostało uprzączybowane, lecz nie ma tego, z czego zostało ono uczynione. Wydaje się, że w podobnym znaczeniu o człowieku zasmuconym bez przyczyny mówi się, że jest on zasmucony z niczego. Zgodnie więc z tym sensem, jeśli ma się na myśli to, co powyżej zostało ustalone, nie wyniknie nic niestosownego, ponieważ poza Najwyższą Istotą wszystkie, rzeczy, które są przez nią uprzączybowane, zostały uczynione z niczego (to znaczy nie-z-czegoś)”. Stąd okazuje się, że – zgodnie z wykładem Anzelmą – nie należy przyjmować, aby zachodziło jakieś przyporządkowanie tego, co zostało uczynione, do niczego (tak jak gdyby trzeba było, aby to, co zostało uczynione, najpierw było niczym, a potem dopiero miało być ono czymś).

Poza tym, jeśli się założy, że w omawianej sytuacji przymek „po” wskazuje na przyporządkowanie bytu stworzonego do niczego w ten sposób, aby był sens: „byt stworzony został uczyniony z niczego” (to znaczy – uczyniony został „po” niczym), to wyrażenie „po” bezwarunkowo wskazuje na jakiś porządek. Lecz porządek może być wieloraki, mianowicie porządek trwania i natury. Skoro więc z tego, co wspólne i powszechne, nie wynika to, co własne i szczegółowe, nie zachodzi konieczność, aby dlatego, że byt stworzony jest określany jako to, co jest po niczym, co do trwania najpierw był niczym. Wystarczy bowiem jeśli co do natury pierwsze jest nic aniżeli byt. Każdej rzeczy bowiem najpierw z natury przysługuje to, co odpowiada jej samej, niż to, co tylko ma ona od czegoś innego. Byt stworzony zaś otrzymuje istnienie wyłącznie od czegoś innego, pozostawiony zaś sam sobie i rozważany sam w sobie jest niczym. Stąd z natury najpierw jest dla siebie niczym niż bytowaniem. I nie trzeba, aby z tego powodu przyjmować, że byt stworzony jest jednocześnie niczym i bytem, gdyż nie chodzi tutaj o poprzednie co do trwania. W wypadku bytu stworzonego bowiem, zakładając, iż był on zawsze, nie trzeba przyjmować, że w jakimś czasie był niczym. Lecz należy przyjąć, że jego natura jest taka, iż byłby niczym, gdyby został pozostawiony samemu sobie. Tak jakbyśmy uznali, że powietrze zawsze było oświetlane przez słońce, trzeba byłoby wówczas dodać, iż powietrze zostało uczynione świecącym właśnie dzięki słońcu. I ponieważ wszystko, co się staje, powstaje z tego, co się jeszcze nie zdarzyło (to znaczy z tego, czemu nie zdarza się, być równocześnie z tym, co określa się jako to, co się staje), trzeba będzie powiedzieć, że powietrze zostało uczynione

świecącym z tego, co nieświejące albo z tego, co ciemne. I nie chodzi tu o to, że kiedyś powietrze było nieświejące albo ciemne, lecz o wskazanie, iż byłoby ono takie, gdyby je słońce pozostawiło samemu sobie. To zaś jeszcze wyraźniej wychodzi na jaw w wypadku gwiazd i okręgów, które zawsze są oświetlane przez słońce.

W ten sposób okazuje się, że w twierdzeniu, które mówi, że coś jest uczynione przez Boga i było zawsze, nie zachodzi żadna sprzeczność intelektu. Gdyby bowiem zachodziłaby tu jakaś sprzeczność, dziwne byłoby dlaczego nie dostrzegł jej Augustyn. Byłaby to przecież najskuteczniejsza droga do uchylenia tezy o wieczności świata. A jednak Augustyn całkowicie pomija tę drogę, gdy odrzuca wieczność świata za pomocą licznych uzasadnień rozumowych w XI i XII księdze traktatu „O państwie Bożym”. Co więcej, nawet wydaje się on potwierdzać, że nie zachodzi tam sprzeczność ujęć intelektualnych.

Stąd powiada w 31 rozdziale X księgi traktatu „O państwie Bożym”, o platonikach: *„Wynaleźli oni sposób na wykazanie, że stworzenie nie oznacza początku czasu, lecz podporządkowanie. W ten sposób bowiem – powiadają oni – jeśli stopa od wieczności zawsze stała w piasku, to zawsze znajdował się pod nią ślad. Nikt jednak nie zamierza wątpić w to, iż ślad został uczyniony przez tego, który stąpa i odciska go w piasku. I tak jedno nie byłoby wcześniej od drugiego, aczkolwiek jedno byłoby uczynione przez drugie. W ten sposób – powiadają oni – zarówno świat, jak i bóstwa w nim stworzone były zawsze, jako skutki tego, który zawsze istnieje. A jednak zostały one uczynione”*. I nigdy Augustyn nie posuwa się do stwierdzenia, że to, iż byt stworzony był wiecznie, nie może zostać pomyślane, lecz w inny sposób postępuje przeciw zwolennikom tego poglądu. Podobnie mówi też w 4 rozdziale księgi XI: *„Ci zaś, którzy uznają, że świat rzeczywiście został uczyniony przez Boga, chcą jednak, aby posiadał on początek nie w sensie czasowym, lecz początek swojego stworzenia, czyli aby w jakiś sposób – trudny do pojęcia – zawsze był uczyniony”*. Przyczyna zaś, dlaczego jest to trudne do pojęcia, została podana w pierwszym uzasadnieniu rozumowym.

Dziwne jest również to, w jaki sposób najszlachetniejsi spośród filozofów nie dostrzegali tej sprzeczności. Mówi bowiem Augustyn w 5 rozdziale tej samej księgi, gdy występuje przeciw owym platonikom, odnosząc się do tych rzeczy, o których została uczyniona wzmianka w poprzednio cytowanym fragmencie tekstu: *„Spieramy się z tymi, którzy wraz z nami sądzą, iż Bóg jest stwórcą zarówno ciał, jak i wszystkich natur, nie utożsamiających się z Nim samym”*. I o nich to potem dopowiada: *„Owi filozofowie przewyższali pozostałych szlachetnością i powagą”*. I to także jest jasne dla każdego, kto pilnie rozważa słowa tych, którzy przyjmowali, że świat był zawsze i mimo jest on uczyniony przez Boga. I nie dostrzegali oni w tym żadnej sprzeczności. Ci zatem, którzy z taką wnikliwością tę sprzeczność spostrzegają, sami tylko są ludźmi i dopiero wraz z nimi rodzi się mądrość.

Lecz ponieważ ci, którzy twierdzą, że niemożliwe jest, aby świat stworzony istniał wiecznie, powołują się na pewne powagi, dlatego należy pokazać, iż ich argumentacja opiera się na słabych podstawach. Jan Damasceński powiada bowiem w 8 rozdziale I księgi traktatu „O wierze prawdziwej”: *„To, co jest wyprowadzane z niebytu do bytowania, nie jest*

zdolne ze swej natury, aby być współwieczne temu, co jest zawsze i nie ma początku”. Podobnie Hugon ze św. Wiktora na początku swojej księgi „O sakramentach” mówi: *„Niewysłowna potęga wszechmocy nie mogła mieć oprócz siebie samej czegoś współwiecznego, co mogłoby ją wesprzeć w sprawianiu rzeczy.”* Lecz właściwe rozumienie tych i podobnych wypowiedzi na podstawie uznanych powag ujawnia się dzięki temu, co mówi Boecjusz w ostatniej księdze „O pocieszeniu filozofii”: *„Niesłusznie niektórzy ludzie słysząc o poglądzie Platona, że ten świat ani nie posiadał początku co do czasu, ani nie będzie ulegał zanikowi, uważają, iż stworzony świat staje się współwieczny samemu Stwórcy. Czym innym bowiem jest wieść bezkresne życie, co Platon przypisywał światu, czym innym zaś, pełna, całkowita i równomierna obecność bezkresnego życia, co w oczywisty sposób stanowi niepowtarzalną cechę boskiego umysłu”*. Stąd okazuje się, iż wcale nie wynika to, co niektórzy zarzucają. Sądzą oni mianowicie, że z wieczności świata wynikałoby, iż byt stworzony byłby zrównany z Bogiem pod względem trwania.

I tak mówi się, iż w żaden sposób nie może być czegoś współwiecznego Bogu, ponieważ tylko sam Bóg nie podlega zmianom. Staje się to jasne dzięki temu, co mówi Augustyn w 15 rozdziale XII księgi traktatu „O państwie Bożym”: *„Skoro czas przebiega dzięki temu, iż coś podlega zmianom, dlatego nie może być współwieczny niezmiennalnej wieczności. I dzięki temu nawet jeśli nieśmiertelność aniołów nie przemija w czasie, i przeszłość nie jest dla nich tak jakby już jej nie było, ani przyszłość jakby jeszcze jej nie było, to jednak zachodzące w nich ruchy, dzięki którym momenty czasowe następują po sobie, przechodzą z tego, co przeszłe, ku temu, co przyszłe. I dlatego aniołowie nie mogą być współwieczni Stwórcy, o którego «ruchu» nie należy mówić, że albo było w nim to, co już nie jest, albo że będzie to, co jeszcze nie jest”*. W podobny sposób mówi Augustyn również w VIII księdze „Komentarza do Księgi Rodzaju”: *„Ponieważ owa natura Trójcy jest całkowicie niezmienna, dlatego też jest ona tak dalece wieczna, że nic nie może być jej współwieczne”*. Podobne słowa wypowiada on w IX księdze „Wyznań”.

Zwolennicy poglądu, iż świat nie jest wieczny, dodają na jego rzecz również liczne uzasadnienia rozumowe. Owe uzasadnienia zostały poruszone i rozwiązane przez filozofów. Wśród tych uzasadnień do trudniejszych należy to, które dotyczy nieskończoności dusz. Jeśli bowiem świat był zawsze, wówczas jest rzeczą konieczną, aby dusze były nieskończone. Lecz to uzasadnienie nie dotyczy twierdzenia. Bóg przecież mógł uczynić świat bez ludzi i bez dusz, albo też wtedy uczynić ludzi, kiedy uczynił, nawet jeśli cały świat uczynił od wieczności. I w ten sposób nie pozostawałyby po ciałach dusze nieskończone. Poza tym nie zostało jeszcze dowiedzione, że Bóg nie może uczynić, aby jakieś rzeczy były aktualnie nieskończone.

Są także i inne uzasadnienia rozumowe na rzecz poglądu mówiącego, że świat nie może być wieczny. Na razie jednak wstrzymuję się od udzielenia na nie odpowiedzi. Czynię tak nie tylko dlatego, że gdzie indziej już na nie odpowiadano, lecz także z tego powodu, iż pewne z tych uzasadnień są tak słabe, że samą swoją słabością wydają się dodawać prawdopodobieństwa twierdzeniu, które jest wyznawane przez przedstawicieli strony przeciwnej.

MODUŁ II PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ SZTUKI, KULTURY I RETORYKI

(opracowała dr B. Kucharska)

MODUŁ II - ZAŁĄCZNIK NR 1

DYLEMATY PIGMALIONA, CZYLI CZYM JEST PIĘKNO I SZTUKA?

MIT O PIGMALIONIE I GALATEI (omówienie)

W mitologii greckiej istnieje mit o królu Pigmalionie, który wykonał rzeźbę kobiety idealnej. Posąg z kości słoniowej wyglądał jak żywy. Dopiero dotyk zdradzał, że oto nie stoi prawdziwa kobieta, ale tylko obrazująca ją rzeźba. Ułudzie tej poddał się sam Pigmalion, który nadał rzeźbie imię Galatea. Następnie zaczął przebierać swoją rzeźbę w suknie, przemawiał do niej czule, obdarowywał ją kwiatami i podarunkami. W końcu pokochał ją tak bardzo, że dla niego stała się żywą istotą. Nad nieszczęśliwie zakochanym w swym dziele rzeźbiarzu zlitowała się Afrodyta, która podczas wiosennych obchodów święta bogini miłości ożywiła Galateę. Uradowany król wkrótce uczynił ożywioną rzeźbę swoją żoną. Czy byli szczęśliwym małżeństwem? Przypuszczalnie - tak. Doczekali się nawet córki - Pafos. Czy Galatea już jako żywa kobieta nie rozczarowała swego męża? A córka? O tym z mitów się już nie dowiemy.

OWIDIUSZ O PIGMALIONIE I GALATEI

Zdaniem starożytnego poety, Owidiusza, Pigmalion żył samotnie, bo rozczarowały go miejscowe kobiety, a szczególnie ich niemoralne prowadzenie się. Ta opinia każe nam patrzeć nieco inaczej na powody uczucia, którym obdarzył wykonany przez siebie posąg - to nie tylko idealne piękno fizyczne posągu, ale przede wszystkim przekonanie, że stworzona kobieta z kości słoniowej jest nieskazitelna i czysta, idealna moralnie, co stanowi główny powód miłości rzeźbiarza.

MICHEL PIQUEMAL O PIGMALIONIE I GALATEI

Współczesny francuski filozof, Michel Piquemal, twierdzi, że Pigmalion to artysta targany wieloma fobiami - 1) jest mizoginem (czuje antypatię do kobiet) oraz 2) mizantropem (odczuwa niechęć, awersję do obcowania z ludźmi). To przez te fobie, zdaniem Piquemala, nikt z realnych, żyjących na świecie ludzi nie mógł sprostać wymaganiom Pigmaliona. To też stało się przyczyną kary dla mitycznego rzeźbiarza, podobnie jak wcześniej został ukarany Narcyz: "Podobna sytuacja: los lub może Afrodyta sprawia, że Pigmalion zakochuje się w posągu, który sam wyrzeźbił i ... cierpi! Oczywiście ten posąg jest w każdym calu doskonały, ale brak mu zasadniczej sprawy: życia, które jest źródłem ruchu, zmiany, odczuwania emocji i ich odwzajemniania, czymś, czego nie można ujarzmić. Ostatecznie Afrodyta

zlituje się nad cierpiącym Pigmalionem. Tchnie życie i ciepło w posąg. Historia nie mówi nam, co było dalej. Ale Pigmalion niewątpliwie zrozumiał swoją lekcję. Będzie kochał Galatę również za jej niedoskonałości, będzie ją kochał także wtedy, gdy straci ona już młodość i blask"⁷².

FRAGMENT BAJKI FILOZOFICZNEJ, PIGMALION i JEGO GLINIANA RZEŻBA

Pigmalion był utalentowanym rzeźbiarzem, który żył na wyspie Cypr. Jako zdeklarowany mizogin postanowił się poświęcić jedynie sztuce.

- Nigdy się nie ożenię - mówił - bo kobiety są istotami niedoskonałymi.

I tak od rana do wieczora Pigmalion urabiał i formował swoją glinę. Ale któregoś dnia jakaś fantazja albo mściwy los sprawiły, że spod jego palców narodził się kobiecy kształt. Pigmalion umyślił sobie, że nada mu tę słynną doskonałość, której brak kobietom.

(...) Pod jego palcami posąg stopniowo stawał się prawdziwszy niż jego naturalna postać. Jego wdziek, spojrzenie, finezja postawy, wszystko przypominało żywą istotę. (...) Ta doskonałość stała się powodem nieszczęścia Pigmaliona. Bo biedny młodzieniec zakochał się nieprzytomnie w posagu. (...) szalał z miłości, piekielnej miłości, która nigdy nie mogła być odwzajemniona. Ból odbierał mu nawet chęć jedzenia i picia.

Nadeszły święta Afrodyty! Z tej okazji na Cyprze odbywały się liczne uroczystości, bo, jak wiadomo, to na tej wyspie urodziła się z piany morskiej bogini miłości. Tłumy wypełniały świątynie. Na jej cześć składano tysiące ofiar i oczywiście wszyscy nieśmiali zakochani przychodzili prosić boginię, by spełniła ich pragnienia.

Pigmalion, u szczytu rozpacz, udał się do świątyni. Zapalił tam kadzidło i błagał boginię, żeby umożliwiła mu spotkanie dziewczyny podobnej do jego posagu. (...)

[Bogini] uczyniła coś znacznie lepszego niż to, o co prosił Pigmalion. Kiedy młodzieniec wrócił ze świątyni do domu, zobaczył, że rzeźba jest piękniejsza niż zwykle. Dotknął wargami jej warg i w odpowiedzi otrzymał ciepły pocałunek. Wziął ją w ramiona. Na jego uścisk odpowiedziała żywa dziewczyna, z krwi i kości. (...)"

Cyt. za: M. Piquemal, *Bajki filozoficzne. Świat mitologii*, przeł. M. Braunstein, M. Krasicki, Wyd. Muchomor 2016, s. 92-93.

⁷² M. Piquemal, *Bajki filozoficzne. Świat mitologii*, przeł. M. Braunstein, M. Krasicki, Wyd. Muchomor 2016, s. 94.

MODUŁ II - ZAŁĄCZNIK NR 2

ESTETYCZNE POSZUKIWANIA (ARCY)DZIEŁ SZTUKI

SZTUKA – z greckiego *techne*, z łaciny *ars* – to dorobek cywilizacyjny i część kultury. Trudno ją jednoznacznie zdefiniować.

Starożytni Grecy rozumieli "techne" bardzo szeroko jako umiejętność wytwarzania rzeczy według określonych reguł. Arystoteles jako pierwszy opisał w swojej *Poetyce* niektóre z tych reguł, jak do dziś stosowane *decorum* (zasada stosowności) czy złożone pojęcie *katharsis* (z gr. oczyszczenie).

Nowożytna sztuka to nie szeroko rozumiane greckie *techne*, ale łacińskie *ars*, czyli: 1) wszystko związane z pięknem oraz 2) sztuka jako umiejętność i wiedza w obrębie jakiejś dziedziny. Zgodnie z ówczesną maksymą: "Ars homo additus naturae" – "Sztuka to człowiek dodany do natury". W średniowieczu sztuka również podlegała regułom i zgodnie z nimi wyróżniano: 1) sztuki pospolite, określane mianem mechanicznych i niższych (bo wymagały pracy i wysiłku fizycznego, jak np. architektura i rzeźba) oraz 2) sztuki wyzwolone, czyli wyższe, do których należała wielka siódemka: muzyka, retoryka, gramatyka, logika, astronomia, arytmetyka i geometria⁷³.

Dopiero renesans nobilitował te dziedziny twórczości, które współczesnym wydają się najbardziej charakterystyczne dla sztuki, jak: malarstwo, rzeźba czy architektura. Pojęcie "sztuki piękne" pojawiło się nie wcześniej niż w XVIII wieku. Użył go francuski filozof, Charles Batteux, wyróżniając 7 dziedzin sztuki: architekturę, rzeźbę, malarstwo, poezję, taniec i wymowę. Wkrótce poezja i wymowa określono wspólnym mianem "literatury pięknej", a od XIX w. w Akademii Sztuk Pięknych uczono już tylko trzech dziedzin, mianowicie: malarstwa, rzeźby i architektury.

Zgodnie z definicją w *Słowniku języka polskiego PWN* sztuka to: 1) dziedzina działalności artystycznej wyróżniana ze względu na reprezentowane przez nią wartości estetyczne; równolegle – wytwór lub wytwory takiej działalności; 2) umiejętność wymagająca talentu, zręczności lub specjalnych kwalifikacji; 3) czyn dokonany dzięki takiej umiejętności; 4) utwór dramatyczny przeznaczony do wystawiania na scenie, a także przedstawienie skonstruowane na podstawie takiego utworu⁷⁴.

Współcześnie pojęcie sztuki wydaje się nie mieć wyraźnego pola semantycznego, bo oprócz tradycyjnych dziedzin sztuki mówi się o sztuce filmu, fotografii, krawiectwa, a nawet o sztuce kulinarnej czy sztuce walki. Większość współczesnych artystów unika nawet określenia swoich dzieł mianem "dzieła sztuki", uważając te określenie jako nieco staroświeckie. Zamiast tego stosują określenia: prace lub projekt.

⁷³ Zob. *Wstęp do historii sztuki*, pod red. P. Skubiszewskiego, PWN, Warszawa 1973; *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, pod red. S. Kozakiewicza, wyd. nowe [zmienione], Warszawa 1996.

⁷⁴ Por. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/sztuka.html>, [data dostępu - 16.10.2017].

KONTEMPLOWANIE SZTUKI - ZMYŚLOWE I/CZY INTELEKTUALNE?

ESTETYKA – pojęcie pochodzi z jęz. greckiego. *Aisthesis* oznacza "wrażenie, doznania, dostrzeżenia zmysłowe" i był stosowany równolegle z określeniem *noesis*, oznaczającym "myślenie". Przymiotnik *AISTHETIKOS* oznacza "zmysłowy, czyli wrażeniowy", a przymiotnik *NOETIKOS* oznacza "myślowy, czyli umysłowy i intelektualny". Grecy obydwu tych określeń używali w odniesieniu do sztuki, którą poznawali zmysłowo i myślowo, poprzez wrażenia i emocje, ale też umysł.

Współcześnie mówimy o KONTEMPLACJI sztuki. Co to znaczy? Zgodnie z wykładnią *Słownika języka polskiego PWN* kontemplacja to: 1) uważne przyglądanie się czemuś; 2) pogrążenie w myślach; 3) wewnętrzne medytowanie. Słowo kontemplacja (z języka łacińskiego *contemplatio*) jest odpowiednikiem stosowanego w starożytnej Grecji pojęcia "theoria", czyli poznanie będące wynikiem wzniesienia się ponad ludzki sposób pojmowania, bo *theoria* to "obserwowanie tego, co boskie". Biorąc pod uwagę samą etymologię słowa *thea* – "wizja, oglądanie, to "theoria jest "ogłądaniem", "podróżą" i "zebraniem doświadczeń" podczas tej podróży/ogłądania, ale też to - "głębsze widzenie" (czy dosłownie - "ogłądanie wizji"), co z kolei przenosi nas w bardziej mistyczne, wyższe obszary rozpatrywania tego wieloznacznego pojęcia. Kontemplacja wydaje się więc uboższą siostrą *theorii* – mniej treściwą i nie tak wieloaspektową poznawczo.

TWÓRCZOŚĆ A SZTUKA

Profesor Władysław Tatarkiewicz w monografii *Dzieje sześciu pojęć* pisał o tym, że w starożytności przez długie wieki nie posługiwano się pojęciem "twórczości" i na pewno nie łączono go ze "sztuką". Dopiero pod koniec epoki antyku ukształtowano pojęcie twórczości „w znaczeniu robienia czegoś z niczego, wówczas powszechnie kwestionowane, zostało uznane w średniowieczu jedynie w odniesieniu do Boga jako Stwórcy. Sztuka, a w tym poezja, jest po prostu umiejętnością, a nie twórczością”⁷⁵.

Pojęcie twórczość i twórca również nie były znane w epoce odrodzenia, chociaż tworzyli wówczas tak wszechstronni artyści jak Leonardo da Vinci (m.in. malarz, rzeźbiarz, konstruktor, wynalazca i poeta), który podkreślał wielokrotnie, że stosowane przez niego kształty nie istnieją w przyrodzie⁷⁶. Zatem, co należy podkreślić, Leonardo w swych dziełach tworzył a nie tylko odtwarzał. Inny renesansowy artysta – Michał Anioł – również uważał, że w większym stopniu realizuje swoją wizję niż naśladuje to, co jest w przyrodzie.

„W XVIII w. w teorii sztuki pojęcie tworzenia łączono z wyobraźnią, utożsamiając w dalszym ciągu pojęcie "twórczość" z boskim *creatio ex nihilo* [łac. stworzenie z niczego], aby wreszcie w XIX w. artystę zrównać z twórcą przez położenie nacisku na tworzenie rzeczy nowych, wymyślonych.

⁷⁵ J. Gajda, *Współczesne pojmowanie twórczości i sztuki*, [w:] *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, pod red. K. Pankowskiej, Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 2010, s. 83-84.

⁷⁶ Tamże.

Prawdziwy przełom dokonał się w XX wieku na skutek rozszerzenia pojęcia "twórczość" na wszystkie niemal dziedziny aktywności ludzkiej, a w tym naukę, technikę, działalność wychowawczą, ekonomiczną, organizatorską. Twórczość stała się przedmiotem badań wielu teorii i dyscyplin naukowych, zwłaszcza psychologii i pedagogiki⁷⁷.

Amerykański pedagog, John Dewey, uważał, że sztuka jest kondensacją i udoskonaleniem przeciętnego ludzkiego doświadczenia, a wyobraźnia dokonuje syntezy spostrzeżenia, myśli i uczucia, czyli tworzy coś nowego w świecie⁷⁸. Tym samym – twórczość była czymś wyższym niż sztuka, a na pewno, parafrazując autora, mniej "przeciętnym".

Z kolei polski pedagog i psycholog, Stefan Szuman, w swoje książce *O sztuce i wychowaniu estetycznym* nie czynił takiego rozróżnienia jak Dewey, ale podkreślał wzajemne relacje twórczości i sztuki. Autor tworzy sztukę, to wiadomo, ale widz poprzez kontakt ze sztuką rozwija swoją wyobraźnię, kreatywność i wrażliwość – wyjaśniał Szuman – a to wpływa na afirmację życia, osiągnięcie przez człowieka równowagi ze światem i samym sobą, nawyk poszukiwania «piękną życia»⁷⁹. Człowiek, który z tą sztuką obcuje, poznając ją i próbując zrozumieć, w ten sposób ją adoptuje i przyswaja jej wartości [co Szuman określa mianem interioryzacji treści piękna], tym samym widz "wychowuje się" poprzez sztukę (rozwija, dojrzewa emocjonalnie i duchowo). Sztuka też wyzwala chęć tworzenia i wyzwolenie ekspresji twórczej w dotychczasowym widzu, który jako twórca amator może osiągnąć jeszcze większą równowagę ze światem zewnętrznym.

Idąc tym torem myślenia, sztuka stała się też formą panaceum na ludzkie problemy, czego przykładem jest m.in. arteterapia, czyli terapia przez sztukę – muzykoterapia, teatroterapia, choreoterapia, biblioterapia czy terapia przez sztuki plastyczne. Bowiem **szeroko rozumiana sztuka uczestniczy w zaspokajaniu różnych doniosłych potrzeb człowieka, ale jednocześnie obcowanie ze sztuką wpływa na człowieka, sublimując te potrzeby i wpływając na osobowy rozwój i kształt życia człowieka.**

SZTUKA - MOŻE BYĆ DLA CZŁOWIEKA ŹRÓDŁEM:

- 1) przeżyć estetycznych i duchowych;
- 2) różnych emocji (np. wzruszenia, zachwyty, radości, zadziwienia, ale też strachu czy wstrętu);
- 3) wiedzy i systemu wartości (w odniesieniu do własnego życia, poglądów i wyborów, ale też własnej twórczości, np. przez internalizację wartości innego dzieła);
- 4) radości – rozrywki i zabawy, rekreacji – (co jest równie ważne, o ile nie prowadzi tylko do "konsumowania" sztuki i to o charakterze masowym, bez wymagań i bez rozwoju, jak to często ma miejsce w popkulturze);
- 5) samorozwoju i inspiracji twórczej;

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Cyt. za: R. Pater, *Wychowanie estetyczne*, [w:] *Sztuka i wychowanie*, dz. cyt., s. 67-68.

⁷⁹ Por. S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym. Przedmowa*, Warszawa 1990, s. 7-8;

SZTUKA XX i XXI w. – SŁOWNICZEK do zajęć:

SZTUKA KONCEPTUALNA – to rodzaj sztuki XX wieku, w której najważniejszy jest sam pomysł artystyczny, eksponowanie koncepcji lub procesu twórczego. Czasami wystarczy, że artysta konceptualny zaprezentuje tylko swój twórczy zamysł, np. przez fotomontaż, tekst lub prezentację, bez konieczności realizacji tego pomysłu czy tym bardziej ukończenia swego dzieła. Bowiem twórczość konceptualna jest kierowana nie tyle do oczu widzów, ile do ich umysłów. Za twórcę sztuki konceptualnej uważa się Marcela Duchampa, który też jako pierwszy wykorzystał zwykle przedmioty codziennego użytku jako dzieła sztuki (współcześnie określane mianem - READY MADE, a ich twórcze zestawienia jako ASAMBLAŻE)⁸⁰.

Takimi dziełami konceptualnymi są: *Fontanna*, Marcela Duchampa (1917), *Niebieski pasek*, Edwarda Krasińskiego (1968-2004), *Bez tytułu*, Felixa Gonzaleza-Torresa (1991).

SZTUKA ZIEMI – to rodzaj sztuki współczesnej (z ang. Land Art), która powstaje poza galeriami czy muzeami, zazwyczaj poza miastem. Widzowie mogą wprawdzie wyruszyć za artystą do lasu, na łąkę czy na pustynię, ale najczęściej oglądają prezentowane w galerii filmy dokumentujące dane dzieło sztuki ziemi, jak np. jedno z pierwszych tego typu konceptów autorstwa Roberta Smithsona (1970) – *Spiralna grobla* (czyli wał ziemny) na amerykańskim Wielkim Jeziorze Słonym. Usypana z ponad 6 tysięcy ton skał i ziemi wkrótce została zatopiona przez wody rzeki, ale w ok. 2000 roku ukazała się ponownie - tym razem piękniejsza, bo kolorowa, dzięki soli, minerałom i stworzeniom wodnym.

SZTUKA W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ – to podobnie jak sztuka ziemi twórczość przeniesiona z galerii na zewnątrz, ale w odróżnieniu od poprzednio omawianej ta sztuka "dzieje się" w najbardziej uczęszczanych miejscach, jak place czy ulice. Artystom zależy na jak największej liczbie widzów, którzy niejednokrotnie są zapraszani do współuczestnictwa w danym projekcie np. w ramach HAPPENINGU (z ang. – *zdarzenie*) czy PERFOROMANSU (rodzaju akcji organizowanej przez artystę), ale też przy tworzeniu INSTALACJI (określanej przez S. Cichockiego w *S.Z.T.U.K.A. Szalenie zajmujące Twory Utalentowanych Artystów* mianem współczesnej "młodszej siostry rzeźby").

Źródło: B. Kucharska, *Art(co)dziennik szkolny. Poradnik metodyczny i scenariusze zajęć arteterapeutycznych*, Lublin 2018.

⁸⁰ Por. S. Cichocki, *S.Z.T.U.K.A. Szalenie Zajmujące Twory Utalentowanych i Knapbrnych Artystów*, Wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2011.

MODUŁ II - ZAŁĄCZNIK NR 3

„SŁOWA NA WAGĘ” – RETORYKA

Termin pochodzi z języka greckiego (od starogreckiego słowa oznaczającego «mówię celowo, mówię pięknie») i obejmuje: 1) naukę o mówieniu, 2) sztukę mówienia oraz 3) umiejętność mówienia.

Zdaniem prof. Piotra Jaroszyńskiego w *Powszechnej Encyklopedii Filozofii*, retoryka w kulturze Zachodu określana jest jako: „sztuka przekonywania za pomocą słowa w zakresie zagadnień prawdopodobnych (opinia), z zachowaniem poprawnych reguł rozumowania i bez zamiaru wprowadzenia odbiorcy w błąd”⁸¹.

FILOZOFOWIE NA TEMAT RETORYKI

Kwintylijan określał retorykę jako „ars bene dicendi”, czyli sztukę dobrego (pięknego i uczciwego) mówienia⁸².

ARS – sztuka wymowy (biegłość, mistrzostwo) dzięki wdrożeniu w praktyce wiedzy na temat zasad i reguł
BENE – dobrze, ale też stosownie, czyli odpowiednio do celu i tematu oracji
DICENDI – skutecznie perswazyjnie, przekonująco, czyli cel został zrealizowany

Retoryka, zdaniem Arystotelesa, to „umiejętność metodycznego odkrywania tego, co w odniesieniu do każdego przedmiotu może być przekonywające”. Wskazywał 3 składniki mowy, czyli: 1) wartość, 2) opinia, 3) prawdopodobieństwo. Rozróżnił też 3 główne oracje: 1) polityczne, 2) sądowe i 3) popisowe.

W pismach starożytnego filozofa, Platona, retoryka to wytwarzanie przekonania, dlatego ją krytykował. Z kolei sofisci - wynosili ją na piedestał. Spór ten o znaczenie i potrzebę retoryki w kulturze rozstrzygnął Arystoteles, podważając zarówno nadmiernie krytyczne stanowisko Platona, jak i zbyt aprobatywne stanowisko sofistów. Arystoteles wskazał, że atak na retorykę jest w rzeczywistości atakiem na jej nadużycia, które mają miejsce w sofistyce i w erystyce, takie jak przekonywanie przy użyciu fałszywych przesłanek, wadliwych definicji, błędnych rozumowań, nietrafnych przykładów – czy to dla pieniędzy, czy dla satysfakcji zwycięstwa w sporze. Jego zdaniem, nauka nie musi uciekać się do perswazji, dlatego nie potrzebuje retoryki, natomiast w sferze opinii powstaje problem przychylenia się do jednej z głoszonych tez. A to właśnie otwiera pole dla perswazji, która apelować może nie tylko do rozumu [*logos*], ale również do uczuć [*pathos*] i charakteru [*ethos*]⁸³.

⁸¹ Por. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/r/retoryka.pdf> [data dostępu: 16.10.2017].

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże.

Chrześcijański myśliciel, Św. Augustyn, wskazał na pożytek, jaki niesie retoryka:

„Kto ośmieli się twierdzić, że prawda powinna zostawić bezbronnymi swoich obrońców w obliczu kłamstwa? [...] dlaczegoż by ludzie uczciwi nie mieli dołożyć starań dla zdobycia tej sztuki celem spożytkowania jej w służbie prawdy, gdy przewrotni posługują się nią w służbie niesprawiedliwości i błędu, mając na oku osiągnięcie zwycięstwa w sprawie przewrotnej i kłamliwej?” (*O nauce chrześcijańskiej*, IV, II 3).

Retoryka potrzebna jest więc zarówno z racji pozytywnych – przekonywanie do prawdy – jak i negatywnych – obnażania fałszu⁸⁴.

CELEM RETORYKI jest przede wszystkim obrona cnoty jako ideału moralnego postępu i wzorców wychowawczych.

ETAPY OPRACOWANIA PRZEMÓWIENIA

Starożytne szkoły kształcące w sztuce oracji bazowały na regułach, zasadach i metodach opracowanych w licznych traktatach m.in. autorstwa Arystotelesa, Cyserona i Kwintyliana. Adeptów retoryki nauczano sposobów argumentacji, sztuki formułowania i właściwego rozwijania podjętego problemu (tematu), doboru materiału argumentacyjnego (dbając o logikę jego rozplanowania), a następnie doboru do danego rodzaju mowy jej stosownego kształtu językowo-stylistycznego.

To wówczas pracowano m.in. etapy przygotowania oracji, które stosujemy do czasów obecnych.

Poznajmy **5 etapów opracowania mowy, w niezmienniej kolejności**:

1. **INWENCJA** – pomysł na mowę, opracowanie tematu, poszukiwanie cytatów, 'skrzydlatych myśli' jako przyszłych argumentów.
2. **DYSPOZYCJA** – zrobienie planu mowy (logiczne uporządkowanie argumentów), przejrzysta kompozycja przemówienia.
3. **ELOKUCJA** – nadanie odpowiedniego stylu wypowiedzi (opracowanie językowe i stylistyczne, właściwy dobór środków).
4. **MEMORIA** – (dziś – mnemotechnika), to rodzaj ćwiczeń dla pamięci, bo trzeba nauczyć się tekstu, aby mówić, a nie czytać z kartki. Wzorcową oracją to głoszenie, nie czytanie!
5. **PRENUCJACJA** – (dziś – actio, wygłoszenie), czyli wygłoszenie tekstu z odpowiednią gestyką i mimiką o właściwościach perswazyjnych, ilustrującą i wzmacniającą wypowiedziane słowa.

W szkołach retoryki wykonywano szereg ćwiczeń usprawniających technikę krasomówstwa, jak:

- na siłę głosu i właściwą dykcję, tempo wypowiedzi (dziś takie ćwiczenia nazwalibyśmy warsztatami emisji głosu),
- sprawność w wypowiadaniu najtrudniejszych słów (dziś to tzw. lingwołamki, czyli potocznie mówiąc, łamacze języka),

⁸⁴ Tamże.

- zdolność poruszenia słuchaczy (nie tylko przekonania, ale też wzruszenia, zadziwienia itp.), dziś – to np. element edukacji teatralnej, ale też ćwiczenia stylistyczne (umiejętność doboru właściwych środków wypowiedzi itp.),
- w tych samych szkołach uczono też właściwego zachowania – przyjęcia odpowiedniej postawy, przybrania odpowiedniej mimiki, doboru zestawu gestów, odpowiednio ilustrujących wypowiedzane kwestie (dziś to warsztaty z zakresu komunikacji pozawerbalnej),
- młodzi adepci retoryki uczyli się też rozpoznawać emocje swoich słuchaczy (m.in. po ich mowie ciała), a wszystko po to, by właściwie reagować i wystarczająco szybko, by nie utracić ich przychylności.

NACZELNĄ ZASADĄ BYŁO (I NADAL POWINNO BYĆ):

„ORATOR EST VIR BONUS”

ORATOR POWINIEN BYĆ CZŁOWIEKIEM PRAWYM (MORALNYM i UCZCIWYM), tzn. nie wykorzystywać swoich zdolności perswazyjnych (przekonywania, wpływania na ludzi) do niegodnych celów!

MAKSYMA, która miała przyświecać właściwej, moralnej drodze retora, to:

**„LITTERA DOCET, LITTERA NOCET ”,
czyli
„SŁOWO UCZY, SŁOWO NISZCZY”**

Polski pisarz i pedagog, reformator szkolnictwa, **Stanisław Konarski**, dodał kolejną ważną myśl:

**„Retoryka to sztuka dobrego mówienia, ale żeby dobrze mówić, trzeba
NAJPIERW DOBRZE MYŚLEĆ! ”**

MODUŁ II – ZAŁĄCZNIK NR 4

DRAMA – WPROWADZENIE DO WARSZTATÓW

Czym jest drama? Na pewno nie jest częścią teatru, chociaż dysponuje podobnymi środkami wyrazu. Brian Way, klasyk teorii dramy, wyjaśniał –

„Istnieją dwa rodzaje aktywności, których nie można utożsamiać – jeden to teatr, a drugi – drama. (...) teatr jest przede wszystkim zainteresowany *komunikacją* pomiędzy aktorami a publicznością, drama – *doświadczeniem* uczestniczących, niezależnych od jakichkolwiek funkcji komunikowania się z widzami. Teatr jest z pewnością osiągalny dla nielicznych, zaś drama, podobnie jak inne formy edukacji, zainteresowana jest większością”⁸⁵.

Taki postulat wystosował już Peter Slade, nauczyciel Briana Way, który przeciwstawił dramę tradycyjnie pojmowanemu teatrowi (*Child Drama*, 1954), proponując improwizację i inne techniki dramowe jako zajęcia rozwijające wyobraźnię, wrażliwość oraz sprawność psychofizyczną człowieka. Drama bowiem wykracza poza zabawę, zbliżając się do sztuki w całej jej złożoności. W tej perspektywie drama obejmuje szerszy obszar działań niż teatr i jest ściśle ukierunkowana na edukację, wychowanie i rozwój.

Zakres rozumienia tych dwóch zjawisk kryje się w samej etymologii wyrazów: „teatr” pochodzi z greckiego *theatron* – *widownia* i *theomai* – *widzę, oglądam*, odwołując się do fundamentalnej właściwości teatru jako sztuki spojrzenia⁸⁶, zaś „drama” od *drao*, który tłumaczy się jako *działam, czynię, ale i walczę, zmagam się, przeciwstawiam*. Zgodnie z tym, **drama jest aktywnym uczeniem się poprzez działanie i doświadczenie, „zmaganiem się” z problemem i „stawianiem mu czoła”, a jej węzłowym elementem jest konflikt (dylemat i problem).**

STRUKTURA EKSPRESJI DRAMATYCZNEJ BOLTONA

Pierwszego uporządkowania terminologii dokonał Gavin Bolton, przedstawiając etapy ekspresji dramatycznej w formie piramidy, znanej dziś jako „trójkąt Boltona”.

Należy jednak podkreślić, że poniższy wykres nie ukazuje poziomów dramy (jej struktury), tylko etapy doświadczeń i ekspresji dramatycznych na kolejnych poziomach kształcenia, czyli związków i korelacji poszczególnych rodzajów aktywności. Paradoksalnie, zamiast wprowadzić porządek, powierzchownie odczytywany „trójkąt Boltona” zaprzecza tezom stawianym przez jego mentora, Briana Way. Skoro drama i teatr to dwie różne aktywności, dlaczego znalazł się w „strukturze” dramy? Tej wewnętrznej sprzeczności nie dostrzegli autorzy *Dramy w szkole podstawowej*, opisując poziom C jako działalność „zorientowaną na robienie pokazu, spektaklu i formy służącej rozwojowi dyspozycji teatralnych i estetycznych uczestników”, które „pozwalają na poszukiwanie i rozpoznawanie konwencji

⁸⁵ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991, s. 18-19.

⁸⁶ Por. P. Pavis, *Zmiany znaczenia teatralności*, w: *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002, s. 564.

teatralnych i estetycznych”, by świadomie uczestniczyć w dramie⁸⁷. Nie dostrzegli też inni, m.in. Andrzejczak i Więckowski (*Drama w edukacji polonistycznej dziecka*, „Życie szkoły” 1997), Clifford i Herrmann (*Drama. Teatr przebudzenia*, 2003) ani Czelakowska (*Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, 2009). Jest to niezgodne z intencją Boltona – jak zauważa Pankowska – który ma świadomość, że granice między wymienionymi kategoriami są płynne, jednak tworzy (tę nieco uproszczoną) klasyfikację po to, by była pomocna przy opisywaniu właściwej dramy (z poziomu D), wykorzystującej elementy poprzedzających go aktywności (typu A, B i C).



Struktura ekspresji dramatycznej według G. Boltona (1979)⁸⁸

Poziom A – to proste ćwiczenia i doświadczenia, wprawki dramatyczne, ćwiczenia dramowe, gry oraz inne formy artystyczne. Poziom B – stanowią gry dramowe. Poziom C to już teatr, zaś najwyższy, poziom D – to drama właściwa. Najniższą warstwą, która nie jest określona jako poziom, są ćwiczenia, będące podstawą zajęć dramowych.

Gry dramowe, stanowiące drugi poziom (B) wg Boltona, uznaje się za najbliższe dramie właściwej. Uczestnicy „wchodzą w role”, stając się rozgniewaną mamą lub przestraszonym, małym dzieckiem. Animator gry zarysowuje jedynie sytuację wyjściową i dokonuje podziału na grupy (co jest istotne, bo bezstronnie zadba o przemienność ról i zróżnicowanie grup), zaś zadaniem uczestników jest samodzielne poprowadzenie wątku przy pomocy własnej wyobraźni i ekspresji. Warto pamiętać o stymulatorach, jakimi są muzyka, dźwięki (np. nagranie odgłosu lasu, szumu wody czy hałasu ulicy) czy po prostu wystukiwanie rytmu. Uczestnicy uczą się też współdziałania i polegania na sobie. Wówczas powinno się też wprowadzać zasady dramy – o czym Bolton jeszcze nie pisał, dopiero jego kontynuatorzy, m.in.

⁸⁷ Por. H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997.

⁸⁸ Często błędnie stosuje się określenie: *struktura dramy* wg Boltona. Por. D. Czelakowska, *Dramatyzacje w nauczaniu wczesnoszkolnym języka polskiego*, w: tejże: *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009, s. 300-301.

K. Robinson, J. O'Toole czy J. Sommers⁸⁹. Zasady te można nawet nazwać kodeksem czy regulaminem, spisać i powiesić na widocznym miejscu w sali, w której będą odbywać się zajęcia dramatyczne. Z takim „kodeksem” zapoznaje nauczyciel, łagodnie i bez napominania, dbając – co bywa trudne, przynajmniej na początku – by uczestnicy nie „wychodzili z roli” po to, by krytykować się czy wyśmiewać zachowania innych. Regulamin konsekwentnie wpaja zasady uczestnictwa w dramie i konieczność wzajemnego szacunku. To niełatwe zadanie, czyli „demokratyzowanie” grupy, która z natury swej jest zhierarchizowana.

Warto w tym miejscu odwołać się do Lidii Rybotyckiej, autorki monografii pt.: *Gry dramatyczne*, która jako jedna z pierwszych propagowała gry na gruncie rodzimego szkolnictwa, podkreślając ich naturalność, spontaniczność i kreatywność oraz towarzyszącą temu atmosferę „wzajemnego zaufania, spokoju i nieskrępowania”:

„Każdy z uczestników próbuje tu własnych możliwości twórczych i tylko wówczas może to czynić z powodzeniem, jeśli wyczuwa atmosferę przyjaźni, akceptacji, kiedy widzi, że poważnie się traktuje jego pomysły i propozycje. Jeżeli uczestnicy gier nie wykonają w pełni jakiegoś polecenia, nie należy przerywać zajęć, (...) nie demonstrować błędów czy niezgrabności, lecz czekać cierpliwie na osiągnięcie większej dojrzałości wyrazu, do czego każdy dochodzi w różnym czasie”⁹⁰.

Na trzecim poziomie (C) umieszczono **teatr**. Bolton włączył w ten obszar zarówno edukację teatralną (rozumianą jako zarys historii teatru, wiedzę o spektaklu i ich twórcach, świadomość istoty gry aktorskiej oraz odczytywania symboli i metafor) oraz kształcenie predyspozycji teatralnych (w wymiarze estetycznym i krytycznym) świadomego odbioru przedstawienia. Treści te rozumiał jako samodzielne i „osobne”, a znajomość tworzywa teatralnego, technik i środków (werbalnych i niewerbalnych) postrzegał jako etap niezależny od dochodzenia do dramy właściwej.

Powtórmy, postrzeganie teatru jako „kolejnego” etapu od gry dramatycznej do dramy właściwej jest nie tylko błędem (czy jak to eufemicznie ujmie Pankowska – nieporozumieniem), ale przede wszystkim zakończeniem procesu dramy w edukacji dziecka. Poznając teatr i jego tworzywo, by potem „skorzystać” z tego w dramie, rozmija się to z jej istotą, tak konsekwentnie nauczana w poprzednich etapach. Jeśli dochodzi do korelacji teatru z dramą, jej techniki tracą swe znaczenie. Uczeń zamiast „być w roli”, „wchodzić w rolę” czy „improvizować” (dramowo), zaczyna „grać” („udawać”), tworzyć scenariusze, „ilustrować” problem i „improvizować” (teatralnie). To prowadzi do poszukiwań coraz bardziej spektakularnych i widowiskowych zakończeń, a w konsekwencji do nieuchronnego, wewnętrznego podziału na „grających” i „oglądających”. Wówczas znika drama, a pojawia się inscenizacja. W takiej sytuacji animatorzy tłumaczą się często istnieniem improwizacji jako argumentu na funkcjonowanie dramy, nie dostrzegając fundamentalnych różnic między improwizacją dramy a improwizacją teatralną.

⁸⁹ Por. K. Robinson, *Exploring theatre and education*, London 1980; J. O'Toole, *The process of drama: negotiation art and meaning*, London 1992; J. Somers, *Drama In the curriculum*, London 1995.

⁹⁰ L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa 1976, s. 31-32, 42.

IMPROWIZACJA

Czym zatem jest **improwizacja**? Z perspektywy teatrologii to technika gry scenicznej, kiedy aktor przedstawia coś nieprzewidzianego, „wymyślonego” w czasie spektaklu. Zamierzona teatralnie improwizacja może mieć punkt wyjścia jak *cavenas* w teatrze dell’arte, będący zarysem konfliktu, ale i przydziałem ról, np.: Kolombiny – pięknej służącej, Arlekina – jej sprytnego narzeczonego, Kapitano – żołnierza samochwały i Pierrota, nieszczęśliwie zakochanego mima. Pozostałe elementy przedstawienia są wynikiem improwizacji rozumianej jako poszukiwanie nowych środków i form w zakresie gestyki i słowa. Aktorzy zazwyczaj nie mają nawet tekstu swoich kwestii, a każdy spektakl dell’arte stanowi odrębną całość. Czy to zbliża dell’arte do dramy? Bynajmniej, podstawowa różnica to cel działań. Aktorzy dell’arte „improwizują”, poszukując efektywności. Nawiązują pozawerbalny kontakt z widownią (co jest naczelnym celem każdego wydarzenia teatralnego) i zmierzają w „oczekiwanym” przez tę publiczność kierunku – jeśli ta bawi się przy określonej scenie czy dialogu, to rozwijają scenę tak długo, dopóki nie wygaśnie zainteresowanie wśród oglądających. „Wygrywają do końca”, by przejść do kolejnego etapu, na powrót sondując widzów i poszukując nowych środków. Dell’arte bliskie jest „popisywaniu dziecięcemu” – podsumowywał Carlo Goldoni, autor wielu włoskich *cavenas* – z potrzeby przypochlebiania i chęci podobania się⁹¹.

Wszystkie wskazane elementy improwizacji teatralnej wykluczają improwizację w ramach dramy. Nie może być zatem podziału na grających i widzów ani też podążanie za oczekiwaniami oglądających i szukanie efektywności. Warto też podkreślić, że role w dramie nie powinny zamykać się w ciasnych ramach stereotypu (np. zmierzającego do karykatury jak w dell’arte), mają być typowe i znane (nawet jeśli zostały zaczerpnięte z literatury), „żywe”, „czujące” i prawdziwe. To mają być osoby a nie typy ludzkie (pozbawione cech charakterystycznych i indywidualności).

Na szczycie trójkąta (na poziomie **D**) znalazła się **drama właściwa** jako zwieńczenie dotychczasowej edukacji dramowej, ale też kolejne zadanie do wykonania, trudniejsze od poprzednich. Drama realizuje się dzięki naturalnym umiejętnościom człowieka od naśladowania kogoś lub czegoś do „wchodzenia w rolę” (bycia kimś innym). Z zasady powinna być spontaniczna, improwizowana, zawierająca „sytuację wyjściową”, problem i konflikt jako siły napędowe. Oczywiście, przy całej jej wieloaspektowości i stosowanych w jej obrębie technik, to znaczne uproszczenie, jednak konieczne, by podkreślić elementy najbardziej kluczowe. Uczestnicy „grają” bez scenariusza, reprezentując określone postaci i ich emocje oraz budując fabułę, by na chwilę „wejść” w świat fikcji bez podważania jego prawdziwości.

W dramie są odtwarzane i jednocześnie obserwowane zachowania ludzkie, te typowe i te ekscentryczne, ważne by potem próbować je analizować (*Skąd się biorą? W którym kierunku podążają?*). To proces, wymagający wprowadzenia i nauki zasad w niej obowiązujących oraz stopniowego i konsekwentnego „przeprowadzania” przez kolejne etapy.

⁹¹ C. Goldoni, cyt. za: W. Preisner, *Stosunki literackie polsko-włoskie w l. 1800-1939 w świetle bibliografii*, Toruń 1949, s. 101.

Drama powinna dojrzewać wraz ze swoimi uczestnikami, bowiem z zasady ma być „żywa” i aktualna, zatem odpowiadać na indywidualne potrzeby. Dlatego – moim zdaniem – nie powinno się wprowadzać uczniów od razu w dramę, ale przeprowadzić ich przez kolejne etapy. Wyjściem idealnym (choć nie zawsze możliwym) jest stopniowa edukacja poprzez teatr i dramę, dostosowana do wieku, możliwości i zainteresowań uczniów, a co najważniejsze – aby to była edukacja stała.

OBOWIAZKI NAUCZYCIELA ANIMUJĄCEGO DRAMĘ

Bolton podkreślał wagę kompetencji i poczucia odpowiedzialności instruktora dramy w praktyce szkolnej, który określa sytuację wyjściową, rolę dla siebie i role uczestników oraz kolejne etapy zdarzeń. Do jego obowiązków należy:

- 1) zaplanowanie celów i tematyki, strategii i technik,
- 2) zarysowanie sytuacji wyjściowej dramy zgodnie z programem nauczania oraz możliwościami ucznia,
- 3) ustalenie miejsc zdarzeń, ról dla uczniów i nauczyciela w porozumieniu z uczestnikami,
- 4) przygotowanie materiałów do rozpoczęcia dramy,
- 5) przeprowadzenie zajęć w improwizowanych przez uczniów sytuacjach i konfliktach,
- 6) realizacja celów wiążących się z rozumieniem poznawanej rzeczywistości lub praw naukowych⁹².

Z kolei dla Doroty Heathcote, metodyczki dramy, nie jest ważna współtworzona w trakcie improwizacji fabuła, lecz sam jej przebieg – podjęte działania, motywacje, okoliczności podjęcia decyzji i przystąpienia do działania.

„Punkt widzenia, z którego wchodzimy w życie innych ludzi, różnorodne teksty i sytuacje stwarzają napięcie prowadzące do działań twórczych – konstatuje Heathcote – Umowne życie fikcją w dramie pozwala na otwarcie się, stwarza gotowość badania i rozwijania swoich możliwości, pozwala spojrzeć na daną sytuację z innego, niż swój własny, punkt widzenia”⁹³.

Podsumowując, głównym obszarem działania dramy właściwej jest wychowanie, dlatego musi mieć określony cel. Zdarza się bowiem, że praktycy dramy w barwnych sytuacjach wyjściowych zagubiają sens i często sami uczestnicy, poza dobrą zabawą, nie wiedzą do czego to wszystko prowadzi. Wprawdzie dzieci wchodzą w role, ale bez przekonania. Wszystko staje się pozorne – niby jest konflikt i dyskusja, ale nie ma prób rozwiązania. Zamiast „wchodzenia w rolę” pojawia się „udawanie”. W najlepszym wypadku otrzymamy ilustrację załączka problemu, coś w rodzaju scenki rodzajowej, ale nie dramę. Trafnie to ujęła Diane S. Safran, podkreślając, że drama to trudne zadanie, w którym wprawdzie jesteśmy swobodni, ale nie w sposób chaotyczny. To działanie razem i osobno, ale prowadzone metodycznie w „określonym kierunku” („do rozwiązania”), to podstawowy warunek

⁹² D. Czelakowska, dz. cyt.

⁹³ D. Heathcote, cyt. za: H. Machulska, Wstęp do: B. Way, dz. cyt., s. 11.

uczenia i nauczania („nowe treści i doświadczenia”)⁹⁴. W dramie uczenie „polega na naśladowaniu, formowaniu i utwierdzaniu pewnych schematów poznawczych i wzorców moralno-społecznych oraz programów nauczania” – podsumowuje Pankowska:

„W trakcie działań dramowych trwa **przyspieszona nauka nowych form zachowań i społecznego funkcjonowania człowieka**. (...) Mówimy o procesie, bowiem uczenie się słuchania w procesie komunikacji (stosunkowo proste, polegające, np. na ćwiczeniach koncentracji) lub uczenie się zaufania czy wrażliwości społecznej (uczenie się dość złożone) wymaga zmian schematów poznawczych, moralnych, tworzenia się nowych postaw i potrzeb oraz formowania odpowiednich nawyków i umiejętności”⁹⁵.

STRATEGIE DRAMY

O ile sztuka teatru to interakcja pomiędzy aktorami a widownią, o tyle drama to przede wszystkim nawiązanie kontaktu z samym sobą (‘ja’) i dopiero z grupą (‘ja’ – ‘wy’ i ‘my’ – ‘oni’). Drama opiera się na naturalnych predyspozycjach człowieka. Prawidłowo przeprowadzona wpływa na jego dyspozycje poznawcze, wywołując tzw. reakcję bezpośrednią:

„(...) drama to przede wszystkim swoisty **sposób urzeczywistnienia istoty człowieka**, wyrażający się w nieustannej próbie życia, przebiegającej w ludzkiej psychice. Nieustannie przecież, planując i marząc, wymyślamy, opowiadamy i odgrywamy różne warianty naszego życia, pogłębiając je w ten sposób i wzbogacając – pisze Pankowska – Drama jest jak zwierciadło, ma ono jednak charakter matrycowy, za każdym razem w akcie odbijania pojawia się coś nowego, a coś, co istniało poprzednio, ulega zatarciu”⁹⁶.

Problem i samodzielna próba jego rozwiązania to pierwszy trening dojrzewania. W dramie działamy "my" i "inni", uczymy się przez działanie i przez obserwację.

Koniecznym etapem jest analiza, wyciąganie wniosków, dyskusja nad konsekwencjami poszczególnych decyzji, przewidywanie dalekosiężnych konsekwencji naszych działań i ewentualnych scenariuszy zakończenia danej historii (zawsze powinno być ich przynajmniej dwa). To wszystko uświadamia uczniom, że decyzje niosą ze sobą konsekwencje, dlatego podkreślamy te dobre i te złe, by móc je skorygować. To kolejna cecha dramy, czyli "bezpieczeństwo" bycia w roli i możliwość dokonania natychmiastowej korekty zachowań.

Warto znać podstawowe **strategie dramowe**, czyli sposoby osiągnięcia zamierzonego celu, bez ryzyka "wyjścia" z dramy w kierunku teatru, o czym już była mowa. Heathcote wskazuje na konieczność „planowania” dramy jako metody nauczania i wychowania, podając kilka wskazówek. Warunkiem koniecznym jest zatem dialog pomiędzy nauczycielem a uczniami i to „dialog dynamiczny”, umożliwiający „swobodne przechodzenie z roli do roli przez nauczyciela i uczniów”, „odwracanie ról” i partnerstwo, tak aby wychodzić poza podawanie i przyswajanie faktów i pojęć w kierunku dostrzegania ich

⁹⁴ D. S. Safrin, *Art Therapy and AD/HD. Diagnostic and Therapeutic Approaches*, London 2002, s. 33.

⁹⁵ K. Pankowska, dz. cyt., s. 258.

⁹⁶ Tamże, s. 22-23.

implikacji⁹⁷. Drama to też umożliwienie każdemu nauki przez budowanie i umacnianie pewności siebie oraz uczenie się rozwiązywania zadań i podejmowania decyzji (za które uczniowie ponoszą odpowiedzialność).

To próba spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia (co z kolei kształci empatię i postawy tolerancji). Warto uwzględnić rekwizyty – chociaż są też zwolennicy „nagiej dramy”, pozbawionej elementów scenografii – symboliczne przedmioty, które często uzupełniają kontakt pozawerbalny w trakcie dramy. Celem tych działań, według Heathcote, jest samoakceptacja, kształcenie gotowości do rozwiązywania problemów i przyjęcia odpowiedzialności za decyzje oraz ukazanie uczniom „nie tylko to, co wiedzą, ale również to, o czym nie wiedzą”⁹⁸.

Kolejny element strategii, to przewidywanie możliwych zachowań uczestników dramy, które Bolton podzielił na cztery grupy:

- 1) zachowania nienaturalne (kiedy czują się niepewnie, śmiesznie, nie mogą się skoncentrować);
- 2) zachowania demonstracyjne (kiedy zamiast „wejść w rolę”, „usiłują grać”, np. odtworzyć wcześniej zapamiętany tekst, co jest kolejną formą nieautentyczną);
- 3) zachowanie wyjaśniające (jest dążeniem do odtworzenia znanej sytuacji z doświadczenia lub dyskusji, posiada już cechy prawdziwych reakcji, ale wciąż brak jest „tego, co nieznane i ukryte”);

i najbardziej pożądane przez animatora dramy:

- 4) zachowanie odkrywcze – postrzegane jako najdojrzalszy sposób improwizowania, prowadzący do „wejścia” w problem czy sytuację i odkrycia nowych jakości w świadomości uczestników dramy. Dopiero osiągnięcie tego etapu prowadzi do poznania jakiejś części prawdy i stanowi etap do dalszych działań. „To pójście dalej otwiera szansę na zmianę, a stawanie się doskonałym, to ciągle zmienianie się”⁹⁹.

Niezależnie od przyjętej terminologii, zanim przejdziemy do stosowania poszczególnych technik dramy, warto „zdiagnozować” grupę, co w praktyce oznacza obserwację i wnioski, co do preferowanych sposobów grania ról przez uczestników dramy. To jest nasz „punkt odniesienia” (czyli sposoby reakcji) i nasza podstawa w pracy z daną grupą osób¹⁰⁰.

Warto w tym miejscu skorzystać z klasyfikacji autorstwa D.R. Johnsona, która okazuje się naprawdę skutecznym sposobem wstępnej charakterystyki¹⁰¹.

⁹⁷ D. Heathcote, *Collected Writings and Drama*, dz. cyt., s. 11-13.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Por. G. Bolton, cyt. za: H. Machulska, Wstęp, dz. Cyt.

¹⁰⁰ Por. F. P. Hughes, *Children, Play and Development*, Los Angeles 2009. Większość instruktorów dramy w USA korzysta z różnorodnych metod diagnostycznych (w Polsce zupełnie niepraktykowanych i mało znanych), m.in. pozawerbalnych: analizy mowy ciała, ekspresji pantomimicznej (emblematów, ilustratorów, adaptorów) i obserwacji mikroekspresji (tj. emocji spontanicznych na twarzy, trwających nie dłużej niż kilka sekund).

¹⁰¹ Tamże. Por. D. R. Johnson, *The Theory and Technique of Transformations in Drama Therapy*, w: *Encyclopedia of Psychotherapy*, red. M. Hersen.

CZTERY TYPY ZACHOWAŃ PODCZAS „WCHODZENIA W ROLĘ”:

1. Uczestnik wstrzymujący się. Nie potrafi być swobodny w zabawie, aktywnie uczestniczyć w działaniach ani czerpać z tego radości. Stara się, ale widzimy jego sprzeciw i „wycofanie”, nawet jeśli próbuje, to szybko się poddaje. Nazywam to „kompleksem halabardnika”, który najchętniej wtopiłby się w tło i stał częścią scenografii¹⁰². Wskazówki Johnsona: zbyt oficjalny, „sztywny”, z ubogą ekspresją to z reguły efekt zaniżonej samooceny i lęku przed publicznym zabieraniem głosu.
2. Nadmiernie zaangażowany. Pozornie to idealny uczestnik, radosny, otwarty, zaangażowany psychicznie i fizycznie w odgrywaną rolę, gotowy do wyzwań, chętny przy wszystkich wskazanych działaniach. Johnson uczuła na tego typu zachowania (co na początku u każdego animatora wzbudza naturalny sprzeciw), radząc wzmożoną obserwację ucznia, czy ta nadaktywność nie jest tylko maską (wesołości i euforii), pod którą kryje się pustka i potrzeba stłumienia niechcianych emocji (wyparcie).
3. Uczestnik kompulsywny. Skoncentrowany, raczej poważny i skupiony, „nadmiernie perfekcyjny” i drobiazgowy. Stara się ‘kontrolować’ grę, symuluje empatię, udaje ekspresję. W efekcie staje się nienaturalny i chaotyczny, co często wzbudza jego zniecierpliwienie, a nawet agresję (po pewnym czasie skierowaną wobec samego siebie). To najtrudniejsza „maska”, skrywająca bardzo złożone emocje i niejednokrotnie trudną sytuację osobistą ucznia.
4. Uczestnik impulsywny. Egzaltowany, nadaktywny, zazwyczaj nieprzewidywalny, pozbawiony samokontroli i opanowania. Gwałtowny, zmienny, nie mogący się skupić nad zadaniem i przy pierwszych trudnościach reagujący zniecierpliwieniem (tzw. „słomiany zapal”). Bardzo chętnie bierze udział w grze, ale często z nastawieniem przewodzenia i chęcią zaistnienia („gwiazdowania”). Wprowadza chaos, skupiając na sobie uwagę i utrudniając przeprowadzenie dramy. Na ogół jego impulsywność udziela się pozostałym uczestnikom.

Źródło: B. Kucharska, *Drama - możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. D. Sikora, P. Mazur, Lublin 2010, s. 229-246.

¹⁰² W ramach wyjaśnienia, zaczynam na kanwie baśniowej, ale w konwencji kabaretu, co w przypadku uczniów w wieku gimnazjalnym czy licealnym sprawdza się najlepiej (role: halabardnik, książę, żaba itd. możliwości są nieograniczone), zmienność ról – konieczna. Nie bazujemy na żadnej określonej baśni, tylko na typowości postaci baśniowych, które są znakomitą początkiem zajęć z dramą.

MODUŁ III

PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ PRAW CZŁOWIEKA

(opracował ks. mgr Jacek Lewicki)

Poniższe dokumenty to najbardziej podstawowe teksty źródłowe związane z problematyką praw człowieka i dyskusją wokół nich. Dokonany wybór obejmuje z jednej strony teksty historyczne, a z drugiej współczesne, które wydają się być fundamentalne dla praw człowieka. One bardzo dobitnie traktują o podstawowych prawach człowieka: o godności osoby ludzkiej, wolności, równości i sprawiedliwości społecznej. W tej prezentacji celowo zostały zawarte dokumenty, które podkreślają, że godność osoby ludzkiej jest podstawą wszystkich niezbywalnych praw człowieka. Tę wrażliwość należy przekazać młodzieży, ucząc ją doniosłości poszczególnych generacji praw oraz akcentując korelację praw i obowiązków człowieka.

Poniższy wybór tekstów rozpoczyna Dekalog. Jest on zaprezentowany jako pierwszy historyczny zbiór praw, na którym zbudowana została cywilizacja judeochrześcijańska. Kolejny dokument to Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, która stanowi kamień milowy współczesności i jest bardzo częstym punktem odniesienia dla wielu konstytucji państw, w tym konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz międzynarodowych konwencji.

MODUŁ III - ZAŁĄCZNIK NR 1

DEKALOG

Jam jest Pan Bóg twój, którym cię wywiódł z ziemi egipskiej, z domu niewoli.

1. Nie będziesz miał bogów cudzych przede mną.
2. Nie będziesz brał imienia Pana Boga twego nadaremno.
3. Pamiętaj, abyś dzień święty święcił.
4. Czczij ojca swego i matkę swoją.
5. Nie zabijaj.
6. Nie cudzołóż.
7. Nie kradnij.
8. Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu.
9. Nie pożądaj żony bliźniego swego.
10. Ani żadnej rzeczy, która jego jest.

MODUŁ III - ZAŁĄCZNIK NR 2

POWSZECHNA DEKLARACJA PRAW CZŁOWIEKA

(Paryż, 10 XII 1948)

Ponieważ uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie;

ponieważ brak poszanowania i pogarda dla praw człowieka doprowadziły do czynów barbarzyńskich, które wstrząsnęły sumieniem ludzkości, a nadejście świata, w którym istoty ludzkie będą korzystać z wolności słowa i przekonań oraz wolności od strachu i niedostatku, zostało ogłoszone jako najwyższy cel człowieka, ponieważ istotne jest, by prawa człowieka były chronione przez przepisy prawne, aby człowiek nie był zmuszony, doprowadzony do ostateczności, uciekać się do buntu przeciwko tyranii i uciskowi, ponieważ jest istotne popieranie rozwoju przyjaznych stosunków między narodami, ponieważ Ludy Narodów Zjednoczonych potwierdziły na nowo w Karcie swą wiarę w podstawowe prawa człowieka, w godność i wartość osoby ludzkiej, oraz w równe prawa mężczyzn i kobiet, jak również swe zdecydowanie popierać postęp społeczny i poprawę warunków życia w większej wolności, ponieważ Państwa Członkowskie, we współdziałaniu z Organizacją Narodów Zjednoczonych, zobowiązały się zapewnić popieranie powszechnego poszanowania i przestrzegania praw człowieka i podstawowych wolności, ponieważ jednakowe rozumienie tych praw i wolności ma najwyższe znaczenie dla pełnego zrealizowania tego zobowiązania, **Zgromadzenie Ogólne** Ogłasza niniejszą Powszechną Deklarację Praw Człowieka jako wspólny standard do osiągnięcia przez wszystkie ludy i wszystkie narody, tak aby każda jednostka i każdy organ społeczny, mając stale na względzie niniejszą Deklarację, dążyły poprzez nauczanie i wychowanie do zapewnienia poszanowania tych praw i wolności, jak również do zabezpieczenia, poprzez rozwój środków o charakterze krajowym i międzynarodowym, ich powszechnego i skutecznego uznania i przestrzegania, tak pośród ludów Państw Członkowskich, jak też pośród ludów terytoriów znajdujących się pod ich jurysdykcją.

Artykuł 1

Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa.

Artykuł 2

Każda osoba jest uprawniona do korzystania ze wszystkich praw i wolności ogłoszonych w niniejszej Deklaracji bez jakiegokolwiek różnicy, zwłaszcza ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne lub jakiegokolwiek inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, majątek, urodzenie lub jakąkolwiek inną sytuację. Ponadto, nie powinno się czynić żadnego rozróżnienia na podstawie statusu politycznego, prawnego lub międzynarodowego kraju lub terytorium, do którego dana osoba przynależy, bez względu na to, czy ów kraj lub terytorium jest niepodległe, powiernicze, zależne albo poddane jakimkolwiek ograniczeniom suwerenności.

Artykuł 3

Każda osoba ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego.

Artykuł 4

Nikt nie może być utrzymywany w niewolnictwie lub poddaństwie; niewolnictwo i handel niewolnikami są zakazane we wszelkich ich formach.

Artykuł 5

Nikt nie może być poddawany torturom albo okrutnemu, niehumanicznemu lub poniżającemu traktowaniu lub karaniu.

Artykuł 6

Każdy jest uprawniony do uznawania wszędzie jego osobowości prawnej.

Artykuł 7

Wszyscy są równi wobec prawa i są uprawnieni bez jakiejkolwiek dyskryminacji do równej ochrony prawnej. Wszyscy są uprawnieni do równej ochrony przed jakąkolwiek dyskryminacją sprzeczną z niniejszą Deklaracją oraz przed jakimkolwiek podżeganiem do takiej dyskryminacji.

Artykuł 8

Każda osoba ma prawo do skutecznego odwołania się do kompetentnych sądów krajowych przeciwko czynom naruszającym prawa podstawowe przyznane jej przez konstytucję lub ustawy.

Artykuł 9

Nikt nie może podlegać arbitralnemu zatrzymaniu, aresztowaniu lub wygnaniu.

Artykuł 10

Każda osoba jest uprawniona, na warunkach pełnej równości, by jej sprawa była sprawiedliwie i publicznie rozpatrzona przez niezawisły i bezstronny sąd, który zadecyduje o jej prawach i obowiązkach albo o zasadności jakiegokolwiek oskarżenia w sprawie karnej skierowanej przeciwko niej.

Artykuł 11

1. Każda osoba oskarżona o czyn zabroniony korzysta z domniemania niewinności, dopóki jej wina nie zostanie udowodniona zgodnie z prawem w procesie publicznym, w toku którego korzysta ona z wszelkich gwarancji koniecznych dla swej obrony. 2. Nikt nie może być uznany winnym jakiegokolwiek przestępstwa karnego z tytułu jakiegokolwiek działania lub zaniechania, które w czasie jego popełnienia nie stanowiło czynu zabronionego zgodnie z prawem krajowym lub międzynarodowym. Na nikogo też nie można nałożyć kary surowszej niż ta, która znajdowałaby zastosowanie w czasie popełnienia czynu zabronionego.

Artykuł 12

Nikt nie będzie podlegać arbitralnemu wkraczaniu w jego życie prywatne, rodzinę, mieszkanie lub korespondencję, ani też zamachom na jego honor i reputację. Każdy jest uprawniony do ochrony prawnej przed takim wkraczaniem lub takimi zamachami.

Artykuł 13

1. Każda osoba jest uprawniona do wolności poruszania się i osiedlania w granicach każdego Państwa.

2. Każda osoba jest uprawniona do opuszczania jakiegokolwiek kraju, włączając swój własny kraj, jak również do powrotu do swego kraju.

Artykuł 14

1. W razie prześladowania, każda osoba jest uprawniona do ubiegania się o azyl i korzystania z niego w innych krajach. 2. Na prawo to nie można się powoływać w razie ścigania dotyczącego w istocie przestępstw pospolitych albo działań sprzecznych z Celami i Zasadami Narodów Zjednoczonych.

Artykuł 15

1. Każda jednostka ma prawo do obywatelstwa. 2. Nikogo nie można arbitralnie pozbawiać jego obywatelstwa ani też prawa do zmiany jego obywatelstwa.

Artykuł 16

1. Pełnoletni mężczyźni i kobiety, bez jakichkolwiek ograniczeń ze względu na rasę, narodowość lub religię, mają prawo do zawierania związku małżeńskiego i zakładania rodziny. Korzystają oni z równych praw co do zawierania małżeństwa, w czasie jego trwania i po jego rozwiązaniu. 2. Małżeństwo może być zawarte wyłącznie na podstawie dobrowolnej i pełnej zgody przyszłych małżonków. 3. Rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa oraz jest uprawniona do ochrony ze strony społeczeństwa i państwa.

Artykuł 17

1. Każda osoba ma prawo do własności, zarówno indywidualnie, jak i wspólnie z innymi. 2. Nikogo nie można pozbawiać arbitralnie jego własności.

Artykuł 18

Każda osoba ma prawo do wolności myśli, sumienia i religii; prawo to obejmuje wolność zmiany swej religii lub przekonań, jak również wolność manifestowania swej religii lub przekonań, indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, poprzez nauczanie, praktyki religijne, sprawowanie kultu i rytuałów.

Artykuł 19

Każda jednostka ma prawo do wolności poglądów i wypowiedzi; prawo to obejmuje nieskrępowaną wolność posiadania poglądów oraz poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkimi środkami i bez względu na granice.

Artykuł 20

1. Każda osoba ma prawo do wolności pokojowego zgromadzania się i zrzeszania się. 2. Nikogo nie wolno zmuszać, aby należał do jakiegoś zrzeszenia.

Artykuł 21

1. Każda osoba ma prawo do udziału w rządzeniu swym krajem, bezpośrednio albo za pośrednictwem swobodnie wybranych przedstawicieli. 2. Każda osoba korzysta z prawa dostępu, na warunkach równości, do służby publicznej w swoim kraju. 3. Wola ludu ma być podstawą władzy rządu; wola ta winna się przejawiać w periodycznych i uczciwie przeprowadzanych wyborach, na warunkach powszechności i równości, w głosowaniu tajnym albo w równoznacznym trybie zapewniającym wolność głosowania.

Artykuł 22

Każda osoba jako członek społeczeństwa ma prawo do zabezpieczenia społecznego, jak również jest uprawniona do urzeczywistnienia, dzięki wysiłkowi krajowemu i współpracy międzynarodowej, jej praw

gospodarczych, socjalnych i kulturalnych, niezbędnych dla jej godności oraz dla swobodnego rozwoju jej osobowości.

Artykuł 23

1. Każdy ma prawo do pracy, do swobodnego wyboru zatrudnienia, do słuszných i dogodnych warunków pracy, jak również do ochrony przed bezrobociem.
2. Każdy bez jakiegokolwiek dyskryminacji, ma prawo do równej płacy za równą pracę.
3. Każdy, kto pracuje, ma prawo do słusznego i zadowalającego wynagrodzenia, zapewniającego jemu samemu i jego rodzinie byt odpowiadający ludzkiej godności.
4. Dla ochrony swych interesów, każdy ma prawo do tworzenia związków zawodowych i przystępowania do nich.

Artykuł 24

Każda osoba ma prawo do odpoczynku i do czasu wolnego, a zwłaszcza do rozsądnego ograniczenia czasu pracy oraz do okresowych płatnych urlopów.

Artykuł 25

1. Każda osoba ma prawo do poziomu życia odpowiadającego potrzebom zdrowia i dobrobytu jej samej i jej rodziny, włączając wyżywienie, ubiór, mieszkanie, opiekę medyczną i niezbędne świadczenia społeczne, jak również prawo do zabezpieczenia na wypadek bezrobocia, choroby, niezdolności do pracy, wdowieństwa, podeszłego wieku, a także innych przyczyn utraty środków utrzymania w następstwie okoliczności niezależnych od jej woli.
2. Macierzyństwo i dzieciństwo korzystają z prawa do specjalnej opieki i pomocy. Wszystkie dzieci, małżeńskie i pozamałżeńskie, korzystają z jednakowej ochrony socjalnej.

Artykuł 26

1. Każda osoba ma prawo do nauki. Nauczanie powinno być nieodpłatne, przynajmniej w zakresie kształcenia podstawowego. Wykształcenie podstawowe jest przymusowe. Wykształcenie techniczne i zawodowe ma być powszechnie dostępne, a wykształcenie wyższe ma być dostępne na równi dla wszystkich na podstawie rzeczywistych osiągnięć.
2. Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych dla utrzymania pokoju.
3. Rodzice korzystają z prawa pierwszeństwa, jeśli chodzi o wybór rodzaju wykształcenia dla swych dzieci.

Artykuł 27

1. Każda osoba ma prawo do swobodnego uczestnictwa w życiu kulturalnym wspólnoty, do korzystania ze sztuki oraz do współuczestnictwa w postępie naukowym i płynących zeń korzyściach.
2. Każdy ma prawo do ochrony jego interesów moralnych i majątkowych wynikających z jakiegokolwiek twórczości naukowej, literackiej lub artystycznej, której jest autorem.

Artykuł 28

Każda osoba jest uprawniona do porządku społecznego i międzynarodowego, zapewniającego możliwość pełnego urzeczywistnienia praw i wolności ustalonych w niniejszej Deklaracji.

Artykuł 29

1. Każda jednostka ma obowiązki wobec wspólnoty, bo tylko w niej możliwy jest swobodny i pełny rozwój jej osobowości.

2. W korzystaniu ze swych praw i wolności, każdy podlega jedynie takim ograniczeniom, które są określone przez prawo, wyłącznie w celu zapewnienia należytego uznania i poszanowania praw i wolności innych, oraz zaspokojenia słuszných wymagań moralności, porządku publicznego i powszechnego dobrobytu w społeczeństwie demokratycznym.

3. Te prawa i wolności w żadnym razie nie mogą być wykorzystywane wbrew Celom i Zasadom Narodów Zjednoczonych.

Artykuł 30

Żadnego postanowienia w niniejszej Deklaracji nie wolno interpretować jako domniemania na rzecz państwa, grupy lub osoby jakiegokolwiek prawa do zaangażowania się w jakąkolwiek działalność albo do dokonania jakiegokolwiek czynu zmierzającego do zniszczenia któregoś z ogłoszonych tu praw i wolności.

MODUŁ III - ZAŁĄCZNIK NR 3

KONSTYTUCJA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

(2 kwietnia 1997 r., rozdziały I – III)

PREAMBUŁA

W trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny, odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i demokratycznego stanowienia o Jej losie, my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, zarówno wierzący w Boga będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna, jak i nie podzielający tej wiary, a te uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł, równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego – Polski, wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną ogromnymi ofiarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej, zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponad tysiącletniego dorobku, złączeni więzami wspólnoty z naszymi rodakami rozsianymi po świecie, świadomi potrzeby współpracy ze wszystkimi krajami dla dobra Rodziny Ludzkiej, pomni gorzkich doświadczeń z czasów, gdy podstawowe wolności i prawa człowieka były w naszej Ojczyźnie łamane, pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność, w poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem lub przed własnym sumieniem, ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej jako prawa podstawowe dla państwa oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz na zasadzie pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot. Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej.

Rozdział I - RZECZPOSPOLITA

Art. 1.

Rzeczpospolita Polska jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli.

Art. 2.

Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej.

Art. 3.

Rzeczpospolita Polska jest państwem jednolitym.

Art. 4.

1. Władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należy do Narodu.
2. Naród sprawuje władzę przez swoich przedstawicieli lub bezpośrednio.

Art. 5.

Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju.

Art. 6.

1. Rzeczpospolita Polska stwarza warunki upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju.
2. Rzeczpospolita Polska udziela pomocy Polakom zamieszkałym za granicą w zachowaniu ich związków z narodowym dziedzictwem kulturalnym.

Art. 7.

Organy władzy publicznej działają na podstawie i w granicach prawa.

Art. 8.

Konstytucja jest najwyższym prawem Rzeczypospolitej Polskiej.

1. Przepisy Konstytucji stosuje się bezpośrednio, chyba że Konstytucja stanowi inaczej.

Art. 9.

Rzeczpospolita Polska przestrzega wiążącego ją prawa międzynarodowego.

Art. 10.

1. Ustrój Rzeczypospolitej Polskiej opiera się na podziale i równowadze władzy ustawodawczej, władzy wykonawczej i władzy sądowniczej.
2. Władzę ustawodawczą sprawują Sejm i Senat, władzę wykonawczą Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej i Rada Ministrów, a władzę sądowniczą sądy i trybunały.

Art. 11.

1. Rzeczpospolita Polska zapewnia wolność tworzenia i działania partii politycznych. Partie polityczne zrzeszają na zasadach dobrowolności i równości obywateli polskich w celu wpływania metodami demokratycznymi na kształtowanie polityki państwa.
2. Finansowanie partii politycznych jest jawne.

Art. 12.

Rzeczpospolita Polska zapewnia wolność tworzenia i działania związków zawodowych, organizacji społeczno-zawodowych rolników, stowarzyszeń, ruchów obywatelskich, innych dobrowolnych zrzeszeń oraz fundacji.

Art. 13.

Zakazane jest istnienie partii politycznych i innych organizacji odwołujących się w swoich programach do totalitarnych metod i praktyk działania nazizmu, faszyzmu i komunizmu, a także tych, których program lub działalność zakłada lub dopuszcza nienawiść rasową i narodowościową, stosowanie przemocy w celu zdobycia władzy lub wpływu na politykę państwa albo przewiduje utajnienie struktur lub członkostwa.

Art. 14.

Rzeczpospolita Polska zapewnia wolność prasy i innych środków społecznego przekazu.

Art. 15.

1. Ustrój terytorialny Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia decentralizację władzy publicznej.
2. Zasadniczy podział terytorialny państwa uwzględniający więzi społeczne, gospodarcze lub kulturowe i zapewniający jednostkom terytorialnym zdolność wykonywania zadań publicznych określa ustawa.

Art. 16.

1. Ogół mieszkańców jednostek zasadniczego podziału terytorialnego stanowi z mocy prawa wspólnotę samorządową.

2. Samorząd terytorialny uczestniczy w sprawowaniu władzy publicznej. Przysługującą mu w ramach ustaw istotną część zadań publicznych samorząd wykonuje w imieniu własnym i na własną odpowiedzialność.

Art. 17.

1. W drodze ustawy można tworzyć samorządy zawodowe, reprezentujące osoby wykonujące zawody zaufania publicznego i sprawujące pieczę nad należytym wykonywaniem tych zawodów w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony.
2. W drodze ustawy można tworzyć również inne rodzaje samorządu. Samorządy te nie mogą naruszać wolności wykonywania zawodu ani ograniczać wolności podejmowania działalności gospodarczej.

Art. 18.

Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej.

Art. 19.

Rzeczpospolita Polska specjalną opieką otacza weteranów walk o niepodległość, zwłaszcza inwalidów wojennych.

Art. 20.

Spółeczna gospodarka rynkowa oparta na wolności działalności gospodarczej, własności prywatnej oraz solidarności, dialogu i współpracy partnerów społecznych stanowi podstawę ustroju gospodarczego Rzeczypospolitej Polskiej.

Art. 21.

1. Rzeczpospolita Polska chroni własność i prawo dziedziczenia.
2. Wywłaszczenie jest dopuszczalne jedynie wówczas, gdy jest dokonywane na cele publiczne i za słusznym odszkodowaniem.

Art. 22.

Ograniczenie wolności działalności gospodarczej jest dopuszczalne tylko w drodze ustawy i tylko ze względu na ważny interes publiczny.

Art. 23.

Podstawą ustroju rolnego państwa jest gospodarstwo rodzinne. Zasada ta nie narusza postanowień art. 21 i art. 22.

Art. 24.

Praca znajduje się pod ochroną Rzeczypospolitej Polskiej. Państwo sprawuje nadzór nad warunkami wykonywania pracy.

Art. 25.

1. Kościoły i inne związki wyznaniowe są równouprawnione.
2. Władze publiczne w Rzeczypospolitej Polskiej zachowują bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych, zapewniając swobodę ich wyrażania w życiu publicznym.
3. Stosunki między państwem a kościołami i innymi związkami wyznaniowymi są kształtowane na zasadach poszanowania ich autonomii oraz wzajemnej niezależności każdego w swoim zakresie, jak również współdziałania dla dobra człowieka i dobra wspólnego.
4. Stosunki między Rzeczypospolitą Polską a Kościołem katolickim określają umowa międzynarodowa zawarta ze Stolicą Apostolską i ustawy.
5. Stosunki między Rzeczypospolitą Polską a innymi kościołami oraz związkami wyznaniowymi określają ustawy uchwalone na podstawie

umów zawartych przez Radę Ministrów z ich właściwymi przedstawicielami.

Art. 26.

1. Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jego terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jego granic.
2. Siły Zbrojne zachowują neutralność w sprawach politycznych oraz podlegają cywilnej i demokratycznej kontroli.

Art. 27.

W Rzeczypospolitej Polskiej językiem urzędowym jest język polski. Przepis ten nie narusza praw mniejszości narodowych wynikających z ratyfikowanych umów międzynarodowych.

Art. 28.

1. Godłem Rzeczypospolitej Polskiej jest wizerunek orła białego w koronie w czerwonym polu.
2. Barwami Rzeczypospolitej Polskiej są kolory biały i czerwony.
3. Hymnem Rzeczypospolitej Polskiej jest Mazurek Dąbrowskiego.
4. Godło, barwy i hymn Rzeczypospolitej Polskiej podlegają ochronie prawnej.
5. Szczegóły dotyczące godła, barw i hymnu określa ustawa.

Art. 29.

Stolicą Rzeczypospolitej Polskiej jest Warszawa.

**Rozdział II - WOLNOŚCI, PRAWA I OBOWIĄZKI CZŁOWIEKA
I OBYWATELA- ZASADY OGÓLNE**

Art. 30.

Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych.

Art. 31.

1. Wolność człowieka podlega ochronie prawnej.
2. Każdy jest obowiązany szanować wolności i prawa innych. Nikogo nie wolno zmuszać do czynienia tego, czego prawo mu nie nakazuje.
3. Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw.

Art. 32.

1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.
2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny.

Art. 33.

1. Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym.
2. Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę

jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń.

Art. 34.

1. Obywatelstwo polskie nabywa się przez urodzenie z rodziców będących obywatelami polskimi. Inne przypadki nabycia obywatelstwa polskiego określa ustawa.
2. Obywatel polski nie może utracić obywatelstwa polskiego, chyba że sam się go zrzeknie.

Art. 35.

1. Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury.
2. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.

Art. 36.

Podczas pobytu za granicą obywatel polski ma prawo do opieki ze strony Rzeczypospolitej Polskiej.

Art. 37.

1. Kto znajduje się pod władzą Rzeczypospolitej Polskiej, korzysta z wolności i praw zapewnionych w Konstytucji.
2. Wyjątki od tej zasady, odnoszące się do cudzoziemców, określa ustawa.

WOLNOŚCI I PRAWA OSOBISTE

Art. 38.

Rzeczpospolita Polska zapewnia każdemu człowiekowi prawną ochronę życia.

Art. 39.

Nikt nie może być poddany eksperymentom naukowym, w tym medycznym, bez dobrowolnie wyrażonej zgody.

Art. 40.

Nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych.

Art. 41.

1. Każdemu zapewnia się nietykalność osobistą i wolność osobistą. Pozbawienie lub ograniczenie wolności może nastąpić tylko na zasadach i w trybie określonych w ustawie.
2. Każdy pozbawiony wolności nie na podstawie wyroku sądowego ma prawo odwołania się do sądu w celu niezwłocznego ustalenia legalności tego pozbawienia. O pozbawieniu wolności powiadamia się niezwłocznie rodzinę lub osobę wskazaną przez pozbawionego wolności.
3. Każdy zatrzymany powinien być niezwłocznie i w sposób zrozumiały dla niego poinformowany o przyczynach zatrzymania. Powinien on być w ciągu 48 godzin od chwili zatrzymania przekazany do dyspozycji sądu. Zatrzymanego należy zwolnić, jeżeli w ciągu 24 godzin od przekazania do

dyspozycji sądu nie zostanie mu doręczone postanowienie sądu o tymczasowym aresztowaniu wraz z przedstawionymi zarzutami.

4. Każdy pozbawiony wolności powinien być traktowany w sposób humanitarny.
5. Każdy bezprawnie pozbawiony wolności ma prawo do odszkodowania.

Art. 42.

1. Odpowiedzialności karnej podlega ten tylko, kto dopuścił się czynu zabronionego pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia. Zasada ta nie stoi na przeszkodzie ukaraniu za czyn, który w czasie jego popełnienia stanowił przestępstwo w myśl prawa międzynarodowego.
2. Każdy, przeciw komu prowadzone jest postępowanie karne, ma prawo do obrony we wszystkich stadiach postępowania. Może on w szczególności wybrać obrońcę lub na zasadach określonych w ustawie korzystać z obrońcy z urzędu.
3. Każdego uważa się za niewinnego, dopóki jego wina nie zostanie stwierdzona prawomocnym wyrokiem sądu.

Art. 43.

Zbrodnie wojenne i zbrodnie przeciwko ludzkości nie podlegają przedawnieniu.

Art. 44.

Bieg przedawnienia w stosunku do przestępstw, nie ściganych z przyczyn politycznych, popełnionych przez funkcjonariuszy publicznych lub na ich zlecenie, ulega zawieszeniu do czasu ustania tych przyczyn.

Art. 45.

1. Każdy ma prawo do sprawiedliwego i jawnego rozpatrzenia sprawy bez nieuzasadnionej zwłoki przez właściwy, niezależny, bezstronny i niezawisły sąd.
2. Wyłączenie jawności rozprawy może nastąpić ze względu na moralność, bezpieczeństwo państwa i porządek publiczny oraz ze względu na ochronę życia prywatnego stron lub inny ważny interes prywatny. Wyrok ogłaszany jest publicznie.

Art. 46.

Przepadek rzeczy może nastąpić tylko w przypadkach określonych w ustawie i tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu.

Art. 47.

Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym.

Art. 48.

1. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.
2. Ograniczenie lub pozbawienie praw rodzicielskich może nastąpić tylko w przypadkach określonych w ustawie i tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu.

Art. 49.

Zapewnia się wolność i ochronę tajemnicy komunikowania się. Ich ograniczenie może nastąpić jedynie w przypadkach określonych w ustawie i w sposób w niej określony.

Art. 50.

Zapewnia się nienaruszalność mieszkania. Przeszukanie mieszkania, pomieszczenia lub pojazdu może nastąpić jedynie w przypadkach określonych w ustawie i w sposób w niej określony.

Art. 51.

1. Nikt nie może być obowiązany inaczej niż na podstawie ustawy do ujawniania informacji dotyczących jego osoby.
2. Władze publiczne nie mogą pozyskiwać, gromadzić i udostępniać innych informacji o obywatelach niż niezbędne w demokratycznym państwie prawnym.
3. Każdy ma prawo dostępu do dotyczących go urzędowych dokumentów i zbiorów danych. Ograniczenie tego prawa może określić ustawa.
4. Każdy ma prawo do żądania sprostowania oraz usunięcia informacji nieprawdziwych, niepełnych lub zebranych w sposób sprzeczny z ustawą.
5. Zasady i tryb gromadzenia oraz udostępniania informacji określa ustawa.

Art. 52.

1. Każdemu zapewnia się wolność poruszania się po terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz wyboru miejsca zamieszkania i pobytu.
2. Każdy może swobodnie opuścić terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.
3. Wolności, o których mowa w ust. 1 i 2, mogą podlegać ograniczeniom określonym w ustawie.
4. Obywatela polskiego nie można wydrzeć z kraju ani zakazać mu powrotu do kraju.
5. Osoba, której pochodzenie polskie zostało stwierdzone zgodnie z ustawą, może osiedlić się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na stałe.

Art. 53.

1. Każdemu zapewnia się wolność sumienia i religii.
2. Wolność religii obejmuje wolność wyznawania lub przyjmowania religii według własnego wyboru oraz uzewnętrzniania indywidualnie lub z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie. Wolność religii obejmuje także posiadanie świątyń i innych miejsc kultu w zależności od potrzeb ludzi wierzących oraz prawo osób do korzystania z pomocy religijnej tam, gdzie się znajdują.
3. Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio.
4. Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób.
5. Wolność uzewnętrzniania religii może być ograniczona jedynie w drodze ustawy i tylko wtedy, gdy jest to konieczne do ochrony bezpieczeństwa państwa, porządku publicznego, zdrowia, moralności lub wolności i praw innych osób.
6. Nikt nie może być zmuszany do uczestniczenia ani do nieuczestniczenia w praktykach religijnych.
7. Nikt nie może być obowiązany przez organy władzy publicznej do ujawnienia swojego światopoglądu, przekonań religijnych lub wyznania.

Art. 54.

1. Każdemu zapewnia się wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji.
2. Cenzura prewencyjna środków społecznego przekazu oraz koncesjonowanie prasy są zakazane. Ustawa może wprowadzić obowiązek uprzedniego uzyskania koncesji na prowadzenie stacji radiowej lub telewizyjnej.

Art. 55.

1. Ekstradycja obywatela polskiego jest zakazana, z wyjątkiem przypadków określonych w ust. 2 i 3.
2. Ekstradycja obywatela polskiego może być dokonana na wniosek innego państwa lub sądowego organu międzynarodowego, jeżeli możliwość taka wynika z ratyfikowanej przez Rzeczpospolitą Polską umowy międzynarodowej lub ustawy wykonującej akt prawa stanowionego przez organizację międzynarodową, której Rzeczpospolita Polska jest członkiem, pod warunkiem że czyn objęty wnioskiem o ekstradycję:
 - 1) został popełniony poza terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, oraz
 - 2) stanowił przestępstwo według prawa Rzeczypospolitej Polskiej lub stanowiłby przestępstwo według prawa Rzeczypospolitej Polskiej w razie popełnienia na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, zarówno w czasie jego popełnienia, jak i w chwili złożenia wniosku.
3. Nie wymaga spełnienia warunków określonych w ust. 2 pkt. 1 i 2 ekstradycja mająca nastąpić na wniosek sądowego organu międzynarodowego powołanego na podstawie ratyfikowanej przez Rzeczpospolitą Polską umowy międzynarodowej, w związku z objętą jurysdykcją tego organu zbrodnią ludobójstwa, zbrodnią przeciwko ludzkości, zbrodnią wojenną lub zbrodnią agresji.
4. Ekstradycja jest zakazana, jeżeli dotyczy osoby podejrzanej o popełnienie bez użycia przemocy przestępstwa z przyczyn politycznych lub jej dokonanie będzie naruszać wolności i prawa człowieka i obywatela.
5. W sprawie dopuszczalności ekstradycji orzeka sąd.

Art. 56.

1. Cudzoziemcy mogą korzystać z prawa azylu w Rzeczypospolitej Polskiej na zasadach określonych w ustawie.
2. Cudzoziemcowi, który w Rzeczypospolitej Polskiej poszukuje ochrony przed prześladowaniem, może być przyznany status uchodźcy zgodnie z wiążącymi Rzeczpospolitą Polską umowami międzynarodowymi.

WOLNOŚCI I PRAWA POLITYCZNE

Art. 57.

Każdemu zapewnia się wolność organizowania pokojowych zgromadzeń i uczestniczenia w nich. Ograniczenie tej wolności może określać ustawa.

Art. 58.

1. Każdemu zapewnia się wolność zrzeszania się.
2. Zakazane są zrzeszenia, których cel lub działalność są sprzeczne z Konstytucją lub ustawą. O odmowie rejestracji lub zakazie działania takiego zrzeszenia orzeka sąd.
3. Ustawa określa rodzaje zrzeszeń podlegających sądowej rejestracji, tryb tej rejestracji oraz formy nadzoru nad tymi zrzeszeniami.

Art. 59.

1. Zapewnia się wolność zrzeszania się w związkach zawodowych, organizacjach społeczno-zawodowych rolników oraz w organizacjach pracodawców.
2. Związki zawodowe oraz pracodawcy i ich organizacje mają prawo do rokowań, w szczególności w celu rozwiązywania sporów zbiorowych, oraz do zawierania układów zbiorowych pracy i innych porozumień.
3. Związkom zawodowym przysługuje prawo do organizowania strajków pracowniczych i innych form protestu w granicach określonych w ustawie. Ze względu na dobro publiczne ustawa może ograniczyć prowadzenie strajku lub zakazać go w odniesieniu do określonych kategorii pracowników lub w określonych dziedzinach.
4. Zakres wolności zrzeszania się w związkach zawodowych i organizacjach pracodawców oraz innych wolności związkowych może podlegać tylko takim ograniczeniom ustawowym, jakie są dopuszczalne przez wiążące Rzeczpospolitą Polską umowy międzynarodowe.

Art. 60.

Obywatele polscy korzystający z pełni praw publicznych mają prawo dostępu do służby publicznej na jednakowych zasadach.

Art. 61.

1. Obywatel ma prawo do uzyskiwania informacji o działalności organów władzy publicznej oraz osób pełniących funkcje publiczne. Prawo to obejmuje również uzyskiwanie informacji o działalności organów samorządu gospodarczego i zawodowego a także innych osób oraz jednostek organizacyjnych w zakresie, w jakim wykonują one zadania władzy publicznej i gospodarują mieniem komunalnym lub majątkiem Skarbu Państwa.
2. Prawo do uzyskiwania informacji obejmuje dostęp do dokumentów oraz wstęp na posiedzenia kolegalnych organów władzy publicznej pochodzących z powszechnych wyborów, z możliwością rejestracji dźwięku lub obrazu.
3. Ograniczenie prawa, o którym mowa w ust. 1 i 2, może nastąpić wyłącznie ze względu na określone w ustawach ochronę wolności i praw innych osób i podmiotów gospodarczych oraz ochronę porządku publicznego, bezpieczeństwa lub ważnego interesu gospodarczego państwa.
4. Tryb udzielania informacji, o których mowa w ust. 1 i 2, określają ustawy, a w odniesieniu do Sejmu i Senatu ich regulaminy.

Art. 62.

1. Obywatel polski ma prawo udziału w referendum oraz prawo wybierania Prezydenta Rzeczypospolitej, posłów, senatorów i przedstawicieli do organów samorządu terytorialnego, jeżeli najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat.
2. Prawo udziału w referendum oraz prawo wybierania nie przysługuje osobom, które prawomocnym orzeczeniem sądowym są ubezwłasnowolnione lub pozbawione praw publicznych albo wyborczych.

Art. 63.

Każdy ma prawo składać petycje, wnioski i skargi w interesie publicznym, własnym lub innej osoby za jej zgodą do organów władzy publicznej oraz do

organizacji i instytucji społecznych w związku z wykonywanymi przez nie zadaniami zleconymi z zakresu administracji publicznej. Tryb rozpatrywania petycji, wniosków i skarg określa ustawa.

WOLNOŚCI I PRAWA EKONOMICZNE, SOCJALNE I KULTURALNE

Art. 64.

1. Każdy ma prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo dziedziczenia.
2. Własność, inne prawa majątkowe oraz prawo dziedziczenia podlegają równej dla wszystkich ochronie prawnej.
3. Własność może być ograniczona tylko w drodze ustawy i tylko w zakresie, w jakim nie narusza ona istoty prawa własności.

Art. 65.

1. Każdemu zapewnia się wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy. Wyjątki określa ustawa.
2. Obowiązek pracy może być nałożony tylko przez ustawę.
3. Stałe zatrudnianie dzieci do lat 16 jest zakazane. Formy i charakter dopuszczalnego zatrudniania określa ustawa.
4. Minimalną wysokość wynagrodzenia za pracę lub sposób ustalania tej wysokości określa ustawa.
5. Władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych.

Art. 66.

1. Każdy ma prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy. Sposób realizacji tego prawa oraz obowiązki pracodawcy określa ustawa.
2. Pracownik ma prawo do określonych w ustawie dni wolnych od pracy i corocznych płatnych urlopów; maksymalne normy czasu pracy określa ustawa.

Art. 67.

1. Obywatel ma prawo do zabezpieczenia społecznego w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę lub inwalidztwo oraz po osiągnięciu wieku emerytalnego. Zakres i formy zabezpieczenia społecznego określa ustawa.
2. Obywatel pozostający bez pracy nie z własnej woli i nie mający innych środków utrzymania ma prawo do zabezpieczenia społecznego, którego zakres i formy określa ustawa.

Art. 68.

1. Każdy ma prawo do ochrony zdrowia.
2. Obywatelom, niezależnie od ich sytuacji materialnej, władze publiczne zapewniają równy dostęp do świadczeń opieki zdrowotnej finansowanej ze środków publicznych. Warunki i zakres udzielania świadczeń określa ustawa.
3. Władze publiczne są obowiązane do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej dzieciom, kobietom ciężarnym, osobom niepełnosprawnym i osobom w podeszłym wieku.
4. Władze publiczne są obowiązane do zwalczania chorób epidemicznych i zapobiegania negatywnym dla zdrowia skutkom degradacji środowiska.

5. Władze publiczne popierają rozwój kultury fizycznej, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży.

Art. 69.

Osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej.

Art. 70.

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.
5. Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie.

Art. 71.

1. Państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych.
2. Matka przed i po urodzeniu dziecka ma prawo do szczególnej pomocy władz publicznych, której zakres określa ustawa.

Art. 72.

1. Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją.
2. Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych.
3. W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka.
4. Ustawa określa kompetencje i sposób powoływania Rzecznika Praw Dziecka.

Art. 73.

Każdemu zapewnia się wolność twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolność nauczania, a także wolność korzystania z dóbr kultury.

Art. 74.

1. Władze publiczne prowadzą politykę zapewniającą bezpieczeństwo ekologiczne współczesnemu i przyszłym pokoleniom.
2. Ochrona środowiska jest obowiązkiem władz publicznych.
3. Każdy ma prawo do informacji o stanie i ochronie środowiska.
4. Władze publiczne wspierają działania obywateli na rzecz ochrony i poprawy stanu środowiska.

Art. 75.

1. Władze publiczne prowadzą politykę sprzyjającą zaspokojeniu potrzeb mieszkaniowych obywateli, w szczególności przeciwdziałają bezdomności, wspierają rozwój budownictwa socjalnego oraz popierają działania obywateli zmierzające do uzyskania własnego mieszkania.
2. Ochronę praw lokatorów określa ustawa.

Art. 76.

Władze publiczne chronią konsumentów, użytkowników i najemców przed działaniami zagrażającymi ich zdrowiu, prywatności i bezpieczeństwu oraz przed nieuczciwymi praktykami rynkowymi. Zakres tej ochrony określa ustawa.

ŚRODKI OCHRONY WOLNOŚCI I PRAW

Art. 77.

1. Każdy ma prawo do wynagrodzenia szkody, jaka została mu wyrządzona przez niezgodne z prawem działanie organu władzy publicznej.
2. Ustawa nie może nikomu zamykać drogi sądowej dochodzenia naruszonych wolności lub praw.

Art. 78.

Każda ze stron ma prawo do zaskarżenia orzeczeń i decyzji wydanych w pierwszej instancji. Wyjątki od tej zasady oraz tryb zaskarżania określa ustawa.

Art. 79.

1. Każdy, czyje konstytucyjne wolności lub prawa zostały naruszone, ma prawo, na zasadach określonych w ustawie, wnieść skargę do Trybunału Konstytucyjnego w sprawie zgodności z Konstytucją ustawy lub innego aktu normatywnego, na podstawie którego sąd lub organ administracji publicznej orzekł ostatecznie o jego wolnościach lub prawach albo o jego obowiązkach określonych w Konstytucji.
2. Przepis ust. 1 nie dotyczy praw określonych w art. 56.

Art. 80.

Każdy ma prawo wystąpienia, na zasadach określonych w ustawie, do Rzecznika Praw Obywatelskich z wnioskiem o pomoc w ochronie swoich wolności lub praw naruszonych przez organy władzy publicznej.

Art. 81.

Praw określonych w art. 65 ust. 4 i 5, art. 66, art. 69, art. 71 i art. 74-76 można dochodzić w granicach określonych w ustawie.

OBOWIĄZKI

Art. 82.

Obowiązkiem obywatela polskiego jest wierność Rzeczypospolitej Polskiej oraz troska o dobro wspólne.

Art. 83.

Każdy ma obowiązek przestrzegania prawa Rzeczypospolitej Polskiej.

Art. 84.

Każdy jest obowiązany do ponoszenia ciężarów i świadczeń publicznych, w tym podatków, określonych w ustawie.

Art. 85.

1. Obowiązkiem obywatela polskiego jest obrona Ojczyzny.
2. Zakres obowiązku służby wojskowej określa ustawa.
3. Obywatel, któremu przekonania religijne lub wyznawane zasady moralne nie pozwalają na odbywanie służby wojskowej, może być obowiązany do służby zastępczej na zasadach określonych w ustawie.

Art. 86.

Każdy jest obowiązany do dbałości o stan środowiska i ponosi odpowiedzialność za spowodowane przez siebie jego pogorszenie. Zasady tej odpowiedzialności określa ustawa.

Rozdział III - ŹRÓDŁA PRAWA

Art. 87.

1. Źróżłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są: Konstytucja, ustawy, ratyfikowane umowy międzynarodowe oraz rozporządzenia.
2. Źróżłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są na obszarze działania organów, które je ustanowiły, akty prawa miejscowego.

Art. 88.

1. Warunkiem wejścia w życie ustaw, rozporządzeń oraz aktów prawa miejscowego jest ich ogłoszenie.
2. Zasady i tryb ogłaszania aktów normatywnych określa ustawa.
3. Umowy międzynarodowe ratyfikowane za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie są ogłaszane w trybie wymaganym dla ustaw. Zasady ogłaszania innych umów międzynarodowych określa ustawa.

Art. 89.

1. Ratyfikacja przez Rzeczpospolitą Polską umowy międzynarodowej i jej wypowiedzenie wymaga uprzedniej zgody wyrażonej w ustawie, jeżeli umowa dotyczy:
 - 1) pokoju, sojuszy, układów politycznych lub układów wojskowych,
 - 2) wolności, praw lub obowiązków obywatelskich określonych w Konstytucji,
 - 3) członkostwa Rzeczypospolitej Polskiej w organizacji międzynarodowej,
 - 4) znacznego obciążenia państwa pod względem finansowym,
 - 5) spraw uregulowanych w ustawie lub w których Konstytucja wymaga ustawy.
2. O zamiarze przedłożenia Prezydentowi Rzeczypospolitej do ratyfikacji umów międzynarodowych, których ratyfikacja nie wymaga zgody wyrażonej w ustawie, Prezes Rady Ministrów zawiadamia Sejm.
3. Zasady oraz tryb zawierania, ratyfikowania i wypowiedzania umów międzynarodowych określa ustawa.

Art. 90

1. Rzeczpospolita Polska może na podstawie umowy międzynarodowej przekazać organizacji międzynarodowej lub organowi

międzynarodowemu kompetencje organów władzy państwowej w niektórych sprawach.

2. Ustawa, wyrażająca zgodę na ratyfikację umowy międzynarodowej, o której mowa w ust. 1, jest uchwalana przez Sejm większością 2/3 głosów w obecności co najmniej połowy ustawowej liczby posłów oraz przez Senat większością 2/3 głosów w obecności co najmniej połowy ustawowej liczby senatorów.
3. Wyrażenie zgody na ratyfikację takiej umowy może być uchwalone w referendum ogólnokrajowym zgodnie z przepisem art. 125.
4. Uchwałę w sprawie wyboru trybu wyrażenia zgody na ratyfikację podejmuje Sejm bezwzględną większością głosów w obecności co najmniej połowy ustawowej liczby posłów.

Art. 91.

1. Ratyfikowana umowa międzynarodowa, po jej ogłoszeniu w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, stanowi część krajowego porządku prawnego i jest bezpośrednio stosowana, chyba że jej stosowanie jest uzależnione od wydania ustawy.
2. Umowa międzynarodowa ratyfikowana za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie ma pierwszeństwo przed ustawą, jeżeli ustawy tej nie da się pogodzić z umową.
3. Jeżeli wynika to z ratyfikowanej przez Rzeczpospolitą Polską umowy konstytuującej organizację międzynarodową, prawo przez nią stanowione jest stosowane bezpośrednio, mając pierwszeństwo w przypadku kolizji z ustawami.

Art. 92.

1. Rozporządzenia są wydawane przez organy wskazane w Konstytucji, na podstawie szczegółowego upoważnienia zawartego w ustawie i w celu jej wykonania. Upoważnienie powinno określać organ właściwy do wydania rozporządzenia i zakres spraw przekazanych do uregulowania oraz wytyczne dotyczące treści aktu.
2. Organ upoważniony do wydania rozporządzenia nie może przekazać swoich kompetencji, o których mowa w ust. 1, innemu organowi.

Art. 93.

1. Uchwały Rady Ministrów oraz zarządzenia Prezesa Rady Ministrów i ministrów mają charakter wewnętrzny i obowiązują tylko jednostki organizacyjnie podległe organowi wydającemu te akty.
2. Zarządzenia są wydawane tylko na podstawie ustawy. Nie mogą one stanowić podstawy decyzji wobec obywateli, osób prawnych oraz innych podmiotów.
3. Uchwały i zarządzenia podlegają kontroli co do ich zgodności z powszechnie obowiązującym prawem.

Art. 94.

Organy samorządu terytorialnego oraz terenowe organy administracji rządowej, na podstawie i w granicach upoważnień zawartych w ustawie, ustanawiają akty prawa miejscowego obowiązujące na obszarze działania tych organów. Zasady i tryb wydawania aktów prawa miejscowego określa ustawa.

DEKLARACJA PRAW DZIECKA

(ONZ – 20 listopada 1959 r.) - WSTĘP

Z w a ż y w s z y, że narody należące do Organizacji Narodów Zjednoczonych potwierdziły w Karcie ONZ swą wiarę w podstawowe prawa człowieka, w jego godność i wartość, i wyraziły swą gotowość popierania postępu społecznego i stworzenia lepszych warunków bytu w większej wolności,

z w a ż y w s z y, że w Powszechnej Deklaracji Praw człowieka Organizacja Narodów Zjednoczonych proklamowała, iż każdy człowiek powinien korzystać ze wszystkich praw i swobód wymienionych w Deklaracji, bez względu na różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek inne różnice,

z w a ż y w s z y, że dziecko z powodu niedojrzałości fizycznej i umysłowej wymaga szczególnej opieki i troski, a także odpowiedniej opieki prawnej zarówno przed urodzeniem, jak i po urodzeniu,

z w a ż y w s z y, że potrzebę tej szczególnej troski stwierdzono w Deklaracji Genewskiej z roku 1924 w sprawie praw dziecka i uznano w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, jak również w statutach agencji wyspecjalizowanych i organizacji międzynarodowych, których działalność ma na celu dobro dziecka,

z w a ż y w s z y, że ludzkość powinna dać dziecku to, co ma najlepszego, Zgromadzenie Ogólne proklamuje niniejszą Deklarację Praw Dziecka, aby zapewnić mu szczęśliwe dzieciństwo i korzystanie, zarówno w jego interesie, jak i w interesie społeczeństwa, z praw i swobód wymienionych w niniejszej Deklaracji. Zgromadzenie Ogólne apeluje do rodziców i indywidualnie do mężczyzn i kobiet, jak również do stowarzyszeń, władz lokalnych i rządów krajów, aby uznały te prawa i starały się zapewnić poszanowanie tych praw za pomocą środków ustawodawczych i innych wprowadzających w życie następujące zasady:

Zasada 1

Dziecko korzysta ze wszystkich praw wymienionych w niniejszej Deklaracji. Prawa te rozciągają się na wszystkie dzieci, bez żadnego wyjątku i bez żadnej różnicy albo dyskryminacji z powodu rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych lub innych, narodowości lub pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego powodu, przy czym zasadę tę stosuje się zarówno do dziecka, jak i do jego rodziny.

Zasada 2

Dziecko korzysta ze szczególnej ochrony, a ustawodawstwo i inne środki stworzą mu wszelkie możliwości i ułatwienia dla zdrowego i normalnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego, w warunkach wolności i godności. Wydawane w tym celu ustawy powinny mieć na względzie przede wszystkim dobro dziecka.

Zasada 3

Z chwilą przyjścia na świat dziecko ma prawo do nazwiska i obywatelstwa.

Zasada 4

Dziecko korzysta z dobrodziejstw ubezpieczeń społecznych. Jest ono uprawnione do tego, by zdrowo rosło i rozwijało się; w tym celu należy zapewnić szczególną ochronę zarówno dziecku, jak i matce, łącznie z odpowiednią opieką, tak przed urodzeniem, jak i po urodzeniu. Dziecko ma

prawo do odpowiedniego żywienia i mieszkania, rozrywek i opieki lekarskiej.

Zasada 5

Dziecko upośledzone pod względem fizycznym, umysłowym lub społecznym należy traktować, wychowywać i otaczać szczególną opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych.

Zasada 6

Do harmonijnego rozwoju swej osobowości dziecko potrzebuje miłości i zrozumienia. W miarę możliwości powinno ono rosnać pod ochroną i odpowiedzialnością rodziców, a w każdym razie w atmosferze życzliwości oraz bezpieczeństwa moralnego i materialnego; w pierwszych latach życia nie wolno dziecka oddzielać od matki, chyba, że chodzi o wypadki wyjątkowe. Społeczeństwo i władze państwowe powinny otaczać szczególną opieką dzieci nie mające rodziny albo nie mające dostatecznych środków na utrzymanie. Zaleca się udzielanie pomocy finansowej, państwowej lub innej wielodzietnym rodzinom na utrzymanie dzieci.

Zasada 7

Dziecko ma prawo do nauki; nauka ta jest bezpłatna i obowiązkowa, przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej. Dziecko powinno otrzymać takie wychowanie, które podnosi jego kulturę ogólną i umożliwia mu, w warunkach równych szans, rozwinięcie swych zdolności, wyrobienie zdrowego rozsądku oraz poczucia odpowiedzialności moralnej i społecznej, a także stania się pożyteczną jednostką społeczeństwa. Osoby odpowiedzialne za wychowanie dziecka i kierowanie nim powinny mieć na względzie jego dobro; odpowiedzialność ta spada przede wszystkim na rodziców. Dziecku należy dać wszelkie możliwości zabaw i rozrywek, które powinny zmierzać do tych samych celów co nauka; społeczeństwo i władze państwowe powinny ułatwić korzystanie z tego prawa.

Zasada 8

Dziecko powinno zawsze mieć pierwszeństwo do ochrony i pomocy.

Zasada 9

Dziecko należy chronić przed wszelkiego rodzaju zaniedbaniami, okrucieństwem i wyzyskiem. Nie powinno ono być przedmiotem handlu w żadnej formie. Dziecka nie wolno przyjmować do pracy zarobkowej przed osiągnięciem odpowiedniego minimalnego wieku. Dziecka nie wolno w żadnym razie zmuszać ani upoważniać do wykonywania jakiegokolwiek zawodu lub pełnienia czynności, które by wpływały szkodliwie na jego zdrowie lub wychowanie albo hamowały jego rozwój fizyczny, umysłowy lub moralny.

Zasada 10

Dziecko należy chronić przed praktykami, jakie mogą prowadzić do rasowej, religijnej lub wszelkiej innej dyskryminacji. Należy je wychowywać w duchu zrozumienia innych, tolerancji, przyjaźni między narodami, pokoju i powszechnego braterstwa. Należy wpajać w nie przekonanie, że powinno poświęcić swoją energię i swoje uzdolnienia dla dobra bliźnich.

MODUŁ III - ZAŁĄCZNIK NR 4

DEKLARACJA PRAW CZŁOWIEKA I OBYWATELA

Przedstawiciele Ludu Francuskiego, ukonstytuowani w Zgromadzenie Narodowe, uważając, że nieznanomość, zapomnienie i lekceważenie Praw Człowieka są jedynymi przyczynami nieszczęść publicznych i nadużyć rządów, postanowili przedstawić w uroczystej Deklaracji naturalne, niezbywalne i święte prawa Człowieka w celu, aby ta Deklaracja stale obecna wśród członków społeczeństwa, przypominała im nieustannie ich prawa i obowiązki, aby akty Władzy Ustawodawczej i Wykonawczej mogły być w każdej chwili porównywane z celem każdej instytucji państwowej i były dzięki temu bardziej szanowane; aby żądania obywateli oparte odtąd na zasadach prostych i niewątpliwych były ukierunkowane zawsze na utrzymanie Konstytucji i szczęścia ogólnego. Wobec powyższego, Zgromadzenie Narodowe uznaje i deklaruje, w obecności i pod auspicjami Istoty Najwyższej, następujące prawa Człowieka i Obywatela.

Artykuł I

Ludzie rodzą się i pozostają wolni i równi w swych prawach. Zróżnicowania społeczne mogą być oparte wyłącznie na pożytku powszechnym.

Artykuł II

Celem każdej organizacji politycznej jest zachowanie naturalnych i nieprzedawnialnych praw człowieka. Prawami tymi są: wolność, własność, bezpieczeństwo i opór przeciwko uciskowi.

Artykuł III

Źródło wszelkiego zwierzchnictwa spoczywa całkowicie w Narodzie. Żadne ciało, żadna jednostka nie może wykonywać władzy, która nie pochodzi wyraźnie od Narodu.

Artykuł IV

Wolność polega na możliwości czynienia wszystkiego, co nie szkodzi drugiemu; w ten sposób wykonywanie praw naturalnych każdego człowieka nie ma innych granic niż te, które zapewniają korzystanie z takich samych praw innym członkom społeczeństwa. Granice te może określać tylko ustawa.

Artykuł V Ustawa może zabraniać tylko takiego postępowania, które szkodzi Społeczeństwu. Wszystko, co nie jest zabronione przez ustawę, nie może być zakazane i nikt nie może być zmuszony do czynienia tego czego ustawa nie nakazuje.

Artykuł VI Ustawa jest wyrazem woli powszechnej. Wszyscy Obywatele mają prawo brać osobiście lub za pośrednictwem swych przedstawicieli udział w jej tworzeniu. Powinna ona być jednakowa dla wszystkich, zarówno kiedy broni jak też kiedy karze. Wszyscy obywatele są równi wobec prawa i mają równy dostęp do wszystkich godności, stanowisk i funkcji publicznych, zależnie od ich uzdolnień i z zachowaniem tylko takich różnic, które wynikają z ich cnót i talentów.

Artykuł VII

Nikt nie może być oskarżony, zatrzymany ani więziony bez podstaw prawnych określonych w ustawie i z zachowaniem form przez nią wskazanych. Ci, którzy oddziałują, wydają, wykonują lub zlecają wykonanie rozkazów arbitralnych, winni być ukarani; lecz każdy obywatel wezwany lub

zatrzymany na podstawie ustawy winien natychmiast okazać posłuszeństwo; stawiając opór staje się winnym.

Artykuł VIII

Ustawa może ustanawiać tylko takie kary, które są oczywiście i ściśle niezbędne, nikt nie może być karany inaczej jak tylko na podstawie ustawy uchwalonej i ogłoszonej przed popełnieniem przestępstwa i legalnie stosowanej.

Artykuł IX

Każdy człowiek jest uważany za niewinnego aż do momentu gdy zostanie uznany winnym. Jeżeli konieczne okaże się jego zatrzymanie, każde zastosowanie rygorów, które nie są niezbędne dla zabezpieczenia jego osoby, winno być surowo karane przez ustawę.

Artykuł X

Nikt nie powinien być niepokojony z powodu swoich przekonań, także religijnych, pod warunkiem że ich wyrażanie nie zakłóca porządku publicznego ustanowionego na podstawie ustawy.

Artykuł XI

Swobodne wyrażanie myśli i poglądów jest jednym z najcenniejszych praw Człowieka: każdemu Obywatelowi przysługuje więc wolność słowa, pisma i druku, a odpowiada tylko za nadużycie tej wolności w przypadkach określonych w ustawie.

Artykuł XII

Zagwarantowanie praw Człowieka i Obywatela wymaga istnienia publicznej siły zbrojnej: siła ta jest więc ustanowiona w interesie wszystkich, a nie tylko dla wygody tych, którym została powierzona.

Artykuł XIII

W celu utrzymania publicznej siły zbrojnej oraz dla pokrycia wydatków administracji niezbędny jest podatek powszechny. Powinien on być równo rozłożony na wszystkich Obywateli stosownie do ich możliwości.

Artykuł XIV

Wszyscy Obywatele mają prawo stwierdzać, osobiście lub za pośrednictwem swych przedstawicieli, niezbędność podatku publicznego, wyrażania nań zgody w sposób swobodny, czuwania nad jego wykorzystaniem, ustalania jego wysokości, podstawy wymiaru, sposobu pobierania i czasu trwania.

Artykuł XV

Spółeczeństwo ma prawo żądać sprawozdania z działalności od każdego urzędnika publicznego.

Artykuł XVI

Spółeczeństwo, w którym nie ma gwarancji poszanowania praw ani ustanowienia podziału władz nie ma Konstytucji.

Artykuł XVII

Własność jest prawem nietykalnym i świętym, nikt nie może być go pozbawiony, z wyjątkiem przypadku, gdy wymaga tego konieczność publiczna prawnie uznana, ale pod warunkiem słusznego i wypłaconego z góry odszkodowania.

MODUŁ IV

PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ POCZĄTKU I KRESU LUDZKIEGO ŻYCIA

(opracowała dr Małgorzata Łobacz)

MODUŁ IV - ZAŁĄCZNIK NR 1

GODNOŚĆ OSOBOWA W WYCHOWANIU

Wartość fundamentalną, na którą wskazuje opis filozoficzny, stanowi godność osobowa. Jest ona dana wszystkim ludziom, bez względu na stopień świadomości czy zdrowia, także niezależnie od zasług, posiadanego dorobku, czy wreszcie bez względu na ilość dóbr materialnych.

Tradycja tej normy, która nakazuje szanować każdą osobę ludzką oraz afirmować jej godność, sięga odległych czasów. Występuje już bowiem w III wieku przed Chrystusem. To właśnie stoicy, głosząc hasło „*homo homini res sacra*”, podkreślali, że każdy człowiek jest dla drugiego rzeczą świętą¹⁰³. Immanuel Kant natomiast w tak zwanym drugim imperatywie kategorycznym głosił: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”¹⁰⁴. Tadeusz Kotarbiński określił normę nakazującą respekt wobec godności osoby ludzkiej jako „zasadę spolegliwego opiekuństwa”, zaś Czesław Znamierowski nazywał tę normę „zasadą życzliwości powszechnej”¹⁰⁵.

Godność związana jest z samą naturą człowieka, jest jego wewnętrznym i wrodzonym znamieniem, niezależnym od kontekstu społecznego i historycznego. Poczucie własnej godności pociąga za sobą cały zespół wymagań wobec samego siebie. Ponadto zobowiązuje ona do szacunku wobec innych osób¹⁰⁶.

Fakt bycia osobą ludzką, wskazuje na naturalną wielkość człowieka, na jego nadrzędną pozycję wobec przyrody i tego, z czym spotyka się w świecie. Uznawać zatem godność osoby ludzkiej to tyle, co stawiać jego samego ponad wszystkim, co od niego pochodzi. Wszelkie ludzkie dzieła i wytwory są tylko środkami, którymi człowiek posługuje się w dążeniu do określonego celu¹⁰⁷. Duchowe czynności ludzkie, takie jak intelektualne poznanie czy wolne akty decyzyjne, transcendują ludzką naturę. Człowiek jako byt osobowy, stanowi cel swych działań, które doskonalą go (spotencjalizowaną osobę). Człowiek na mocy samopoznania i samoposiadania oraz poprzez akty wolnej woli panuje nad sobą, a „w wolnym wyborze woli praktycznego sądu o dobru w perspektywie celu

¹⁰³ Por. W. Chudy, *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, w: *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, Redakcja i opracowanie: Departament Programowy Biura Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, Warszawa 1997, s. 12.

¹⁰⁴ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Warszawa 1971, s. 62.

¹⁰⁵ W. Chudy, *Etos środków społecznego przekazu...*, s. 12.

¹⁰⁶ Por. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 46.

¹⁰⁷ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 418.

dokonyuje autodeterminacji („samostanowienia”) w swym osobowym działaniu”¹⁰⁸. Człowieka jako człowieka należy zatem zawsze traktować jako sam sobie godny cel – dobro godziwe.

Najwyższym kryterium godności jest miłość, która nie dopuszcza do instrumentalnego traktowania człowieka. Świat osób w całym swym zakresie jest więc dla osoby – podmiotu działania moralnego – „polem odpowiedzialnej miłości”¹⁰⁹. Stąd też wynika, że godność osoby ludzkiej „jest wartością w sobie i przez się, i wymaga, by traktowano ją jako taką, nigdy zaś jako przedmiot, który można użyć, narzędzie czy rzecz”¹¹⁰. Granica godności jest naruszana wtedy, gdy jesteśmy uprzedmiotawiani, gdy nie jesteśmy traktowani jako rozumny i wolny podmiot własnych działań.

Teza mówiąca o niezmiennym charakterze osoby ludzkiej stanowi zasadniczy argument w licznych dyskusjach na temat wartości życia człowieka. Struktura osoby i jej godność stanowią od poczęcia do naturalnej śmierci człowieka jego niezbywalne i niezmiennie elementy. Na tym opiera się sankcja etyczna, która zabrania wszelkich „zamachów” na te wartości¹¹¹.

Ścisłe personalistyczne określenie wychowania wskazuje na człowieka jako osobę. Człowiek-osoba obdarzony jest godnością. Człowiek dobrze wychowany, to „ktoś zdolny do odkrywania tego, co ważne” w drugim, jego fundamentalnej wartości, którą jest godność osobowa¹¹². Wychowanie opiera się na rozpoznaniu godności. Poznanie godności nie pozwala pozostać obojętnym, zobowiązuje do aktywności, oznacza chęć dawania. Wobec drugiej osoby przejawia się ono w szacunku do jej wartości, w gotowości do niesienia pomocy, a wobec siebie – w takim postępowaniu, które nie narusza podstawowych wskazań godności¹¹³.

Źródło: M. Łobacz, *Relacja wychowawcy i wychowanek z perspektywy filozofii personalistycznej. Implikacje praktyczne*, w: *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn, Lublin 2012, s. 103-105.

¹⁰⁸M. Krąpiec, E. Podrez, *Godność*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, T. IV, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003, s. 15.

¹⁰⁹A. Szostek, *Pogadanki z etyki*, RW KUL, Lublin 1996, s. 22.

¹¹⁰ Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja apostolska „Christifideles laici”*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1999, nr 37.

¹¹¹ W. Chudy, *Być a stawiać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4 (29), s. 30.

¹¹² W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, Lublin 2009, s. 57.

¹¹³ Tamże.

MODUŁ IV - ZAŁĄCZNIK NR 2

POTENCJALNOŚĆ I PRZYGODNOŚĆ JAKO CECHY BYTU OSOBOWEGO

Istotnym elementem ludzkiej egzystencji jest dążenie do rozwoju, ciągłego przekraczania, a zarazem poszerzania granic własnych możliwości. Ten dynamizm związany jest z ontyczną sytuacją człowieka, w której istnieje on, w czasie i przestrzeni. Roman Ingarden to dążenie człowieka do wykraczania poza aktualny stan wyraził w słowach: „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”¹¹⁴. Temu rozwojowi towarzyszy niejednokrotnie doświadczenie różnego rodzaju trudności, poczucie własnej słabości, ograniczoności, a także świadomość rozmiarów trudu i pracy, które trzeba włożyć w pokonanie barier stojących na drodze do realizacji określonego celu. Przyjrzyjmy się zatem bliżej zagadnieniu przygodności i potencjalności osoby, odnosząc je do interesującego nas problemu biedy.

Doświadczenie własnej ułomności wskazuje na fakt przygodności zakorzenionej w strukturze człowieka. Przygodność to kategoria metafizyczna, wskazująca na niekonieczność, utracalność, wadliwość oraz niedoskonałość bytu ludzkiego¹¹⁵. Awicenna pojęcie to wyjaśnia, wskazując na różnicę między istotą a istnieniem. Rozwijając tę definicję, istotę rozumiemy jako zbiór jakości-potencjalności, które, choć przynależą osobie, nie są nią samą. Człowiek jako osoba może dokonać refleksji nad nimi i zdystansować się wobec nich (aspekt transcendencji). Osoby bowiem „mają swą istotę, nie są bez reszty pogrążone w swym sposobie bycia. Przygodność natomiast jest rozumiana jako przygodność istnienia”¹¹⁶.

Fakt bycia bytem nie w pełni uaktualnionym, potencjalnym oraz ograniczoności w realizacji posiadanych możliwości w bezpośredni sposób świadczą o przygodności ludzkiego istnienia. Owa kruchość dotyka każdego z nas w wielu sferach: poznawczej, wolitywnej, daje o sobie znać w dziedzinie człowieka jednostkowego oraz w życiu społecznym¹¹⁷. Zjawisko słabości człowieka szczególnie widoczne jest w odniesieniu do fenomenu ubóstwa. Biedni, zarówno materialnie, jak i niematerialnie, każdego dnia doświadczają swej przygodności. Ci pierwsi, cierpiący głód, dotknięci chorobami, pozbawieni wystarczających środków, aby zaspokoić podstawowe potrzeby życiowe, namacalnie przeżywają swoją kruchość. Ci drudzy, podobnie, odczuwają swą niedoskonałość na skutek braków dóbr: religijnych, społecznych, moralnych czy estetycznych.

Rozpoznanie i przeżycie przez osobę ludzką własnej brakowości stymuluje ją do szukania wartości absolutnych. Ponadto „doznanie swojej niewystarczalności bytowej pociąga człowieka w kierunku poszukiwań

¹¹⁴ R. Ingarden, *U podstaw teorii poznania*, Warszawa 1971, s. 26.

¹¹⁵ Por. W. Chudy, *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego...*, s. 109.

¹¹⁶ R. Spaemann, *Osoby...*, s. 89.

¹¹⁷ Zob. W. Chudy, *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu papieża Jana Pawła II*, w: *Osoba niepełnosprawna...*, s. 129.

obiektywnych i stabilnych wymiarów bytu”¹¹⁸. Kruchość bytowania związana jest zatem z szansą rozwoju, co Karol Wojtyła wyraził w słowach: „Każdy byt, który musi dochodzić do własnej pełni, który podlega aktualizacji – jest przygodny”¹¹⁹. Możliwość bycia dobrym lub złym oraz idące za tym silnie odczuwane konsekwencje, doskonalące lub destruujące człowieka, świadczą o szczególnej wartości ograniczoności osoby. Wynika stąd, iż życie i szczęście każdego z nas zależy od spełnianych czynów¹²⁰. Te zaś, gdy kierowane są miłością, wyzwalają ludzką kreatywność, przyczyniając się tym samym do rozwoju osoby.

Jak mogliśmy wyżej zauważyć, u podstaw przygodności osadzonej w fenomenie ubóstwa tkwi doświadczenie jakiegoś rodzaju zła ujmowanego jako brak dobra¹²¹. Człowiek, na skutek licznych barier i ograniczeń, w pewien sposób zostaje odcięty od różnych dóbr. Doświadczenie trudu niesie ze sobą ból, który dotyczy różnorodnych wymiarów struktury człowieka.

W ubóstwie fizycznym ów trud spowodowany jest najczęściej uszkodzeniem lub zaburzeniami funkcjonowania poszczególnych organów. Jest to najbardziej „widoczny” rodzaj przypadłości rozumianej jako cierpienie. Często jest ono również źródłem cierpień w wymiarze psychicznym i duchowym, przejawiających się chociażby w poczuciu niemocy wobec zaistniałych trudności, zadawaniu pytań o sens własnej okaleczonej egzystencji. Może ono również – w przypadku ubóstwa duchowego – przyjmować formę cierpienia moralnego związanego z poczuciem winy, kryzysem lub utratą wiary, które stanowi swoistego rodzaju „ból duszy”¹²².

Charakteryzując cechę przygodności, nie można zapomnieć o tożsamości jako istotnej cesze bytu. Człowiek jako byt osobowy stanowi niepodzielną jedność materii i formy. Od strony metafizyki określa go, jak i inne byty, treść istniejąca. Z kolei tożsamość wskazuje na stałość, niezmienność istnienia. Ta niezmienność dotyczy pierwiastka osoby implikującego jej podmiotowość. Chodzi o ów samoistny podmiot, który charakteryzuje się jednością i odrębnością bytową. Jednak w aspekcie przygodności osoba ludzka ujawnia się jako byt tożsamy, ale nie takózsamy. Ten sam, ale nie taki sam. Osoba jest bytem dynamicznym.

Paradoksalnie doświadczenia słabości i ułomności ludzkiej mogą przyczyniać się do rozwoju osobowego człowieka. Uświadomienie faktu niewystarczalności i skończoności własnej egzystencji może ukierunkować człowieka ubożego i cierpiącego ku poszukiwaniu wartości niezmiennych, absolutnych, w których mógłby znaleźć oparcie i sens. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga akceptacji i aktywnej postawy wobec własnych ograniczeń – jak pisze Adam Rodziński – „cierpienie jest pracą”¹²³. Jest również wyrazem transcendencji człowieka wobec jego braków materialnych i niematerialnych. Dzięki niej możliwym staje się odkrycie

¹¹⁸ Tamże, s. 129-130.

¹¹⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn ...*, s. 199.

¹²⁰ Por. A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości*, Lublin 1998, s. 98. Por. też K. Wojtyła, *Osoba i czyn ...*, s. 198.

¹²¹ Jan Paweł II, *List apostolski „Salvifici Doloris”*, pkt 7, Kraków 1999.

¹²² Tenże, *List Apostolski „Salvifici Doloris”*, pkt 5.

¹²³ A. Rodziński, *Na orbitach wartości...*, s. 282.

niezmiennych struktur bytowych w otwarciu na rzeczywistość nadprzyrodzoną. Świadomość ich istnienia nadaje sens życiu człowieka w horyzoncie przygodności. Poprzez potencjalność tkwiącą w naturze ludzkiej jest on w stanie odbudować zapodmiotowane w nim dobro.

Przygodność – w odniesieniu do ludzi ubogich – stanowi również szansę rozwoju osobowego. Ci ostatni, okazując pomoc słabszym, pomagają również sobie, wzrastając jako osoby. Dzięki takiej postawie torują sobie także drogę do Królestwa Niebieskiego. Miara sądu Jezus uczynił bowiem właśnie uczynki miłosierdzia. Kandydatom do królestwa powiedział: „Pójdźcie, błogosławieni Ojca mego, odziedziczcie Królestwo, przygotowane dla was od założenia świata. Albowiem łaknąłem, a daliście mi jeść, pragnąłem, a daliście mi pić, byłem przychodniem, a przyjęliście mnie, byłem nagi, a przyodzialiście mnie, byłem chory, a odwiedzaliście mnie, byłem w więzieniu, a przychodziliście do mnie” (Mt 25, 34–36).

Człowiek, będąc istotą kruchą i ułomną, jest jednocześnie powołany do rozwoju i wzrastania jako osoba. A zatem stanowi również istotę potencjalną, która zawsze może być kimś więcej niż aktualnie jest¹²⁴. U podstaw rozumienia pojęcia potencjalności wskazującego na rozwój osoby stoi teoria Arystotelesa dotycząca złożenia bytowego. Człowiek, z punktu widzenia filozofii osoby, zbliża się do swego osobowego centrum, gdy staje się „lepszy”. Ów wzrost dotyczy sfery moralnej, dobra moralnego, którego afirmacja (bądź negacja) mówi więcej o jednostkowym człowieku jako osobie, aniżeli zdobyte przez niego umiejętności, tytuły, sprawności i wiedza.

O potencjalności człowieka mówimy poprzez wskazanie na jego dynamizm, a więc siłę, która jest obecna w podmiocie. To właśnie z wnętrza osoby pochodzą zarówno czyny, jak i uczynnienia. Andrzej Szostek stwierdza, iż „człowiek jest istotą dynamiczną, a wobec tego dana mu osobowa godność niejako domaga się zaktualizowania przez czyny ujawniające i potwierdzające leżącą u jej podstaw osobową strukturę bycia człowiekiem”¹²⁵. Obok czynów, rozwój ludzki wspomagają także uczynnienia, co podkreślał Wojtyła: „Tego, co się dzieje w podmiocie, nie sposób, idąc za doświadczeniem, określić jako działanie, choć jest to zawsze jakaś aktualizacja własnej potencjalności”¹²⁶.

Termin „potencjalność” oznacza władzę lub moc, która wskazuje na źródło zdynamizowania podmiotu¹²⁷, ową siłę, pozwalającą człowiekowi przekroczyć siebie. Tego „życia na miarę” czy też „wybijania się ponad” domaga się niejako już sam fakt bycia osobą. Na transcendencję „naturalnej kondycji” człowieka pozwalają akty duchowe. Przykładem jest niewątpliwie akt poznania drugiego człowieka, który stawia podmiot przed nieznaną, a zarazem przekraczającą go rzeczywistością¹²⁸.

Charakterystyczna dla takiego aktu jest swoista bezinteresowność oraz traktowanie osoby, zwłaszcza ubogiej, chorej i cierpiącej, jako dobra-celu. Człowiek staje się dojrzały, gdy dostrzega szczególną wartość ludzkiej osoby, bowiem pełnię człowieczeństwa osiąga w miłości. Przekraczając siebie ku

¹²⁴ Por. J. Dobrzyńska, *Pedagogika personalistyczna*, „Wychowawca” 1999, nr 9, s. 23.

¹²⁵ A. Szostek, *Wokół godności ...*, dz. cyt., s. 46.

¹²⁶ K. Wojtyła, *Osoba i czyn ...*, dz. cyt., s. 118.

¹²⁷ Tamże, s. 134.

¹²⁸ Zob. A. Szostek, *Wokół godności ...*, dz. cyt., s. 112–113.

wartościom byt ludzki spełnia się jako osoba¹²⁹. Wówczas to osiąga on właściwą sobie postać samo-własności i samo-panowania. „Przez czyn osoba urzeczywistnia siebie jako «ktoś» i jako «ktoś» też siebie ujawnia”¹³⁰, zachodzi tu więc transcendencja osoby w czynie. Obok dążenia do „życia na miarę”, można też – choć nie należy – dojrzewać do definitywnego rozdarcia pomiędzy tym, do czego zostaliśmy powołani, a tym, kim stajemy się w wyniku konkretnych autodeterminacji¹³¹. Chcąc jednak dążyć do własnej pełni, trzeba uświadomić sobie własną przygodność. Współcześnie zaś ludzie na ogół unikają świadomości własnej kruchości i ograniczoności bytowej poprzez ucieczkę do różnorodnych ideologii postulujących postawę pragmatyzmu, konsumpcjonizmu czy też hedonistycznego stylu życia¹³².

Człowiek, jako ludzka osoba, jest wielostronnie uwikłany w relacje, a nadto sam zdaje sobie sprawę z tego, że jest podmiotem tych relacji. Ma bowiem świadomość siebie jako podmiotu działania oraz doznawania i wie, jakie są jego więzi ze społeczeństwem. Wiedząc o tym, że bez społeczności ani nie mógłby się urodzić, gdyż tu konieczni są rodzice, ani też nie mógłby zdobyć wykształcenia, nie mógłby normalnie przeżyć, albowiem ciągle potrzebuje człowieka drugiego i zespołu ludzi, przez to samo doświadcza relacji, które go wiążą ze społecznością. Gdy tymczasem pierwszą podstawą konieczności nawiązania relacji społecznych jest przygodność i potencjalność człowieczeństwa. Będąc bytem przygodnym, nie posiada sam z siebie i przez siebie tego dobra, które jest konieczne dla życia. Stąd z konieczności jest nakierowany ku dobru, które ma uzupełnić jego człowieczeństwo. Jest to istotne, koniecznościowe przyporządkowanie ludzkiej osoby do samospelnienia się. Przyporządkowanie to – jako konieczność natury – spełnia się poprzez konkretne nawiązanie relacji z bytami w różnych ludzkich czynnościach. Istnieje więc w człowieku jako bycie osobowym szereg warstw relacji poprzez które aktualizuje się życie osobowe człowieka ¹³³.

Źródło: M. Łobacz, *Wartość ubóstwa w urzeczywistnianiu się osoby*, Lublin 2011, s. 71-76

¹²⁹ Tamże, s. 113.

¹³⁰ K. Wojtyła, *Osoba i czyn ...*, dz. cyt., s. 201.

¹³¹ Zob. A. Rodziński, *Na orbitach wartości...*, dz. cyt., s. 128.

¹³² Zob. W. Chudy, *Powołanie ...*, dz. cyt., s. 130.

¹³³ Zob. M. A. Krapiec, *Osoba i naród wobec globalizmu*, „Człowiek w kulturze” 2002, nr 14, s. 5-16.

MODUŁ III - ZAŁĄCZNIK NR 3

RODZINA WSPÓLNOTĄ OSÓB

Podstawowa i naturalną wspólnotą dla człowieka jest rodzina. To tutaj zaczyna się proces osobowego dojrzewania istoty ludzkiej. W tej wspólnotcie „życia i miłości” osadzone jest „pierwotne źródło wartości moralnych”¹³⁴. Fakt ten uświadamia wyższość rodziny nad pozostałymi grupami, w których ludzie uczestniczą w ciągu swojego życia. Rodzina jest środowiskiem, które winno gwarantować wszystkim swoim członkom „równy respekt dla jego godności”¹³⁵. Ów personalistyczny akcent w swojej randze sięga wyżej niż wszystkie pozostałe określenia rodziny – traktujące ją jako układy ekonomiczny, partnerski czy społeczny.

W adhortacji *Familiaris Consortio* Jan Paweł II określa rodzinę jako „*communio personarum*” – wspólnotę osób założoną i ożywioną przez miłość, której celem jest wszechstronny rozwój osobowy jednostek tworzących małżeństwo i rodzinę¹³⁶. Oznacza to, że każdy członek rodziny powinien w niej dojrzewać i rozwijać swoje zainteresowania, tak by dążyć do pełni człowieczeństwa. Jan Paweł II dostrzega zatem, jak ważne zadanie stoi przed małżonkami, którzy będą odpowiadać za rozwój swoich potomków, za ich późniejsze sukcesy i radości.

Początek tej szczególnej wspólnoty osób rozumianej jako *communio personarum* stanowi małżeństwo. Rodzina jest wzorcową wspólnotą osób powstającą, trwającą i dojrzewającą do pełni człowieczeństwa wszystkich jej członków na zasadzie wzajemnego obdarowywania się sobą. W języku łacińskim wyraz *communio* oznacza „potwierdzenie i umocnienie, które jest skutkiem jedności wielu, gdy bytują oni i działają razem”¹³⁷, lub też „wzajemną afirmację jako właściwość zespolenia, którym jednoczą się ludzie”¹³⁸. W pojęciu *communio* chodzi zatem o sam sposób bycia i działania osób, a nie tylko o stwierdzenie tego, co wspólne, o uwydatnienie wspólnoty jako pewnego skutku czy też wyrazu bycia i działania tych osób.

Małżeństwo, będące podstawą rodziny, stanowi już samo w sobie rzeczywistą *communio personarum*. Pełną celowość tej więzi, która kształtuje się między mężem a żoną, stanowi dopełnianie jej rodzicielstwem. Sensem małżeńskiej *communio personarum* jest dziecko, które tę wspólnotę potwierdza, umacnia i pogłębia. Małżeństwo, będące ze swej natury otwarte na „nowe osoby, zyskuje sobie właściwą pełnię (...) jako wspólnota o charakterze komunijnym, bytująca i działająca na zasadzie obdarowywania człowieczeństwem oraz wzajemnej wymiany darów”¹³⁹.

Komunia małżeńska ukształtowała się na gruncie „dwoistej samotności” mężczyzny i kobiety, jako spotkanie w ich „wyodrębnieniu” ze świata. Człowiek stał się więc odzwierciedleniem Boga nie tyle w akcie

¹³⁴ W. Chudy, *Drugie śniadanie u Sokratesa...*, s. 132.

¹³⁵ Tamże, s. 133.

¹³⁶ J. Młyński, *Zadania i prawa...*, s. 53.

¹³⁷ K. Wojtyła, Rodzina jako „*communio personarum*”, „Ateneum Kapłańskie” 1974, t. 83, z. 3 (395), s. 353.

¹³⁸ Tamże.

¹³⁹ Tamże, s. 361.

samotności, ile w akcie komunii¹⁴⁰. Kościół odczytując Boży zamysł, ukazuje małżeństwo i rodzinę w blasku ewangelicznej prawdy, objawiającej całkowitość i bezinteresowność daru osoby dla osoby. Mężczyzna i kobieta wypełniając ten zamysł w przymierzu małżeńskim, tworzą ze sobą wspólnotę całego życia¹⁴¹.

„Rodzina jest społecznością osób, dla których właściwym sposobem bytowania — wspólnego bytowania — jest «komunia»: *communio personarum*. W tym wyraża się też — z uwzględnieniem całej dysproporcji bytowej — podobieństwo do Boskiego «My». Tylko osoby zdolne są do bytowania «*in communione*». Rodzina bierze początek z takiej małżeńskiej wspólnoty, którą Sobór Watykański II określa jako «przymierze»¹⁴².

Rodzina jest miejscem, w którym każdy człowiek widziany jest jako niepowtarzalny, jedyny i ważny¹⁴³. W jej ramach kocha się osobę nie ze względu na korzyść, lecz dla niej samej. Sercem tej wspólnoty jest zwłaszcza kobieta, która „wnosi w dom rodzinny, a następnie w całe życie społeczne bogactwo swej wrażliwości, intuicji, ofiarności i stałości (...) stoi na straży ogniska domowego i jest jego opiekunką”¹⁴⁴. Mężczyzna, jako współtwórca życia, ponosi pełną odpowiedzialność za poczęte życie oraz realizuje zadania wychowawcze wspólnie z żoną¹⁴⁵. Miłość rodzicielska inspirowa do usługowności i bezinteresowności. Dokonuje się to także przez służbę wobec ludzi starszych, chorych, dzielenie się dobrami, radościami i cierpieniami. Wspólnota rodzinna łączy różne pokolenia, a także pomaga odnaleźć własną tożsamość osobom do niej należącym i tym, które do niej wchodzi¹⁴⁶.

Karol Wojtyła podkreśla, że rodzina – jak żadna inna więź społeczna – jest niezastąpiona zarówno w swej funkcji prokreacyjnej, jak i personalistycznej, wspólnotowo-komunijnej. A zatem, jeśli pozostałe wspólnoty, ale również inne podmioty, np. media, chcą realizować funkcję personalistyczną i zabezpieczyć człowieka przed alienacją, winne uwzględniać w swojej aksjologii wartość rodziny¹⁴⁷. „Osoba jako osoba czuje się powołana (...) do włączenia się w komunie osób na prawach wierności i bezinteresownej afirmacji, poszanowania prawdy i wolności cudzej, życia w innych i dla innych osób” – pisze Adam Rodziński¹⁴⁸. W relacji komunijnej – powstałej na wzór rodziny – urzeczywistnia się samo-spełnienie przez bezinteresowny dar z siebie. Człowiek więc realizuje się i samo urzeczywistnia na drodze relacji międzyosobowych „ja” – „ty” oraz relacji dla dobra wspólnego, która pozwala mu działać razem z innymi jako „my”. Karol Wojtyła dostrzega w tym miejscu wyraz osobowej transcendencji ku dobru

¹⁴⁰ Zob. J. Tyrawa, *Rodzina-wspólnota osób*, „Wrocławskie Studia Teologiczne”, 1993, nr 25, s. 243-263.

¹⁴¹ *Kodeks Prawa Kanonicznego*, 1055 § 1.

¹⁴² *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, Wrocław 2005, nr 48.

¹⁴³ Zob. K. Wojtyła, *Rodzina jako...*, s. 348.

¹⁴⁴ S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 90.

¹⁴⁵ Zob. tamże.

¹⁴⁶ Zob. tamże, s. 91.

¹⁴⁷ Zob. K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, t. 84, z. 1 (396), s. 30-31.

¹⁴⁸ A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin 1998, s. 87.

wspólnemu. Każdy z nas spełnia się, bytując i działając wspólnie; w grupie społecznej również gruntuje się, zabezpiecza i rośnie nasza podmiotowa osobowość¹⁴⁹.

Człowiek z natury potrzebuje życia społecznego, jednak owa wspólnota, do której on przynależy, nie jest mu tylko dana, lecz stale zadawana. Wymaga się w niej przede wszystkim wzajemnej akceptacji, afirmacji, wzajemnej odpowiedzialności osoby za osobę, wspólnego bytowania oraz współdziałania na rzecz określonej wartości¹⁵⁰. W takich relacjach, potwierdzonych wzajemną afirmacją transcendentnej wartości osoby, możemy mówić o autentycznej *communio personarum*. Dzięki wspólnocie człowiek się doskonali, zaś świat „jawi się jako bliski, dobry i przychylny, choć tyle w nim bólu, krzywdy i niesprawiedliwości”¹⁵¹.

Rodzina jako wspólnota osób jest równocześnie pierwszą ludzką „społecznością”. Rodzina powstaje wówczas, gdy urzeczywistnia się przymierze małżeńskie, które otwiera małżonków na dożgonną wspólnotę miłości i życia, dopełniając się w sposób specyficzny poprzez zrodzenie potomstwa. W ten sposób „komunia małżonków daje początek „wspólnocie”, jaką jest rodzina. W tak rozumianej wspólnocie rodzinnej wszyscy jej członkowie czerpią z jej aksjologicznej przestrzeni, każdy też ma tu takie same prawa do życia i miłości.

Źródło: M. Łobacz, *Rola rodziny w urzeczywistnianiu podmiotowości człowieka*, w: *Psychologiczne uwarunkowania wartości. Rodzina – sens i wartość ludzkiego życia – religijność*, red. J. Łukasiewicz, M. Stepulak, Lublin 2016, s. 135-137.

¹⁴⁹ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 410.

¹⁵⁰ Tamże, s. 408.

¹⁵¹ J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 553.

MODUŁ III - ZAŁĄCZNIK NR 4

ZASZCZEPIANIE PODSTAWOWYCH WARTOŚCI W ŚRODOWISKU RODZINNYM

Urzeczywistnianie podmiotowości w wychowaniu wiąże się ściśle z wartościami. Małżeństwo i rodzina stanowią niewątpliwie środowisko wychowawcze, w którym odbywa się proces dwustronnego komunikowania się między rodzicami a dziećmi; zachodzą między nimi relacje. Do rodziców jako wychowawców należy obowiązek tworzenia najlepszych i najbardziej prawidłowych warunków rozwoju dziecka. Małżeństwo, wychowując swoje dzieci w kochającej się rodzinie, wychowuje je poprzez codzienną praktykę, która staje się szkołą cnót społecznych, moralnych i religijnych¹⁵².

Wychowanie w rodzinie umożliwia doświadczenie życia rodzinnego, rodzice przekazują dziecku wiedzę oraz wartości z nim związane. Małżonkowie, którzy w następstwie wypełniania zadań małżeńskich stają się rodzicami, mają doprowadzić dzieci do bogactwa swojej osobowości, wzbudzić szacunek dla wartości moralnych i społecznych, ukształtować charakter, opanowanie swoich popędów w relacjach z odmienną płcią, ale nade wszystko ukazać małżeństwo jako powołanie i posłannictwo. Wpływ środowiska rodzinnego i małżeńskiego odgrywa znaczącą rolę w formowaniu się młodej osoby, wychowuje ją w miłości, do życia w małżeństwie i rodzinie, poucza o godności, dziele miłości małżeńskiej, uczy szacunku dla czystości, aby w odpowiednim czasie młody człowiek mógł przejść od uczciwego narzeczeństwa do małżeństwa. Najważniejszym czynnikiem wychowawczym w rodzinie jest trwałość i siła więzi małżonków oraz klimat miłości, który sprzyja kształtowaniu emocjonalności, uczuciowości dzieci od samego ich poczęcia¹⁵³.

Istotne znaczenie dla prawidłowego, wszechstronnego i optymalnego rozwoju dziecka ma zapewnienie mu właściwych relacji uczuciowych poprzez pozytywną obecność matki i ojca. Wzajemna akceptacja, niekonfliktowe relacje, zrozumienie małżonków, okazywanie sobie wsparcia, troski, opieki, umożliwia obdarzenie dziecka człowieczeństwem, godnością i stopniowe wzrastanie w wymiarze religijnym i duchowym. Wychowanie w rodzinie przez kochające się małżeństwo odgrywa decydującą rolę wychowawczą w integracji osobowości oraz w przyjęciu ról płciowych i społecznych. W przyjęciu roli macierzyńskiej i ojcowskiej znaczącą rolę odgrywa dostarczenie swoim dzieciom modeli wypełniania funkcji rodzicielskich oraz wzorów osobowych rodziców. O prawidłowym przygotowaniu do tych ról w dużej mierze decyduje dojrzałość rodziców oraz prezentowane przez nich postawy rodzicielskie¹⁵⁴.

Klimat wzajemnego zrozumienia, zaufania i dialogu między rodzicami i dziećmi, autorytet rodziców oraz przykład rodziców umożliwia przyjęcie

¹⁵² Zob. M. Nowak, *Małżeństwo i rodzina jako środowisko i sytuacja wychowawcza*, w: *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*, red. L. Dyczewski, Lublin 2007, s. 120.

¹⁵³ Zob. J. Goleń, *Rodzina środowiskiem wychowania do życia w małżeństwie i rodzinie*, w: *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, red. R. Kamiński, G. Pyżlak, J. Goleń, Lublin 2013, s. 723.

¹⁵⁴ Zob. Tamże, s. 723.

treści dotyczących seksualności, wypracowanie dojrzałej jednostki w zrównoważonej osobowości. Znaczącym warunkiem skuteczności wychowawczej jest równowaga samych rodziców w sprawach seksualnych, życia codziennego, emocjonalnych oraz ich świadectwo czystości małżeńskiej, wierności Bogu i uszanowania jego planu miłości oraz wielkoduszości wobec małżonka i życia¹⁵⁵. Wychowanie w małżeństwie i rodzinie łączy ze sobą kilka wymiarów wychowania. Dokonuje się ono w ramach wychowania seksualnego, wychowania do miłości, wychowania religijnego i moralnego a także wychowania do wartości. Wychowanie seksualne czyni osobę zdolną do życia w zgodzie w własną płcią, podjęcia roli kobiety i mężczyzny, a następnie roli matki i ojca. Stanowi ono integralną część wychowania osoby do miłości. Oba te wymiary ściśle łączą się z wychowaniem religijno-moralnym, które kształtuje postawę miłości realizowanej w każdym aspekcie życia, także w małżeństwie i rodzinie. Wychowanie to umożliwia późniejsze odpowiedzialne dążenie młodego człowieka do zawarcia małżeństwa i realizowanie jego zadań¹⁵⁶. Kontakt pomiędzy małżonkami, rodzicami, ich stosunek do siebie wywierają istotny wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Zdania wypowiedziane do siebie nawzajem przez współmałżonków, opinie wyrażane o innych ludziach, postawy w sytuacjach szczególnie trudnych, wzajemne okazywanie sobie uczuć, zrozumienie, formuje stopniowo charakter i poglądy dziecka, kształtuje jego zasady, reguły i normy postępowania. Znaczącą rolę odgrywa fakt jak dziecko czuje się w rodzinie, jego stosunek do rodziców wpływa na pragnienie podtrzymania kontaktu z nimi bądź dążenia do izolacji od nich. Wychowawcze oddziaływanie rodziców możliwe jest jedynie w ramach prawidłowej relacji z dziećmi¹⁵⁷.

Warto zwrócić uwagę na charakter dialogicznego wychowania, w którym występuje dialog pomiędzy rodzicem i dzieckiem. Rodzic rozpoczyna dialog, a dziecko przyjmuje jego informację i odpowiada na nią. Wszystko to rozgrywa się na płaszczyźnie emocjonalnej i ma ogromne znaczenie dla kształtowania się relacji nie tylko między członkami rodziny, ale także w społeczeństwie¹⁵⁸.

Macierzyństwo i ojcostwo oddziałują na dziecko w sposób zamierzony, czyli poprzez konkretne działanie. Drugim sposobem wpływu jest działanie niezamierzone czyli zachowanie, postawy przyjmowane przez rodziców. Rodzice, gdy troszczą się o wychowanie chrześcijańskie dzieci, zapraszają swoje potomstwo do wspólnej modlitwy, wspólnego czytania słowa Bożego, dają przykład postaw moralnie chrześcijańskich. Dzięki temu stają się rodzicami w pełni nie tylko życia fizycznego, ale nade wszystko duchowego, przekazując swoją miłość małżeńską, dzieląc się wartościami, zasadami postępowania. Jan Paweł II podkreśla, iż godność i odpowiedzialność kobiety i mężczyzny, realizuje się w szczególności we właściwym małżeństwie i rodzinie obdarzaniem, oddawaniem się drugiemu współmałżonkowi i dzieciom¹⁵⁹.

¹⁵⁵ Zob. Tamże, s. 724.

¹⁵⁶ Zob. Tamże, s. 718.

¹⁵⁷ Zob. W. Kądziołka, *Oblicza dialogu wychowawczego w świetle adhortacji apostolskiej Familiaris consortio a wychowanie w rodzinie*, „Analecta Cracoviensia” 2012, nr 44, s. 117.

¹⁵⁸ Zob. Tamże, s. 117.

¹⁵⁹ Zob. Tamże, s. 119.

Rzeczywistością małżeństwa i rodziny w procesie wychowania, ich podstawą jest realizowanie planu Bożego, czyli obdarzanie siebie, swojego współmałżonka, swoich dzieci bezinteresowną, wyrozumiałą, ale także wymagającą miłością. Małżeństwo otrzymuje misję strzeżenia swojej rodziny, przekazywania miłości. Wywodzą się stąd podstawowe zadania małżeństwa i rodziny chrześcijańskiej jakimi są: tworzenie wspólnoty osób, służba życiu, udział w życiu społecznym i uczestnictwo w życiu Kościoła. Rodzice, którzy troszczą się o prawidłowy rozwój swojego dziecka, przekazują mu fundament w postaci wartości religijnych, na którym będzie mogło ono oprzeć całe swoje dzieciństwo i dorosłe życie, a którego nie zburzą żadne trudne życiowe doświadczenia¹⁶⁰.

Wojciech Chudy zauważa, iż wartość ukazuje człowiekowi jego wolność, niezależność, jest to brak wszelkich nakazów czy rozkazów. Człowiek samodzielnie poznaje, a następnie dobiera wartości, którymi kieruje się w życiu. Jednostka została obdarzona wolną wolą oraz rozumem. I to te dwa czynniki wpływają na dobór wartości w jego życiu ¹⁶¹. Ponadto osoba sama tworzy hierarchię wartości, sama decyduje, które z nich mają dla niego największe znaczenie, które mają nadrzędny cel, a które są mniej ważne. Człowiek funkcjonuje według wyznawanych wartości i dla nich. Niewątpliwie to one nadają sens i „wartość” życia. W przeżywaniu wartości znaczącą rolę odgrywają emocje, tęsknoty, uczucia. Udział serca, uczuć, emocji pozytywnych czy negatywnych, podczas poznawania wartości jest nieoceniony. To one nadają kierunek postrzeganiu wartości. Człowiek rodząc się, zastaje już pewne wartości obecne w świecie, jednak znaczną większość tworzy w procesie wychowania i samowychowania. Żyjąc w świecie wartości, jednostka urzeczywistnia swoje ukryte pragnienia, myśli i emocje. W samostanowieniu o sobie, to ona wie, czego potrzebuje, nikt nie może jej nakazać wyznawania danej wartości, przeżywania jej. Dobór wartości musi być wyborem świadomym. Człowiek przy wyznawaniu wartości musi z pełną świadomością przyjąć też ich konsekwencje.

Podkreśla on, że zadaniem człowieka jest zabieganie o świat wartości, ich obrona i nieuleganie wartościom przemijającym. Ważne są te, które nadają sens ludzkiemu istnieniu, te, które rozwijają jednostkę, które służą społeczeństwu, które budują trwałe fundamenty egzystencji człowieka, które współdziałają z prawdą, dobrem i miłością wobec świata. Jego osoba, nadal jest autorytetem w kwestii stałości, ponadczasowości w wyznawaniu wartości. Pierwotną szkołą wartości jest dom rodzinny, w którym to jednostka uczy się podstaw funkcjonowania społeczeństwa w małej grupie, wartości, które przekazują rodzice mają największy wpływ na funkcjonowanie człowieka w późniejszych etapach rozwoju. Prawdziwym jest zatem powiedzenie „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. O ile w atmosferze domu rodzinnego, wartości człowiek raczej przyswaja niż tworzy, kreuje, o tyle w okresie dorastania, już sam zaczyna decydować o ich doborze. Niejednokrotnie klóci się to z tym, czego doświadczył w rodzinie. Świat wartości młodego człowieka jest różnorodny, często zdarza się, że wyznawane wartości są czasowe, zmienne a nawet

¹⁶⁰ Zob. Tamże, s. 120.

¹⁶¹ Por. W. Chudy, *Miedzy Werterem a Stawroginem albo wartości w życiu człowieka*, <http://pracownik.kul.pl/files/12845/public/filozofia/wartosci.pdf> 12.11.2014

przeciwstawne. Nie zmienia to jednak faktu, że jednostka do wychowania i istnienia potrzebuje szeregu wartości, które świadomie wybiera i realizuje w ciągu życia.

Rodzice są w sposób szczególni zobowiązani wskazywać swoim dzieciom właściwy wybór wartości. Jednak często oni żyjąc w społeczeństwie pluralistycznym mają na tym polu wiele trudności. W otaczającym ich świecie przyznaje się bowiem pierwszeństwo często nie tyle wartościom podstawowym, do których zalicza się wartości moralne, obyczajowe, religijne i poznawcze, ile raczej wartościom hedonistycznym czy też pseudowartościom.

Dzieje się tak, ponieważ „wielu nie odkryło jeszcze, że stajemy się osobami i sprawiamy, że stają się nimi inni dzięki poszanowaniu, otwarciu, miłości, pomocy, właściwie i dogłębnie rozumianej łączności z innymi”¹⁶². Postawa otwarcia się na innych wymaga trudu i ciągłej uwagi skierowanej w stronę wartości moralnej swoich czynów. W czynie bowiem realizuje się rzeczywistość aksjologiczna a przede wszystkim „rzeczywistość ontologiczna, rzeczywistość spełnienia siebie przez czyn, co właściwe jest tylko osobie”¹⁶³.

Na szczególną uwagę w procesie wychowania do wartości moralnych, zasługują takie wartości, jak: miłość bliźniego, uczciwość, rzetelność, przyjaźń, odpowiedzialność, wolność, godność, prawda, altruizm i tolerancja¹⁶⁴. Ukoronowaniem zaś tych wszystkich wartości jest transcendentna triada: Prawda, Dobro i Piękno. Rodzice, chcąc pomóc swoim dzieciom afirmować prawdziwe wartości, winni charakteryzować się dużą wnikliwością, samozaparciem i odpowiedzialnością za prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży. Oni wreszcie winni zdecydować, które wartości należy objąć wychowaniem i którym spośród nich oddać pierwszeństwo.

Najbardziej owocną metodą wychowania do wartości młodych ludzi jest z pewnością dawanie dobrego przykładu, pozostawanie w zgodzie z głoszonymi wartościami, czyli niezaprzeczanie im własnym, codziennym postępowaniem. Obok własnego przykładu, istotne w przekazywaniu wartości jest również używanie dialogu. Staje się on pomocny podczas werbalnego wyjaśniania moralnych bogactw, o które warto zabiegać w życiu ludzkim. Bardzo ważne w wychowaniu moralnym jest również przekazywanie wiedzy o problemach aksjologicznych i rozwijanie umiejętności odróżniania tego, co dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia, a także kształtowanie postawy wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego¹⁶⁵.

Źródło: M. Łobacz, *Rola rodziny w urzeczywistnianiu podmiotowości człowieka*, w: *Psychologiczne uwarunkowania wartości. Rodzina – sens i wartość ludzkiego życia – religijność*, red. J. Łukasiewicz, M. Stepulak, Lublin 2016, s. 143-147.

¹⁶² C. Valwerde, *Antropologia filozoficzna*, tł. G. Ostrowski, Poznań, 1998, s. 337–338.

¹⁶³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 196.

¹⁶⁴ Por. U. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, Kraków 1998, s. 24.

¹⁶⁵ Por. M. Łobocki, *Wartości tworzywem wychowania*, w: M. Nowak, M. Filipiak (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 1980, s. 79.

MODUŁ IV - ZAŁĄCZNIK NR 5

Osoba ludzka stanowi niepodważalną wartość, dlatego wszystko, co ją otacza – inni ludzie, wykonywane zawody, liczne instytucje – powinno służyć jej rozwojowi. Podobnie rzecz się ma z wszelkimi wytworami nauki i techniki – celem ich w sposób szczególny powinno być dobro zarówno pojedynczego człowieka, jak i całej ludzkości. Postęp oraz wszelkie zdobycze cywilizacji winne czynić życie ludzkie „bardziej ludzkim” i „bardziej godnym człowieka”¹⁶⁶. Jak ten problem wygląda w odniesieniu do wartości życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną? W jaki sposób ludzkość i jej osiągnięcia w różnych dziedzinach służą najbardziej bezbronnym w dobie globalizacji?

Bilans nie wygląda wcale pozytywnie. Okazuje się, że dzisiaj coraz częściej życie chore, dotknięte niepełnosprawnością przez wielu ludzi traktowane jest jako nieznośny ciężar, którego najlepiej byłoby się zawczasu pozbyć. Jeden z podstawowych nawyków – którego źródłem jest przede wszystkim głęboko zakorzeniony lęk – to skłonność do patrzenia na ludzi z niepełnosprawnością intelektualną przez pryzmat nieużyteczności, nieopłacalności. Pokusa, by oceniać człowieczeństwo danej osoby wedle jakości jej życia, jej użyteczności i produktywności w dobie globalizacji jest szczególnie silna. Współcześnie coraz częściej i bez wahania kobiety spodziewające się dziecka, dowiedziawszy się o tym, że może ono przyjść na świat z jakimś rodzajem niepełnosprawności, decydują się na aborcję. Publicysta W. Bonowicz tymi słowami przedstawia swoją refleksję na temat deprecjonowania wartości życia osób z niepełnosprawnością: „Jednym z największych wstrząsów w moim życiu było uświadomienie sobie, że moi niepełnosprawni przyjaciele to «ludzie z wyrokiem śmierci» – wyrokiem wprawdzie nie wykonanym, ale jednak rzucającym cień na całe ich życie. W duszach wielu z nich jak ciernie tkwią wspomnienia spojrzeń pełnych litości i dezaprobaty lub słów wypowiedzianych przez osobę przypadkowo spotkaną na spacerze: «I po co takie żyje?!»¹⁶⁷”.

Selekcja wśród ludzi, podziały na lepszych i gorszych, zasługujących by żyć i odzieranych z tego prawa ma swoje początki jeszcze w czasach starożytnych. Tak na przykład „w starożytnej Sparcie zabijano noworodki obciążone wadami, a zdrowe dzieci zanurzane były w lodowatej wodzie, co miało na celu eliminację słabszych osobników”¹⁶⁸. Każdy czas miał swoje metody, natomiast wiek XIX sformułował własny program, w którym narzędziami stały się: technika i polityka. (...)

Wiek XX, choć przyniósł wiele możliwości w zakresie poprawy warunków funkcjonowania człowieka, stworzył nowe możliwości swoistego przedłużania życia ludzkiego, wczesnego wykrywania różnych chorób, co winno zaowocować otoczeniem szczególną ochroną najsłabszych i zapewnieniem im optymalnego rozwoju. Tymczasem człowiek w swej złe pojętej władzy dąży do negacji wszelkich wartości absolutnych „w imię

¹⁶⁶ Zob. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 70.

¹⁶⁷ W. Bonowicz, *Milczący nauczyciel*, „Znak” 2009, nr 645, w: <http://www miesiecznik.znak.com.pl/10404/5/milczacy-nauczyciel> (02.10.2013).

¹⁶⁸ P. Lévêque, *Świat grecki*, tłum. J. Olkiewicz, PWN, Warszawa 1973, s. 168.

relatywizmu i omnipotencji prawa państwowego, broniącego przede wszystkim silnych”¹⁶⁹. (...)

Celem medycyny – nauki, która w centrum winna znajdować się ochrona każdego życia ludzkiego, bez wyjątku – nigdy nie powinno być osiąganie większej precyzji wykrywalności schorzeń po to, by eliminować samych chorych, lecz w celu ich terapii. Dotyczy to w sposób szczególnie genetyki, której rozwój powinien iść w parze z afirmacją rozwijającego się życia ludzkiego, a wszelkie odkrycia w tej dziedzinie winny stawiać w centrum dobro nienarodzonego jeszcze dziecka. Natomiast zaspokojenie ciekawości i uzyskanie pewności urodzenia zdrowego dziecka – nawet za cenę jego okaleczenia (w przypadku inwazyjnych badań prenatalnych) – to zbyt słabe argumenty jeśli chodzi o sensowność diagnostyki prenatalnej¹⁷⁰. E. Black mówi o tym następująco: „bez względu na rozwój nauki nikomu nie wolno uczynić nic, co wykluczałoby, represjonowało i krzywdziło jednostkę albo naruszało jej prawa z powodu jej struktury genetycznej”¹⁷¹.

G. Braun (reżyser filmu *Eugenika – w imię postępu*) twierdzi, że „diagnostyka prenatalna bardzo rzadko prowadzi dziś do jakiejkolwiek terapii prenatalnej i zastosowania cudów współczesnej medycyny. Ona w ogromnej większości przypadków prowadzi do eliminacji ludzi potencjalnie niedoskonałych”¹⁷². Tezę tę potwierdza stale rosnąca liczba dokonywanych aborcji oraz ich wewnętrzna struktura (dominacja przesłanek związanych ze stwierdzeniem wady płodu), co ma ścisły związek z rozpowszechnieniem badań prenatalnych. Taka tendencja do eliminacji ze społeczeństwa chorego, nienarodzonego życia, pozwala przypuszczać, że w najbliższym czasie przepisy regulujące dopuszczalność aborcji znacznie poszerzą swoją władzę w kierunku unicestwiania życia ludzkiego. W konsekwencji owo „naginanie” prawa może doprowadzić do selekcji i eliminacji wszelkich istot ludzkich obciążonych w zasadzie jakąkolwiek wadą lub chorobą¹⁷³. (...)

Wielu wybitnych specjalistów z dziedziny technologii genetycznej uważa, że ludzkość z czasem ulegnie genetycznemu podziałowi na swoistą „rasę” wyższą – zdrowych, silnych i uzdolnionych, która z kolei podporządkuje sobie ludzi chorych, marginalizowanych, zmagających się z różnymi trudami życia. Ponadto wskazują na „samokierującą się ewolucję”, w której odkrycia w zakresie genetyki będą wykorzystane w celu polepszania gatunku ludzkiego oraz zmaksymalizowania jego rozwoju. Przejawy takich działań można zauważyć już dzisiaj. Przykładem są choćby wszelkie, coraz bardziej precyzyjne badanie płodu na obecność chorób dziedzicznych, a także modyfikacje genów odpowiedzialnych za niepożądane zachowania.

¹⁶⁹ W. Chudy, *Człowiek nie może decydować*, „Rzeczpospolita” 2005, nr 75, s. 11.

¹⁷⁰ Zob. T. Biesaga, *Diagnostyka prenatalna a selekcja eugeniczna*, „Życie i Płodność” 2008, nr 5, s. 71-76.

¹⁷¹ E. Black, *Wojna przeciw słabym*, dz. cyt., s. 648.

¹⁷² *To dzięki katolicyzmowi nie mieliśmy w Polsce eugeniki*, Z Grzegorzem Braunem rozmawiał Łukasz Adamski, 09.04.2011, w: <http://www.debata.olsztyn.pl/publicystyka/rozmowa/1656-to-dziki-katolicyzmowi-nie-mielimy-w-polsce-eugeniki.html> (07.01.2014).

¹⁷³ Por. P. Frączek, M. Jabłońska, J. Pawlikowski, *Medyczne, etyczne, prawne i społeczne aspekty badań prenatalnych w Polsce*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2013, Tom 19, nr 2, s. 108.

Coraz nowsze i bardziej wyszukane, ale i wynaturzone techniki mają na celu uzyskiwanie (produkowanie?) zdrowszych i silniejszych organizmów¹⁷⁴.

To wszystko pokazuje do jakiego paradoksu dochodzimy dzisiaj w tym postępowym świecie. Już od wieków człowiek wiedział, że niczego nie może być pewien, zwłaszcza jeśli chodzi o wartość zdrowia i życia ludzkiego, które w sposób szczególnie wkomponowane są w przygodność, kruchość i okaleczalność bytową. Owa słabość oznacza to, „co każdy z ludzi chyba odczuwa, rozmyślając nad swoją kondycją życiową, a co wyraża często, niby jakiś współczesny Eklezjasta, pełen niepokoju: «Czegóż można być pewnym?... Dzisiaj jestem zdrowy i zadowolony, jutro mogę stracić wszystko i oczekiwać na śmierć!»”¹⁷⁵. (...) Lekarz rzetelnie wywiązujący się ze swoich obowiązków nie może być na usługach państwa, polityków, koncernów przemysłowych czy jakichś ideologii. W sposób szczególnie ten zawód zobowiązuje bowiem do bycia wiernym wewnętrznej moralności związanej z wykonywanym zawodem. Kwestie finansowe, wysokie stanowiska czy też prestiż winny zejść na dalszy plan. Chory pacjent – bez względu na stadium rozwoju, w którym się znajduje – winien zawsze stać w centrum podejmowanych działań lekarskich. Chciwość, przekupność, i brak wrażliwości opłacają się na krótką metę, spojrzenie dalekowzroczne pokazuje, że absolutyzacja relatywnych wartości niszczy ludzkość¹⁷⁶.

Odrzucanie autotelicznych wartości, poszukiwanie wygodnego życia, wolnego od wszelkiego trudu z pewnością nie prowadzi do urzeczywistnienia człowieczeństwa człowieka. Osoba ludzka spełnia się bowiem „odczytując i podejmując wyzwanie do realizacji swego człowieczeństwa (...) Zakłada to podjęcie trudu”¹⁷⁷. W dobie globalizacji coraz częściej wartość życia ludzkiego bywa zastępowana kategorią jakości życia (*quality of Life/QOL*). Wybiera się wygodę, łatwiznę i kreuje samowolę w stosunku do fundamentalnego prawa ludzkiego – prawa do życia. Bioetyk Peter Singer całą mocą popiera taki stan rzeczy. W odrzuceniu etyki wartości życia, na rzecz etyki jakości dostrzega zmierzch moralności tradycyjnej i narodziny nowej etyki. „Podważenie zakazu bezpośredniego zabicia p ł o d u – pisze on – było pierwszym zwycięstwem etyki jakości życia nad etyką jego świętości”¹⁷⁸. Sam mocno opowiada się za zasadą jakości życia uzasadniając selekcję eugeniczną, aborcję i eutanazję. W jego interpretacji fundamentalnych wartości ludzkich prawo do życia nie jest już prawem podstawowym, lecz ściśle uzależnionym od biologicznych, genetycznych, medycznych, społecznych, a szczególnie ekonomicznych kryteriów jakości życia. Wszystko to wskazuje, że w oparciu o poszczególne kryteria „bioetyk, genetyk, lekarz, ekonomista mają rozstrzygnąć czyje życie jest, a czyje nie jest warte życia”¹⁷⁹.

¹⁷⁴ Por. E. Black, *Wojna przeciw słabym*, dz. cyt., s. 645.

¹⁷⁵ W. Chudy, *Sens życia a sens trudu*, dz. cyt., s. 41.

¹⁷⁶ Por. T. Biesaga, *Autonomia a dobroczynność w bioetyce*, w: *Etyka wobec współczesnych dylematów*, red. K. Kalka, A. Papużński, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 139.

¹⁷⁷ W. Chudy, *Sens życia a sens trudu*, dz. cyt., s. 36.

¹⁷⁸ P. Singer, *O życiu i śmierci, Upadek etyki tradycyjnej*, tłum. A. Alichniewicz i A. Szczęsna, Warszawa 1997, s. 103.

¹⁷⁹ B. Skarga, *O człowieku*. Z Prof. B. Skargą rozmawiają K. Janowska i P. Mucharski, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 31, s. 9 lub: T. Biesaga, *O naukowym urządzaniu świata*, dz. cyt., s. 144.

Na uwagę zasługuje również fakt, iż wszelkie załamania w sferze moralnej nie są nazywane bezpośrednio, jasno i dosadnie, lecz odpowiednio kamuflowane, by wielu nie rozpoznało rzeczywistych intencji zwolenników nowoczesnej eugeniki. Tadeusz Biesaga – na podstawie własnych spostrzeżeń dotyczących współczesnej eugeniki i jej związku z genetycznymi badaniami prenatalnymi oraz aborcją eugeniczną, a także obserwując zachowania obecne w kulturze masowej i postawy reprezentowane przez niektóre międzynarodowe organizacje – twierdzi, że „ruchy eugeniczne dość wyraźnie występują i łączą się z antynatalistycznymi, proaborcyjnymi organizacjami kontroli urodzeń i tzw. wyzwolenia kobiet oraz ruchami i organizacjami kontroli demograficznej”. Organizacje te przyjmują łagodne i dość dyplomatyczne nazwy, jak np. proaborcyjna „Międzynarodowa Federacja Planowania Rodziny”. Ponadto w stosunku do siebie nie używają one terminów nazywających rzeczy po imieniu: „eugenika”, „sterylizacja”, „aborcja”, „dyskryminacja i eliminacja genetycznie słabszych czy nieprzystosowanych”, lecz określeń emocjonalnie pozytywnych, odnoszących się do rodziny, zdrowia, polepszania jakości życia, unikania trudu, bólu i niepotrzebnego cierpienia. Zdaniem Biesagi treść etyczna nowej eugeniki jest taka sama jak klasyczna odmiana tej ideologii, lecz w praktyce głoszona jest w innej formie i realizowana innymi metodami niż przed drugą wojną światową¹⁸⁰.

Rozwojowi tej nowoczesnej eugeniki eliminującej osoby potencjalnie chore sprzyja zarówno postęp w zakresie technologii, kapitalizm wolnorynkowy, liberalna polityka i prawodawstwo, które coraz głośniej i na większą skalę, pod przykrywką humanitarnych haseł, legalizują unicestwienie chorego pacjenta w okresie prenatalnym. Manifestowane „prawo do zdrowej reprodukcji, do zdrowego urodzenia”, daje przeciwnie rezultaty – czyli chore moralnie społeczeństwo, zabijające tych, którzy mogliby się urodzić z wadami genetycznymi czy biologicznymi¹⁸¹.

Wartość obecności osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie jest niczym niezastąpiona. Profesor Nouwen swego niepełnosprawnego intelektualnie przyjaciela Adama nazywał „przewodnikiem” i „nauczycielem”¹⁸². Osoby niepełnosprawne pełnią szczególnie doniosłą rolę w rzeczywistości hołdującej tak relatywnym wartościom, jak: konsumpcjonizm, wygląd zewnętrzny, zaszczytne stanowiska i tytuły, opłacalne układy społeczne czy spryt życiowy. Jak mówił J. Vanier: „W świecie, który staje się coraz twardszy i bardziej skamieniały, w którym ludzie muszą zapamiętałe pracować, aby powiększać swoje bogactwa, i w którym walory serca nie mogą być respektowane (...), upośledzeni odgrywają szczególną rolę. Oni, którzy mają czas, aby patrzeć, kontemplować, zachwycać się, kochać, są jakby stałym przypomnieniem znaczenia jedności”¹⁸³. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, dalekie

¹⁸⁰ Por. P. Frączek, M. Jabłońska, J. Pawlikowski, *Medyczne, etyczne, prawne i społeczne aspekty badań prenatalnych w Polsce*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2013, Tom 19, nr 2, s. 105.

¹⁸¹ Por. T. Biesaga, *Diagnostyka prenatalna a selekcja eugeniczna*, „Życie i Płodność” 2008, nr 5, s. 71-76.

¹⁸² Zob. W. Bonowicz, Milczący nauczyciel, „Znak” 2009, nr 645, w: <http://www miesiecznik.znak.com.pl/10404/5/milczacy-nauczyciel> (02.10.2013).

¹⁸³ Tamże.

od władzy i sławy, odsłaniają prawdziwą wartość człowieczeństwa człowieka, uczą wzajemnego szacunku i autentycznej miłości, wolnej od zgubnych kompromisów i egoistycznych pobudek deprecjonujących fundamentalne wartości. Ich dyskretna i cicha obecność przyczynia się do przewartościowania dotychczasowej hierarchii wartości wśród wielu współczesnych ludzi skoncentrowanych na własnych potrzebach.

Profesor Wojciech Chudy akcentuje, że „człowiek, istniejący bez względu na wypadki, choroby i przejścia, jest niezmienną wartością osobową, zawierającą rację swego życia w sobie. (...) Człowiek, który bez świadomości leży wiele tygodni, a nawet, przywiązany do łóżka i aparatury podtrzymującej jego elementarne funkcje życiowe, jest osobą równoprawną bytowo z wybitnym politykiem lub zwycięskim sportowcem. (...) Nikt nie ma prawa ingerować w aspekcie egzystencjalnym w jego życie. (...) Zakłócony jest jedynie wymiar funkcji komunikujących go ze światem zewnętrznym i światem kultury. Wymiar ten może jednak zostać przywrócony, istnieje przecież postęp nauk medycznych. Metafizyczna teza o niezmiennym statusie bytu osobowego (...) zakłada nadzieje na „powrót” człowieka do świata normalnej komunikacji i funkcjonowania – dopóki osoba ta istnieje, czyli zachowuje dar życia. Odebranie człowiekowi istnienia nie stwarza takich możliwości. Śmierć jest nieodwracalna”¹⁸⁴. Wypowiedź ta szczególnie dotyczy życia poczętego – jeszcze nienarodzonego. Eliminacja człowieka w tym stadium jego życia pozbawia go bowiem najmniejszych szans obrony, gasi ową nadzieję na „powrót” najczęściej w momencie, kiedy zaczyna się ona tlić.

Choć technika, rozwój naukowy i cywilizacja mają na celu służbę człowiekowi, w rzeczywistości stoją na usługach jedynie wybranych ludzi. Coraz częściej wielu przekonuje się, że nauka i technika steruje światem. Zasadniczo wpływa na nasze obyczaje, sposoby życia, stosunek do innych, wybór wartości. „Bo kim jest człowiek dla nauki? Organizmem, gatunkiem, elementem społeczności, rasy, narodu i czego tam jeszcze. Ale człowieka, jako indywiduum, nie ma. W gruncie rzeczy panują nad nim – powiedzmy to wprost – anonimowe siły”¹⁸⁵. Na problem nieumiejętnego wykorzystywania osiągnięć nauki i techniki zwraca uwagę A. Rodziński, mówiąc: „Nowe zdobycze techniki wykorzystujemy nierzadko jak dzieci, które dorwały się do butelki z atramentem, albo po prostu nie umiemy ich właściwie i twórczo wykorzystać”¹⁸⁶. Taki nieumiejętny i oparty na egoistycznych celach wybranych grup ludzi stosunek do odkryć w zakresie nauki sprawia, że kiedy jedni czynią swoje życie lepszym, dostatniejszym i wolnym od wszelkiego trudu, niszczy się drugiego człowieka, lekceważąc bytowe podstawy człowieczeństwa.

Źródło: M. Łobacz, A. Paszkiewicz, *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w dobie globalizacji*, Wyd. KUL, Lublin 2015, s. 213-227.

¹⁸⁴ W. Chudy, *Człowiek nie może decydować*, dz. cyt., s. 11.

¹⁸⁵ B. Skarga, *O człowieku*. Z Prof. B. Skargą rozmawiają K. Janowska i P. Mucharski, dz. cyt., s. 9 lub: T. Biesaga, *O naukowym urządzaniu świata*, dz. cyt., s. 144.

¹⁸⁶ A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, dz. cyt., s. 233.

MODUŁ V

PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ EDUKACJI I WYCHOWANIA

(opracowała dr Aneta Paszkiewicz)

MODUŁ V - ZAŁĄCZNIK NR 1

W ostatnich latach w Polsce obserwuje się nowe zjawisko – obok postaci znanych ze swoich dokonań, sukcesów czy działalności na różnych polach w środkach masowego przekazu coraz częściej pojawiają się tzw. celebryci, jednostki znanego z tego, że są znane. Właściwie nikt nie jest w stanie dokładnie określić czym się zajmują czy też jakie mają osiągnięcia. Zastanawia dlaczego ich twarze zdobią pierwsze strony tabloidów, z jakiego powodu portale plotkarskie poświęcają im tyle miejsca czy też fotografowie chętnie robią im zdjęcia na tzw. ściankach przy okazji różnego rodzaju imprez.

Jak wskazuje w jednym z wywiadów profesor Wiesław Godzic „celebryci mają ogromny talent – potrafią przykuć naszą uwagę. To się nazywa ekonomią uwagi. Zwracają na siebie uwagę, z jakiegokolwiek powodu, np. przebiegając nago przez rynek. My tego nie robimy, w związku z tym częściowo im zazdrościmy. Oczywiście, uznajemy, że jest to skrajna głupota, ale zazdrościmy. Wiemy, że to są zwyczajni ludzie. To nie jest Marilyn Monroe, to nie jest ktoś, kto pełni funkcję boga. To jest nasz kolega. Żyjemy w czasach, w których bardzo trudno utrzymać uwagę. Jeżeli z jakiegoś powodu utrzymamy tę uwagę, to jest to swego rodzaju wyróżnienie. Jeżeli potrafimy utrzymać uwagę, to za tym pojawia się pieniądze. (...) I tak element wyjściowy w postaci umiejętności utrzymania uwagi wchodzi w cały system ekonomiczny. Nie oceniam tego. Mówię tylko, że będziemy coraz częściej wystawieni na takich wariatów, którzy nawet robią sobie krzywdę, żeby zwrócić na siebie naszą uwagę”¹⁸⁷.

Charakterystyczną cechą celebrytów pojawiających się w mediach jest ich bliskość, swojskość. Ma to związek z domowym sposobem odbioru, jak również ze stylem telewizyjnego opowiadania, który nieustannie przerywa ciągłość na skutek pojawiających się reklam. Odbiorca oglądając celebrytę na ekranie telewizora w swoim mieszkaniu czuje, że celebryta znajduje się w jego zasięgu i że do jego poznania może rościć sobie pełne prawo¹⁸⁸.

Powstania zjawiska jakimi są celebryci wielu autorów łączy z zacierającym się podziałem na sferę publiczną i prywatną, nadmierną demokratyzacją, upadkiem zorganizowanych form religii oraz utowarowieniem życia. Celebryci swoją pozycję mogą osiągnąć na jeden z czterech sposobów:

- „decydować o tym mogą względy pokrewieństwa, gdyż wiele celebrities urodziło się i zostało wychowanych w dobrze znanych rodzinach (arystokratycznych, królewskich, bankierskich, artystycznych). Mowa wówczas o statusie przynależności;

¹⁸⁷ Profesor Godzic: Celebryci są odzwierciedleniem naszych braków, <http://info.elblag.pl/9,19460,Profesor-Godzic-Celebryci-sa-odzwierciedleniem-naszych-brakow.html>, (13.11.2014).

¹⁸⁸ W. Godzic, *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 43.

- można ten status osiągnąć własną pracą, talentem lub tylko urodą, nie będąc związanym pochodzeniem – wtedy mowa o statusie uzyskanym (achieved);
- kategoria, przez wielu badaczy uznana za właściwą – to status celebrity jako zjawiska przypisanego (attributed), związanego z ekspansją mediów;
- kategoria nazywana przez niektórych celeloid, jest szczególną odmianą typu trzeciego, różniącą się od niego tym, że jest skondensowana i skompresowana. Szybkość powstawania (też upadku) zjawiska i jego wyrazistość wydają się głównymi cechami – tak, jak się stało w przypadku Moniki Lewinsky¹⁸⁹.

Grupą szczególnie podatną na propozycje przedstawiane przez massmedia są dzieci i młodzież. Zwłaszcza okres dorastania wiąże się z poszukiwaniem nowych doświadczeń gdyż to właśnie wówczas młody człowiek próbuje określić kim jest i kim chciałby być w przyszłości – formuje własną tożsamość. Zanim jednak uda mu się odkryć jaki jest i co potrafi, czego zaś, nie podejmuje liczne próby, aby się o tym przekonać, ryzykuje i popełnia „błędy”, ponieważ bez tego cały ten proces jest niemożliwy. Najważniejszym i centralnym zadaniem przed jakim stoi nastolatek jest więc proces formowania tożsamości. Wkraczając w okres dorastania nastolatek czuje się zaniepokojony zmianami wywołanymi dojrzewaniem. Ciało, do tej pory „znane” i przewidywalne, teraz zaczyna żyć własnym rytmem. Taki stan określić można mianem rozproszenia i pojawia się on najczęściej na początku okresu dorastania. Poczucie rozproszenia wiąże się dla młodego człowieka z poczuciem dyskomfortu stąd też próbuje on szybko znaleźć coś, co pomoże mu w określeniu kim jest i co za tym idzie poczuć się lepiej. Poszukuje więc idei i ludzi, którym może zaufać, ze strony który uzyska akceptację i którzy zwolnią go z wysiłku podejmowania dalszych poszukiwań. Etap ten nosi nawet tożsamości lustrzanej (przybranej) – nastolatek uznaje „za swoje” czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne, nie sprawdzając ich uprzednio. Jednocześnie idealizuje osoby i grupy, z którymi się identyfikuje. Rozczarowanie doznane na tym etapie prowadzi do etapu kolejnego – tożsamości moratoryjnej (odroczonej), kiedy to młody człowiek zaczyna intensywnie poszukiwać czegoś dla siebie. Moratorium skłania nastolatka do krytycznego myślenia, otwartości na to, co nowe oraz poszukiwania wśród różnych opcji. Na tym etapie dochodzi do częstych zmian decyzji, angażowania się w skrajnie różne ideologie. Etap ten jest niezbędny do tego, aby młody człowiek mógł świadomie wybrać to, na czym mu zależy, przekonać się ile jest wart. Dopiero po przejściu tego etapu młody człowiek może osiągnąć tożsamość dojrzałą¹⁹⁰.

Idalia Marecka wskazuje, że wielu młodych ludzi uważa, że ma wyjątkowy talent „w domowym zaciszu marzą, że pewnego dnia otworzą się przed nimi drzwi do innego świata. Wszystko będzie na wyciągnięcie ręki, o wiele prostsze i o wiele bardziej kolorowe, niczym z okładek ilustrowanych magazynów dla pań. Czytają więc o tych, którym się powiodło. Na przykład

¹⁸⁹ Tamże, s. 49.

¹⁹⁰ M. Bardziejewska, *Okres dorastania – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 11 (129), s. 4-5.

o Justynie Steczkowskiej, Kasi Stankiewicz, Maćku Molendzie i Monice Salicie, która nagrała specjalną płytę dla papieża”¹⁹¹.

Barbara Fatyga tak wskazuje na wzrastającą tendencję kształtowania się tożsamości za sprawą mediów: „ogólnie można ją wyartykułować w postaci zdania: *istnieję, jeśli inni się o mnie dowiedzą* (W innej wersji: *istnieję, jeśli upodobnię się do medialnego wzorca*). Stopień uzależnienia od innych, w tym przede wszystkim od mediów, niewątpliwie w tej sytuacji wzrasta, powodując nieuchronnie destrukcję tradycyjnych sposobów nabywania tożsamości”¹⁹².

Pogoń za sławą związana jest zdaniem Jolanty Miluskiej z faktem, że ludzie (szczególnie młodzi) nie chcą być anonimowi. O ile jednak wcześniej sławę zapewniały istotne dokonania, to teraz coraz częściej ludzie marzą o byciu celebrytą, co ma się spełniać poprzez bywanie w modnych, eleganckich miejscach, pokazywanie się u boku tych, co sławę już osiągnęli, czy pozbawione jakichkolwiek hamulców publiczne wynurzenia o prywatnych sprawach¹⁹³. Powyższą tezę potwierdza przykład popularności, jaką zwłaszcza wśród młodych ludzi cieszą się programy telewizyjne typu *reality show* (m.in. „Szał ciał”, stacja MTV) oraz *talent show* (m.in. „Mam talent”, stacja TVN). „Programy te są propozycją dla odbiorców mediów, mogą oni przeżyć coś ekscytującego, co dotychczas mogli podziwiać wyłącznie na ekranie. Dostając szansę wystąpienia przed dużą publicznością, w świetle kamer, nieznany dotychczas człowiek, zyskuje (choćby chwilową) sławę i możliwość zaistnienia w świadomości oglądających jako „postać” z telewizji. A to stanowi dzisiaj oznakę społecznego prestiżu”¹⁹⁴. (

Źródło: Aneta Paszkiewicz, *Ja też mogę zostać celebrytą! Dziecięce marzenia o sławie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2015, nr 1, s. 16-22.

¹⁹¹ I. Marecka, *Polowanie na talenty*, „Przegląd” 2002, nr 50/51.

¹⁹² B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Warszawa 2001, s. 105–106.

¹⁹³ J. Miluska, *Tożsamość „na nie”*. Kim nie chcę być i dlaczego?, <http://www.katolik.pl/tozsamosc--rdquo-na-nie-rdquo---kim-nie-chce-byc-i-dlaczego?>, 23071,416,cz.html, (04.12.2014).

¹⁹⁴ A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEQQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Fstrona-ore%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D1147%3Apopkulturowe-ramy-tosamoci.-media-kultura-popularna-internet-jako-nowe-rodowiska-ksztatowania-tosamoci%26id%3D57%3Azdrowie-psychiczne-dzieci-i-modziezy%26Itemid%3D1148&ei=WMP6VEbH4mr7iIDoDA&usg=AFQjCNH-1BoUwfwvTULFkn2xzVJ_T2L6OQ&sig2=04HMzidqsqKBNRRDQKLMcA, (01.12.2014).

MODUŁ V - ZAŁĄCZNIK NR 2

TRUDNOŚCI WYCHOWANKÓW Z PRZESTRZEGANIEM DYSCYPLINY

Może pojawić się pytanie: dlaczego dzieci mają trudności z przestrzeganiem dyscypliny? W pierwszym rzędzie P. Galvin wskazuje, że źródła zachowań naruszających dyscyplinę mogą tkwić w niezaspokojonych potrzebach wychowanków, pozostających w bliskim związku z poczuciem własnej wartości, jak::

- Potrzeba bezpieczeństwa – wychowanek chce znajdować się w przewidywalnym środowisku z określonymi normami i zasadami.
- Potrzeba bycia dostrzeżonym i zauważonym – oczekuje zachęcania do komunikowania się i tego, że jego wysiłek w pracę zostanie dostrzeżony.
- Potrzeba kontroli – wychowanek chce mieć kontrolę lub czuć, że ktoś sprawuje nad nim kontrolę; w działaniach „testuje” granice, na ile może posunąć się w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami. Jednocześnie potrzebuje mieć poczucie, iż może kierować swoim życiem.
- Potrzeba rozumienia sensu otaczającego świata, który może jawić się jako zagmatwany i nieprzewidywalny – wychowanek chce wiedzieć, czy może ufać ludziom, jakie są związki przyczynowo-skutkowe (np. pomiędzy zachowaniem a konsekwencją).
- Potrzeba przynależności – wiążąca się z oczekiwaniem bycia akceptowanym, szanowanym i docenianym¹⁹⁵.

Niezaspokojenie potrzeb może prowadzić do frustracji, której wyrazem może być naruszanie dyscypliny, złość a nawet bunt.

Myślę, że nie będzie większym nadużyciem stwierdzenie, że wychowanie nie może wręcz istnieć bez dyscypliny. Dzieci i młodzież potrzebują jasnych i konkretnych zasad i reguł postępowania, przestrzeganie których w sposób konsekwentny jest egzekwowane przez rodziców i wychowawców. Nie jest możliwe nauczanie się zasad współżycia społecznego bez konsekwencji, jasno określonych granic czy wreszcie dyscypliny. Wpływają one na kształtowanie charakteru młodego człowieka, jego poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Sprzyjają dobrej współpracy na linii wychowanek-wychowawca, wszak bowiem kiedy wiadomo co można, a co jest zabronione, łatwiej dostosować się do wymagań i oczekiwań wychowawców. Jednocześnie pamiętać należy, że dyscyplina i konsekwencja to trwanie na straży pewnych zasad, przyjmowanie nieugiętej postawy w sytuacjach, gdy naruszane są fundamentalne zasady współżycia społecznego, a jednocześnie pójście na ustępstwa wówczas, gdy nie narusza to dobra dziecka i nie podważa samej istoty wychowania w duchu konsekwencji.

Źródło: Aneta Paszkiewicz, *Dyscyplina w wychowaniu – w zgodzie czy w sprzeczności z podmiotowością dziecka?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, nr 9, s. 9-15.

¹⁹⁵ J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Kraków 2005, s. 10-11.

MODUŁ V - ZAŁĄCZNIK NR 3

We współczesnym świecie znika coraz więcej granic. Swobodnie możemy podróżować po całej Europie, ponieważ mówiąc kolokwialnie, żyjemy w globalnej wiosce, w której granice są właściwie umowne. Bez większych ograniczeń uczestniczymy w życiu swoich przyjaciół, bliższych i dalszych znajomych, gdyż dzielą się oni z nami swoją codziennością za pośrednictwem np. portali społecznościowych. Poznajemy życie intymne gwiazd i celebrytów dzięki portalom plotkarskim, tabloidom czy wreszcie wywiadom typu: *Jaka ona/on jest*. Obalamy coraz to inne tabu, rozmawiamy „bez ograniczeń”, „bez tajemnic”. Ta swoista „moda” na przekraczanie i obalanie granic znalazła również swoje odzwierciedlenie w relacjach międzyludzkich.

Hanna Rylke pisze: „ustalenie «granic» to w języku psychologicznym przekazanie informacji o swoich możliwościach, o tym, na co się zgadzam, i o tym, co nie leży w moich możliwościach, na co się nie zgadzam”¹⁹⁶. Granice składają się z dwóch części: zewnętrznej, która określa dystans jaki człowiek chce utrzymać w stosunku do innych oraz wewnętrznej – stojącej na straży ludzkich myśli i uczuć. Jeśli człowiek nie posiada właściwie ukształtowanych granic, może być z jednej strony niewrażliwy na granice innych ludzi, z drugiej zaś strony nadmiernie narażony na ingerencje innych ludzi w swoje życie. Zdaniem Anny Zajic granice pozwalają człowiekowi określić co nim jest, a co już do niego nie należy. Ukazują, gdzie kończy się jedna osoba, a zaczyna się ktoś inny (gdy wiadomo gdzie kończą się moje granice, jasne staje się za co jestem odpowiedzialny, a za co nie). Budują poczucie tożsamości, odpowiedzialności w stosunku do samego siebie: Dzięki właściwie ukształtowanym granicom jestem odpowiedzialny za siebie i w stosunku do innych (nie ponoszę odpowiedzialności za myśli innych)¹⁹⁷.

Człowiek w kontaktach z innymi ludźmi wytycza różnego rodzaju granice: fizyczne, emocjonalne, intelektualne i duchowe. Granice fizyczne określają strefy bliskości wyznaczone indywidualnie przez każdego człowieka dla osób najbliższych, zaprzyjaźnionych, dalszych znajomych i ludzi zupełnie nieznanymi. Z naruszaniem granic fizycznych mamy do czynienia wówczas, gdy np. obca osoba narusza naszą „strefę bezpieczeństwa” i staje przy nas w zbyt bliskiej odległości, ktoś obcy dotyka bez pozwolenia naszych rzeczy. Granice emocjonalne wiążą się z umiejętnością identyfikowania uczuć, które człowiek przeżywa. Dobrze ukształtowane z jednej strony dają szansę na wchodzenie w świadomą relację emocjonalną z inną osobą, z drugiej zaś umożliwiają takie wyrażanie własnych emocji, by nie naruszyć granic innego człowieka. Granice intelektualne pomagają w określeniu własnych pragnień i oczekiwań oraz nie dopuszczają do mylenia ich z pragnieniami i oczekiwaniami innych osób. Granice duchowe wiążą się ze światem wartości, relacją pomiędzy Bogiem a człowiekiem.

Granice są człowiekowi potrzebne po to, by określić ścieżkę zachowań akceptowanych. Stanowią swego rodzaju drogowskazy: ta droga jest

¹⁹⁶ H. Rylke, *Kontakt i porozumiewanie się nauczycieli z uczniami. Zawieranie umów*, [w]: *Zanim w szkole będzie źle... Profilaktyka zagrożeń*, red. K. Ostrowska, J. Tatarowicz, Warszawa 1996, s. 229.

¹⁹⁷ A. Zajic, *Zeszyty Metodyczne. Zeszyt do ćwiczeń dla uczestników warsztatów „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców”*, nr 6, Warszawa 2008, s. 8.

właściwa, tedy lepiej nie iść, tej ścieżki należy unikać. Kiedy granice są jasno określone, a ponadto niezmiennie, młodemu człowiekowi łatwiej jest wybrać właściwą drogę i nią podążać. Jeżeli „drogowskazy” nie są do końca czytelne, człowiek może zboczyć z właściwego kursu i ... popaść w kłopoty. Granice określają ponadto związki z ludźmi. W sytuacji kiedy są one jasno określone, człowiek jest w stanie odpowiedzieć sobie na następujące pytania dotyczące związków międzyludzkich: *Kto ma kontrolę nad sytuacją? Jak daleko mogę się posunąć i co się stanie, jeżeli posunę się za daleko?* Zebrane tym sposobem informacje pomagają człowiekowi ustalić, jaka jest ich siła w relacjach z konkretną osobą i w jakim stopniu może on przejąć kontrolę nad sytuacją. Istotne jest to, że granice wspomagają wzrost. Stają się punktem odniesienia dla rosnącej dojrzałości i odpowiedzialności człowieka. Bardzo ważne jest również uświadomienie sobie, że granice dają poczucie bezpieczeństwa. Pokazują jakie zachowania są pożądane, dopuszczalne, a jakie takimi nie są.

Granice w relacjach interpersonalnych można rozumieć jako bezpieczne terytorium psychologiczne, które każdy człowiek potrzebuje zachować w kontaktach z innymi ludźmi. W przypadku młodych osób częstokroć nie widzą oni i nie czują ani swoich granic, ani też granic innych ludzi, nie wiedzą w jakich ramach mogą i powinni się poruszać. Zwłaszcza w okresie dorastania, kiedy granice młodego człowieka przestają już określać dorośli, „testuje” on zasady rządzące tym światem, podejmuje nieustanne prowokacje i ataki na granice. Tego rodzaju działania mają mu pomóc w rozeznaniu się co jest, a co nie jest dozwolone w dorosłym życiu, w relacji z innymi ludźmi.

Naruszanie granic innych ludzi pozostaje w ścisłym związku ze skracaniem bądź całkowitym eliminowaniem dystansu w relacjach interpersonalnych. Skracanie dystansu psychicznego w kontaktach międzyludzkich można określić jako nadmiernie poufałe wchodzenie w relacje z innymi ludźmi, częstokroć przekraczające przyjęte normy kulturalnego zachowania (np. zwracanie się po imieniu do osób, które nie wyraziły na to zgody). Skracanie dystansu ma za zadanie, poza stworzeniem wrażenia zażyłości, bliskości panującej we wzajemnych relacjach, sprowadzenie drugiej osoby do pozycji równorzędnego partnera, współpracownika, towarzysza czy wręcz kolegi. Skracanie się dystansu w relacjach z innymi powoduje, że młodzi ludzie mają trudności z różnicowaniem podejścia do swoich kolegów, rodziców, nauczycieli, osób dorosłych. Brak umiejętności zachowania się adekwatnie do sytuacji, z uwzględnieniem stopnia bliskości, zażyłości generuje liczne konflikty, nieporozumienia.

Na zakończenie warto jeszcze uświadomić sobie jedną rzecz. Z jednej strony we współczesnym świecie obala się coraz więcej granic, ale z drugiej wyrastają nowe. Szybki rozwój technologiczny powoduje, że właściwie znaczna część osób bez mniejszych problemów porusza się w Internecie, a praktycznie każdy jest w stanie posłużyć się telefonem komórkowym. Wiąże się z tym pewne niebezpieczeństwo. Miejsce bezpośrednich kontaktów z drugą osobą zajmują kontakty odbywające się za pośrednictwem urządzeń – czy to telefonu (rozmowy, sms-y), czy komunikatorów internetowych, czy wreszcie portali społecznościowych. Ten sposób komunikowania się,

skądinąd bardzo wygodny i przydatny, może prowadzić (i niestety często prowadzi) do sytuacji, że młodzi ludzie nie potrafią nawiązać i podtrzymać relacji z innymi ludźmi w tzw. „realnym” życiu. Smartfon czy komputer zastępuje wspólne zabawy na podwórku z kolegami, ciekawą książkę czy wreszcie zaspokaja potrzebę bycia z innymi ludźmi. W Internecie wszystko jest łatwiejsze: nawiązywanie znajomości (wszak wybór jest tak szeroki), prowadzenie konwersacji (w dowolnym momencie mogę przerwać rozmowę, nie bojąc się konsekwencji mojego kroku), osiągnięcie sukcesu (wystarczy włączyć „sprawdzoną” grę). Jednak jednocześnie takie „zanurzenie się” w wirtualność może spowodować, że realne życie biegnie obok, ucieka, przemija. Brakuje miejsca na bezpośrednie spotkanie z kolegami, przyjaciółmi. Cierpią na tym również relacje rodzinne. Swoistą egzotykę stanowią wieczorne rozmowy w gronie rodzinnym, kiedy to rodzice opowiadają o czasach swojej młodości, o nieżyjących czy mniej znanych członkach rodziny, pokazują zdjęcia i opowiadają o tym, kogo one przedstawiają.

Chcąc respektować granice innych ludzi należy mieć dobrze ukształtowaną świadomość własnych granic. Wiedząc kim jestem, co czuję, czym dysponuję, co mogę zaoferować innym łatwiej jest żyć z ludźmi. Granice nie są czymś wrodzonym. Należy nad nimi pracować przez całe życie, ulepszać je i poddawać modyfikacjom.

Źródło: Aneta Paszkiewicz, *Granice w relacjach międzyludzkich*, „Jubileusz X-lecia Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, Chełm 2017, s. 44-46.

MODUŁ V - ZAŁĄCZNIK NR 4

WYCHOWANEK JAKO PODMIOT W PROCESIE WYCHOWANIA

Wychowanek winien być aktywnym uczestnikiem w procesie wychowania, partnerem wychowawcy. Pojawiają się jednak wątpliwości, czy wychowanek, który częstokroć nie jest wystarczająco dojrzały do nawiązywania relacji interpersonalnych, opartych właśnie na partnerstwie, może być partnerem w wychowaniu? Wiele zależy od tego, w jaki sposób rozumie się pojęcia partnerstwo. Jeżeli oprzemy się na potocznym rozumieniu tego słowa i przyjmiemy, że partnerstwo to układ polegający na pełnej równości obu stron, wręcz koleżeński, nadmiernie poufały, to rzeczywiście takie „partnerstwo” w wychowaniu jest wręcz niedopuszczalne. Jednak zupełnie inaczej rzecz się przedstawia, jeśli przyjmie się np. definicję Jana Szczepańskiego, który podaje, że partnerstwo jest w zasadzie stosunkiem: „tych, którzy wzajemnie uważają się za równych. Przy czym może to być równość względna, tzn. taka, która pozostawia jednemu z partnerów stosunkowo dużą możliwość dominacji dobrowolnie uznanej, nie wynikającej z samej natury stosunków”¹⁹⁸. Jak wskazuje autor, partnerstwo musi być stosunkiem dobrowolnym: „nie ma partnerstwa tam, gdzie wzajemne prawa i obowiązki dwóch stron stosunku są określone przez przymus”¹⁹⁹.

Piotr Petrykowski również zwraca uwagę na szczególne rozumienie pojęcia „partnerstwo” w wychowaniu. Autor pisze: „do języka praktyki wychowania w szczególny sposób przeniknął uproszczony i nieuprawniony sposób pojmowania partnerstwa jako równych praw i obowiązków. Najbardziej widocznym przejawem takiego wypaczenia terminu partnerstwo jest wymuszanie na partnerach (na przykład w małżeństwie) równego podziału obowiązków. Tymczasem w partnerstwie istota polega na tym, że obie jednostki nie są w pełni takie same, ale tym samym każda może wnieść coś i dać drugiej, biorąc od swojego partnera to, czego jej umownie brakuje. Wychowawca na przykład ma do zaoferowania swojemu wychowankowi doświadczenie życiowe, wychowanek ma jednak pewną „świeżość” spojrzenia oraz inną, adekwatną na przykład do rozwiniętego technologicznie świata orientację w nim. Dzięki partnerskiemu połączeniu obu tych dyspozycji możemy osiągnąć zamierzony cel, którym jest jednak nie tylko zmiana w wychowanku, ale i w wychowawcy. Innymi słowy partnerstwo polega na gotowości i woli do dawania i brania, otwartości na postawę „musimy uczyć się nawzajem”, postawę „otwartości na różnorodność i odmienność”. To jest bowiem istotną gwarancją na rozwój nie tylko w wychowaniu”²⁰⁰.

Partnerstwo nie może być utożsamiane czy mylone z równouprawnieniem. Jak słusznie zauważa Lucyna Dziaczkowska, błędnie rozumiane równouprawnienie wychowawców i wychowanków, ignoruje jakąkolwiek logikę rozwoju ludzkiego oraz promuje rzekomą wolność („bez granic”) uczestników wychowania – zwłaszcza wychowanków. Może to

¹⁹⁸ J. Szczepański, *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*, Kalisz 1978, s. 3.

¹⁹⁹ Tamże.

²⁰⁰ P. Petrykowski, *Spoleczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Olsztyn 2005, s. 40–42.

w rezultacie prowadzić do „pułapki izonomii” (*izonomia* – w języku greckim oznacza równouprawnienie). „Utożsamienie podmiotowości z równouprawnieniem w praktyce wychowawczej (a właściwie: pseudowychowawczej) oznacza niejako odgórne przyznanie dzieciom i młodzieży praw. Praw, które wprawdzie można by uznać za należne młodym, ale jednak niewypracowanych przez nich w procesie autentycznego zdobywania dojrzałości. Sytuacja „obdarowania prawami” prowadzi zazwyczaj do nieumiejętnego posługiwania się nimi, do działań podejmowanych bez osobistej odpowiedzialności, a także do zachowań sztywno wpisanych w konwencję odgrywania roli, a nie budowania tożsamości autonomicznego „ja”. Tego rodzaju błędne postrzeganie podmiotowości nie służy rozwojowi subiektywnej wrażliwości na odczuwanie świata, ani rozwojowi moralnemu konkretnej osoby”²⁰¹.

Wychowanek jest podmiotem działań wychowawczych. Należy jednak mieć świadomość, że jego rola w tym zakresie nie ogranicza się jedynie do biernego odbioru „propozycji” wychowawcy, nie jest on „tworzywem”, z którego wychowawca może formować według przyjętego przez siebie planu nowego, doskonalszego człowieka. Wychowanek jest aktywnym uczestnikiem działań wychowawczych. Może się im poddać, ale również je odrzucić.

Źródło: Aneta Paszkiewicz, *Skuteczna praca z wychowankiem niedostosowanym społecznie w grupie socjoterapeutycznej*, Difin, Warszawa 2017, s. 21-22.

²⁰¹ L. Dziaczkowska, *Z dyskusji o istocie, potrzebie i granicach podmiotowości uczestników rzeczywistości wychowawczej*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29, s. 46–47.

SCENARIUSZE I KARTY PRACY

Ogólna charakterystyka zajęć

Proponowane zajęcia mają za zadanie przybliżyć uczniom klasyczny sposób filozofowania oraz wypracowane w jego ramach rozwiązania (m.in. Platona, Arystotelesa, Św. Tomasza z Akwinu) w kontekście toczących się współcześnie dyskusji o: początku i kresie świata, roli kultury i sztuki w życiu człowieka oraz o rozumieniu i ochronie praw człowieka; a także o początku i końcu ludzkiego życia, rozumieniu roli wychowania i edukacji we współczesnym świecie.

Celem zajęć jest pomoc w kształtowaniu intelektualnym i moralnym ucznia. Zajęcia mają charakter teoretyczno-praktyczny i zmierzają do uzyskania przez ucznia sprawności poznawczych, retorycznych, dedukcyjnych oraz logicznych.

Autorom niniejszych materiałów zależy na wyposażeniu ucznia nie tylko w zdolności krytycznego i samodzielnego dociekania prawdy, ale także jej obrony, zwłaszcza w obszarach najważniejszych sfer ludzkiego życia. Dzięki tym zajęciom uczeń powinien dojrzeć intelektualnie do samodzielnego poszukiwania prawdy, do rozpoznawania (unikania i zwalczania) ideologii, mitologii, utopii, które godzą w prawdę oraz podstawowe dobra człowieka.

Zajęcia podzielono na pięć modułów – każdy liczy 12 godzin lekcyjnych. Moduły zaplanowano w formie konwersatoryjnej, zakończone podsumowaniem w formie debat i dyskusji.

MODUŁ I – PARADOKSY I DISKUSJE WOKÓŁ POCZĄTKÓW I KRESU ŚWIATA

opracował dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. PWSZ Chełm

Moduł I - Konspekt zajęć nr 1

Temat zajęć:

MITOLOGICZNY I MONISTYCZNY OBRAZ POCZĄTKU I KRESU ŚWIATA

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie);
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży znaczenia badań filozoficznych nad początkiem świata.
- Zapoznanie uczniów z rolą myślenia i poznania filozoficznego.
- Wskazanie różnic pomiędzy poznaniem filozoficznym a myśleniem mitologicznym.
- Przyswojenie pojęć: mit, kosmogonia, teogonia, monizm, filozofia.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu i problemu zajęć.
2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania:
Mity to opowiadania poetów, które
Filozofia różni się od mitów
Nauka różni się od mitów
3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.
4. Rozmowa z uczniami:
 - *Wiedza i poznanie w życiu codziennym człowieka*
 - *Dlaczego szukamy odpowiedzi na nasze pytania?*
 - *Co znaczy, że znamy prawdę o świecie?*
 - *Kiedy pojawiają się błędy w naszym poznaniu?*
 - *Co jest kryterium i podstawą naszej wiedzy o świecie?*
5. Zaprezentowanie krótkiej definicji słowa: wiedza, mit, filozofia, poznanie”.
6. Prowadzący stawia uczniom pytania:
 - *Jak doszło do powstania filozofii?*
 - *Jakie są pierwsze filozoficzne teorie początku świata?*
 - *Jak początek i kres świata ujmowały mity?*
 - *Jakie wyplývają konsekwencje z koncepcji monizmu?*
 - *Czy dziś istnieją stanowiska podobne do monizmu?*

- Czy można budować ludzką kulturę na doktrynach monistycznych?
 - Jak wizje początku i kresu świata wpływają na przeżycia człowieka?
7. Praca w grupach – w oparciu o karty pracy nr 2, 3.
 8. Wyjaśnienie uczniom pojęcia monizm, a także innych terminów nieznanym uczniom
To stanowisko światopoglądowe i filozoficzne sprowadzające całą istniejącą rzeczywistość do jednego czynnika (bytu). Choć występuje w różnych odmianach pociąga za sobą liczne konsekwencje teoretyczne i praktyczne (absurdalność ludzkiego życia; determinizm, katastrofizm, fatalizm; panteizm, odwieczność całej rzeczywistości
 9. Dyskusja i burza mózgów na temat: *Różne sposoby powstawania i giniecia w realnym świecie (roślin, ludzi, artefaktów).*
 10. Dyskusja na temat – *Po co filozofujemy?*
Pytania pomocnicze:
 - Czy można uciec od filozofowania?
 - Jakie korzyści płyną z filozofowania?
 - Czy młody człowiek nadaje się do filozofowania?
 - Po co należy filozofować?
 - Co dzieje się z człowiekiem i kulturą ludzką w której brakuje filozofów?
 - Dlaczego wielu współczesnych odrzuca filozofowanie?
 11. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł I - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie poniższe teksty i odpowiedz na pytania.

Życie ludzi – mówił Pitagoras – przypomina ów zjazd, który się odbywa z największą okazałością podczas uroczystych igrzysk w Grecji. Albowiem podobnie jak jedni ubiegają się tam o sławę i zaszczytny wieniec, innych sprowadza chęć zarobku i zysku na kupnie lub sprzedaży, a są też tacy i to chyba najszlachetniejsi, którzy nie szukają ani poklasku, ani zysku, lecz przybyli po to, żeby zobaczyć i pilnie się przypatrzeć, co i w jaki sposób się tam odbywa. Tak samo i my przyszedliśmy do tego życia i świata jak gdyby z jakiegoś miasta na jakiś uroczysty zjazd, jedni by służyć sławie, inni pieniądзом, a zdarzają się i tacy, co za nic mając to wszystko, gorliwie dociekają to, czym rzeczy były i są (istotę rzeczy): tych to nazywa się miłośnikami mądrości, to jest FILOZOFAMI. I tak, jak tam najbardziej szlachetnie jest, tylko przyglądać się, niczego z tych rzeczy dla siebie nie zyskując, podobnie i w życiu oglądanie i **poznawanie** (*theoria*) istoty rzeczy znacznie przewyższa wszelkie inne zainteresowania”

(M.T. C y c e r o , *Rozmowy tuskulańskie*, [w:] *Pisma filozoficzne*, t. 3, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961, s. 687)

„Mądrość jest godna wyboru dla niej samej, dla samego poznania, a nie ze względu na jakieś jego następstwa [...]. I bardziej słuszną do nauczania jest wiedza teoretyczna, która przede wszystkim odnosi się do przyczyn. Bo uczą ci, którzy wskazują przyczyny poszczególnych rzeczy [...]. A zatem skoro ludzie zaczęli filozofować, żeby wyzwolić się z niewiedzy, to jasne, że chodziło im o samą wiedzę, a nie jakiś z niej użytek [...]. Stąd jest oczywiste, że starając się o taką wiedzę, nie mamy na względzie żadnej dalszej korzyści. Ale mówimy, że człowiek jest wolny, ponieważ jest celem sam dla siebie, a nie istnieje dla czegoś innego, tak i ta jedna nauka jest niezależna, gdyż tylko ją uprawia się dla niej samej. I stąd może byłoby słuszniej powiedzieć, że nie leży w możliwościach ludzkich posiadanie takiej wiedzy. Natura człowiecza bowiem wielorako podległa jest i wobec tego, jak mówi Symonides, „jedynie Bóg miałby ten przywilej”, a dla człowieka byłoby w najwyższym stopniu rzeczą niegodną nie starać się o taką wiedzę wedle swej miary” (A r y s t o t e l e s , *Metafizyka*, tłum. A. Żeleźnik, M. A. Krapiec, A. Maryniarczyk, Lublin 1996 (dalej cyt. jako: Met.), 982 b – 983 a.)

Pytania:

1. Co jest pierwsze: nasze poznanie czy nasze myślenie o świecie?
2. Czym jest mądrość?
3. Czy można być mądrym nie znając ostatecznej i pełnej prawdy o świecie?
4. Czy możliwe jest ludzkie życie bez poznania

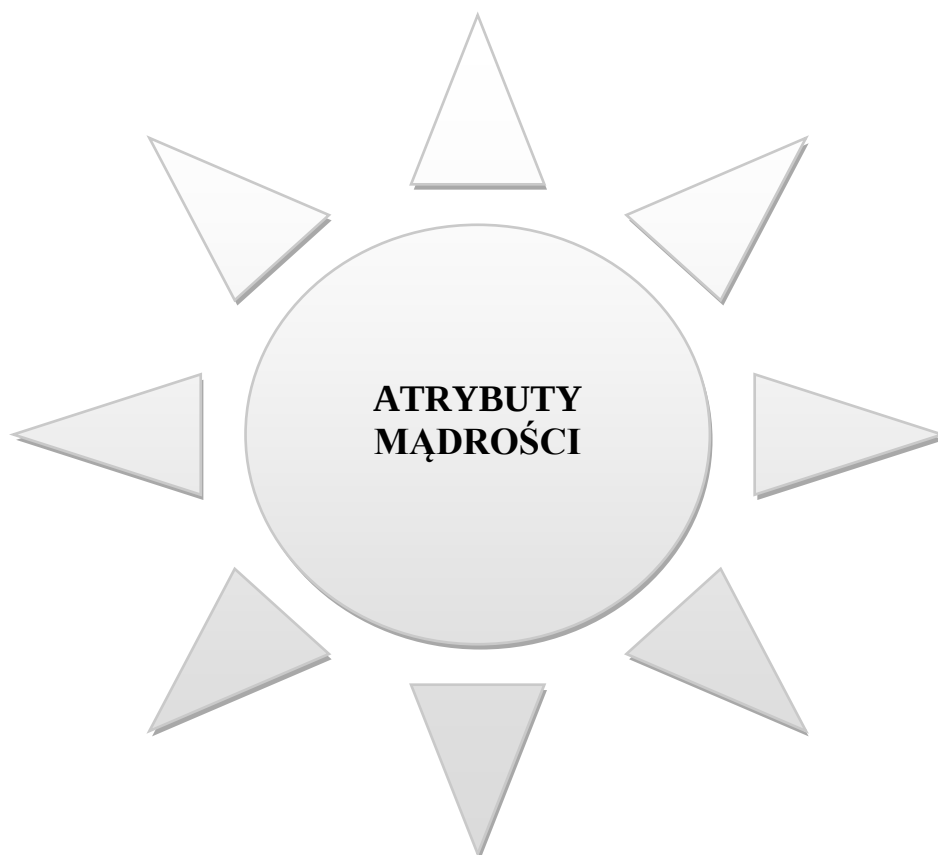
Moduł I - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 2

Przeczytaj tekst i podaj atrybuty mądrości

„mędrkami nazywa się tych, którzy porządkują rzeczy i dobrze nimi rządzą; stąd wśród zadań, które ludzie przypisują mędrcom, umieszcza Arystoteles także wprowadzanie ładu. Jest zaś rzeczą konieczną, by reguła rządzenia i porządku płynęła z **celu**, do którego przyporządkowane jest to, czym się rządzi. Wtedy bowiem każdą rzeczą rozporządza się najlepiej, gdy się ją odpowiednio skieruje do jej celu. Celem bowiem każdej rzeczy jest jej **dobro** [...]. Otóż celem ostatecznym każdej rzeczy jest to, co zamierzył jej pierwszy twórca lub poruszyciel. Pierwszy zaś twórca i poruszyciel wszechświata jest intelektem [...]. Ostateczny cel wszechświata musi więc być dobrem intelektu. Takim zaś dobrem jest **prawda**. Ostatecznym celem całego wszechświata musi więc być prawda i przede wszystkim jej rozważaniem musi zajmować się mądrość”

(T o m a s z z A k w i n u , *Summa contra Gentiles*, tłum. Z. Włodek, I, c. 1, w: „Kwartalnik Filozoficzny” 25 (1997) 1, s. 239-240.)



Moduł I - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 3

Własności poznania filozoficznego:



Moduł I - Konspekt zajęć nr 2

Temat zajęć: **POWSTAWIANIE CZŁOWIEKA I ŚWIATA W DUALISTYCZNEJ METAFIZYCE PLATONA**

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie); problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży znaczenia badań filozoficznych nad początkiem świata.
- Zapoznanie uczniów z rolą myślenia i poznania filozoficznego.
- Wskazanie różnic pomiędzy poznaniem filozoficznym a myśleniem mitologicznym.
- Przyswojenie pojęć: dualizm; epistemologia; dyskurs.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu i problemu zajęć: obraz świata i człowieka w filozofii Platona.
2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania i odnieśli się do swych odpowiedzi:

Człowiek to

Każdy z ludzi żyje po to by.....

Świat realny to taki, który.....

Idea to.....

3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Prosi o lekturę zawarty tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.

4. Rozmowa z uczniami wraz z elementami pogadanki na temat życia i nauki Platona:

- *Dlaczego Platon filozofował?*
- *Jak rozumiał on rzeczywistość?*
- *Jak powstał świat, którym przebywa człowiek?*
- *Kim jest człowiek w ujęciu Platona?*
- *Kres życia ludzkiego w ujęciu Platona?*
- *Jaka była ogólna nauka Platona o rzeczywistości?*

5. Zaprezentowanie krótkiej definicji słów: idea; anamneza; reinkarnacja, pleroma, epistemologia.

6. Prowadzący stawia uczniom pytania:

- *Co przemawia za istnieniem innej niż materialna rzeczywistości?*
- *Jak można poznać istnienie świata niematerialnego?*
- *Jakie własności ma świat materialny, a jakie niematerialny?*
- *Dlaczego człowiek nie może zostać zredukowany do swego ciała*

- *Jak można określić i nazwać to, co niematerialne w człowieku?*
 - *Czy istnienie duszy ludzkiej może być efektem, czy tylko przemian biologicznych?*
 - *Czy to, co nie powstaje z materii, może ulec zniszczeniu przez materię?*
 - *Czy śmierć człowieka jest śmiercią duszy czy ciała?*
7. Praca w grupach – w oparciu o kartę pracy nr 2.
8. Wyjaśnienie uczniom pojęcia dyskurs, a także innych terminów nieznanym uczniom
- Dyskurs to inaczej zespół działań poznawczych, uporządkowanych i właściwych, zmierzających do poznania przez człowieka prawdy. Cała nauka jest pewną formą dyskursu. Celem dyskursu jest prawda, czyli uzgodnienie się poznawcze z rzeczywistością.*
9. Dyskusja i burza mózgów na temat: *Czy istnieje tylko świat materialny?*
10. Dyskusja na temat – *Dualizm Platona jako forma metafizyki dzielącej rzeczywistość na dwa różne światy*
11. Pytania pomocnicze:
- *Co różni np. samochód od pojęcia samochodu?*
 - *Czy myśl ludzka ma moc organizacji materii?*
 - *Czy materia wpływa na ludzką myśl?*
 - *Czy materia ma ślady pochodności od myśli?*
 - *Czy wszystko w człowieku jest materialne?*
 - *Czy ludzki duch może pochodzić od materii?*
 - *Czy zmiany w ludzkim duchu powodują zmiany w ludzkim ciele i na odwrót?*
 - *Dlaczego wielu współczesnych odrzuca filozofowanie?*
12. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł I - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie poniższy teksty i odpowiedz na poniższe pytania.

„Rzeczywistość sama, z którą wiążemy pojęcie istnienia i w pytaniach, i w odpowiedziach, czy ona zostaje zawsze jednaka i niezmienna, czy raz jest taka, raz inna? Równość sama, piękno samo, wszystko, cokolwiek istnieje samo, każdy byt podpada kiedy jakiegokolwiek przemianie? Czy też zawsze wszystko, cokolwiek istnieje naprawdę, jedną tylko zachowuje postać samo w sobie, jednakie zawsze i niezmiennie, żadnej nigdy i pod żadnym względem odmianie nie podlegając?

- Zawsze zostaje takie samo, oczywiście, Sokratesie – powiedział Kebes.

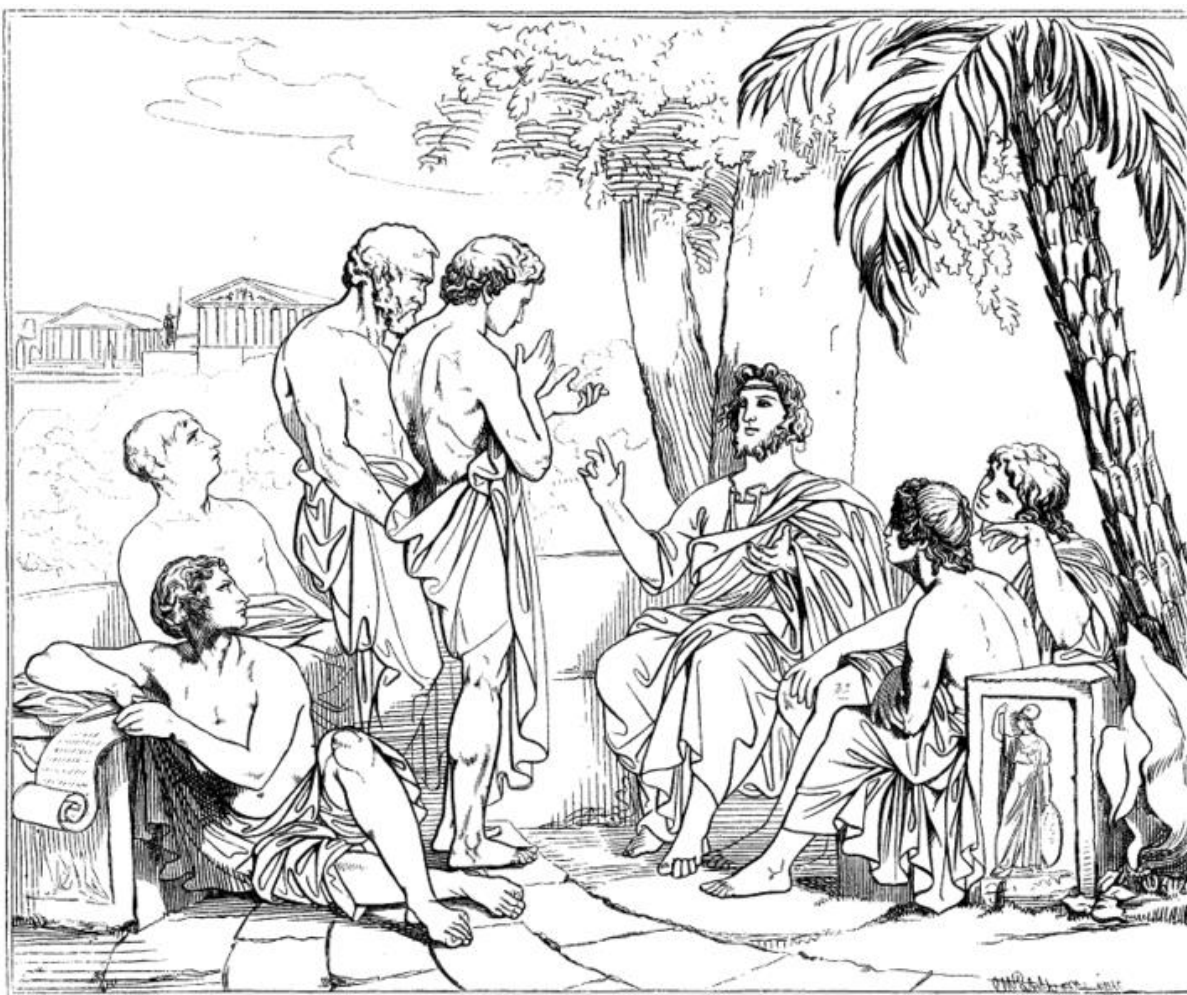
- A jakże się ma rzecz z licznymi przedmiotami pięknymi, jak na przykład z ludźmi, końmi czy płaszcami, czy innymi jakimikolwiek rzeczami, czy to równymi, czy pięknymi, czy wszystkimi, które takie same imię noszą jak one? Czy są nieodmienne, czy też wprost przeciwnie? [...].

- Nigdy one nie są takie same [...] Tych możesz i dotknąć, i zobaczyć, i innymi je spostrzec zmysłami: natomiast tych niezmiennych nie sposób uchwycić czym innym, jak tylko pracą rozumu, bo to są rzeczy bezpostaciowe i zobaczyć ich nie można [...].

- Więc, jeżeli chcesz, to przyjmijmy – powiada – dwa rodzaje bytów: jeden widzialny, a drugi bez postaci (niewidzialny).

- [...] I ten bez postaci zawsze jest taki sam, a widzialny nigdy?(Platon, *Fedon*, 78 d – 79 a)

„dusza jest nieśmiertelna. Bo co się wiecznie rusza, nie umiera. Tylko to, co inne rzeczy porusza, a samo skądinąd ruch bierze, mając koniec ruchu, ma też i koniec życia. Jedynie tylko to, co samo siebie porusza, jako iż samo siebie nie opuści, gdy się poruszać nie przestaje, ale jest dla wszystkich innych rzeczy, którym ruch nadaje, ruchu tego źródłem i początkiem. A początek nie ma chwili narodzin. Z niego się rodzić musi wszystko, co się tylko rodzi, ale on sam z niczego. Przecież, gdyby się rodził z czegoś, nie byłby początkiem. A skoro jest niezrodzony, musi też być i niezniszczalny. Bo gdyby początek zginął, to aniby już on sam z czegokolwiek aniby nic z niego nie powstało, skoro wszystko się musi z niego rodzić. Tak więc początkiem ruchu jest to, co samo siebie porusza. A to ani zginać, ani się rodzić nie może, bo by się całe niebo i wszystko stworzenie zwało i stanęło, a nie miałoby skąd znowu ruchu nabrać i przyjść na świat. Skoro się tedy pokazuje, że nieśmiertelne jest to, co samo siebie porusza, wolno powiedzieć zupełnie śmiało, że to właśnie jest istota i pojęcie DUSZY. Bo każde ciało, które ruch bierze z zewnątrz, jest bezduszne, martwe, a które z wnętrza, samo z siebie, to ma duszę, bo taka jest natura duszy. Jeżeli tak jest rzeczywiście, że niczym innym nie jest to, co porusza samo siebie, jak tylko dusza, to z konieczności dusza będzie niezrodzona, i nieśmiertelna” (Platon, *Fajdros*, 245 C)



Pytania:

1. Jakie znasz przejawy ruchu i przemiany?
2. Czy wszystko się zmienia?
3. Czy wszystko zmienia się absolutnie?
4. Czy istnieją tylko byty materialne?
5. Czy to, co niematerialne, może ulec zmianie?
6. Czy to, co niematerialne, może ulec zniszczeniu?

Moduł I - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 2

Przeczytaj tekst i zastanów się nad odpowiedziami na poniższe pytania:

„Zgodzić się trzeba, że istnieje jeden rodzaj rzeczy, niezmienny, nie-zrodzony i nieginący, który ani w sobie nie przyjmuje niczego skądinąd, ani sam w nic innego nigdzie nie przechodzi, niewidzialny i w żaden inny sposób niedostrzegalny – oglądać go może tylko myśl rozumna. I drugi rodzaj rzeczy nazwany tak samo i podobny do tamtego, spostrzegalny, zrodzony, zmienny ustawicznie, który powstaje w pewnym miejscu i znowu stamtąd przepada – uchwycić go potrafi mniemanie i spostrzeżenie. I trzeci rodzaj istnieje. Jest nim zawsze przestrzeń. Jej się zguba nie chwyta. Wszystko, co powstaje, ma w niej jakieś miejsce. Można ją bez pomocy zmysłów uchwycić, za pomocą rozumowania gorszego gatunku, a wierzyć jej trudno [...]. Tak niech się przedstawia moja myśl [...], że istnieje byt, przestrzeń i powstawanie, trzy rzeczy trojaki – istniały już, zanim świat powstał”

(P l a t o n , Timajos, 51 D – 52 D)

„Przedstaw sobie obrazowo, jako następujący stan rzeczy, naszą naturę [...]. Zobacz! Oto ludzie są w podziemnym pomieszczeniu na kształt JASKINI. Do groty prowadzi od góry wejście zwrócone ku światłu, szerokie na całą szerokość jaskini. W niej oni siedzą od dziecięcych lat w kajdanach; przykute mają nogi i szyje tak, że trwają na miejscu i patrzą tylko przed siebie, okowy nie pozwalają im obracać głów. Z góry i z daleka pada na nich światło ognia, który się pali za ich plecami, a pomiędzy ogniem i ludźmi przykutymi biegnie górą ścieżka, wzdłuż której widzisz murek zbudowany równolegle do niej, podobnie jak u kuglarzy przed publicznością stoi przepierzenie, nad którym oni pokazują swoje sztuczki [...]. Wzdłuż tego murka ludzie noszą różnorodne wytwory, które sterczą ponad murek; i posągi, i inne zwierzęta z kamienia i z drzewa, i wykonane rozmaicie, i oczywiście jedni z tych, co je noszą, wydają głosy, a drudzy milczą. Dziwny obraz opisujesz i kajdaniarzy osobliwych. – Podobnych do nas – powiedziałem. – Bo przede wszystkim czy myślisz, że tacy ludzie mogliby z siebie samych i z siebie nawzajem widzieć cokolwiek innego oprócz cieni, które ogień rzuca na przeciwległą ścianę jaskini?” (P l a t o n , Państwo, 514 A)

Pytania

1. Czy może istnieć rzecz bez miejsca?
2. Czy powstawanie jest zawsze powstawaniem czegoś?
3. Czy rzeczywiście wszystko kiedyś powstało w jakimś miejscu?
4. Co było zanim powstało wszystko?
5. Co – zdaniem Platona – przeszkadza człowiekowi w poznawaniu prawdy?
6. Co jest przez Platona nazywane „światem cieni”?

Moduł I - Konspekt zajęć nr 3

Temat zajęć:

POWSTAWANIE I GINIĘCIE CZŁOWIEKA ORAZ ŚWIATA W PLURALISTYCZNEJ FILOZOFII ARYSTOTELESA

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie);
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży znaczenia badań filozoficznych nad filozoficznym rozumieniem świata.
- Zapoznanie uczniów z realistycznymi wątkami filozofii Arystotelesa.
- Wskazanie różnic między ujęciem człowieka u Platona i Arystotelesa.
- Przyswojenie pojęć i kategorii filozoficznych: realizm, metafizyka, Absolut, dowód, argumentacja, przyczyna, racja dostateczna

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu i problemu zajęć: obraz świata i człowieka w filozofii Arystotelesa.

2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania i odnieśli się do swych odpowiedzi:

Człowiek różni się od zwierzęcia

Celem życia ludzkiego jest.....

Pierwszą przyczyną wszystkiego jest

3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Prosi o lekturę zawarty tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.

4. Rozmowa z uczniami wraz z elementami pogadanki na temat życia i nauki Arystotelesa:

- *Dlaczego Arystoteles filozofował?*
- *Jaki był „punkt startowy” filozofii Arystotelesa?*
- *Jak rozumiał on rzeczywistość?*
- *Jak powstał świat, w którym przebywa człowiek?*
- *Kim jest człowiek w ujęciu Arystotelesa?*
- *Kres życia ludzkiego w ujęciu Arystotelesa?*
- *Ogólna nauka Arystotelesa o rzeczywistości.*

5. Zaprezentowanie krótkiej definicji pojęć: realizm; substancja; kategorie bytowania, metafizyka, Absolut.

6. Prowadzący stawia uczniom pytania:

- *Dlaczego dochodzi do zmian w świecie?*
- *Dlaczego mimo zmiany niektóre rzeczy zachowują swoją tożsamość?*
- *Co się zmienia w danym podmiocie?*

- *Jaki można wskazać kres zmian w podmiocie, jakim jest człowiek?*
- *Czy to, co proste, może ulec zmianie?*
- *Dlaczego istnieje wiele różnych rzeczy?*
- *Czy tylko materia może odpowiadać za istnienie wielu rzeczy?*
- *Czy wyjaśnienie zmiany może dokonać się tylko przez wskazanie na przyczyny najbliższe?*
- *Czym różni się przyczyna najbliższa od przyczyny pierwszej?*
- *Czym może być przyczyna pierwsza wszelkich zmian?*
- *Gdzie jest przyczyna zaistnienia człowieka?*

7. Praca w grupach – w oparciu o kartę pracy nr 2.

8. Wyjaśnienie uczniom pojęcia metafizyka a także innych terminów nieznanym uczniom:

Metafizyka jest poznaniem nakierowanym na odkrycie ostatecznych przyczyn istnienia i działania świata osób i rzeczy, których ślady rozum ludzki odnajduje w rzeczach danych nam w doświadczeniu zmysłowym (empirycznym).

Celem poznania metafizycznego jest odkrycie ostatecznej prawdy dotyczącej istnienia świata i człowieka. Jest to poznanie rozumiejące. Rozumienie takie osiąga się, odkrywając konieczne i jedyne przyczyny istnienia i działania badanej rzeczy, procesu czy zdarzenia. Metafizyka dostarcza narzędzi rozumienia podstawowych problemów, które tworzą zręby każdej nauki. Przedmiotem metafizyki jest każdy konkretnie istniejący przedmiot (byt). Pytaniem metafizycznym jest pytanie „dlaczego – dla ti?” – coś istnieje. Poznanie metafizyczne gwarantuje wolność badań naukowych, która jest zagrożona przez uprzednie przyjmowanie wszelkiego typu apriorycznych założeń czy teorii. (ks. prof. A. Maryniarczyk, Zeszyty z metafizyki I)

9. Dyskusja i burza mózgów: Jak wyjaśnić i opisać zmienny świat rzeczy?

10. Dyskusja na temat – Aktualność nauki Arystotelesa na przykładzie jego tzw. kategorii.

Pytania pomocnicze:

- *Sposoby bytowania rzeczy w świecie (Absolut, substancja, przypadłość, relacja)*
- *Substancja jako podmiot zmian i podmiot tożsamości*
- *Złożenia w substancji*
- *Ruch jako aktualizacja możliwości*
- *Rodzaje ruchu*
- *Człowiek na tle kosmosu*
- *Geneza człowieka w ujęciu Arystotelesa*
- *Kres życia ludzkiego*
- *Szczęście ludzkie a poczucie szczęścia*
- *Nauka a szczęście człowieka*

11. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł I - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie poniższy teksty i odpowiedz na poniższe pytania:

Byt pojmuje się różnorodnie, w relacji wszakże do czegoś jednego, ze względu na jakąś jedną naturę, a nie całkiem różnoznacznie. [...]. Jedne mianowicie rzeczy nazywają się bytami, gdyż są to substancje, a wszystko inne dlatego, że są to determinacje substancji albo procesy prowadzące do substancji, jej zniszczenie lub brak, albo jakości substancji, albo to co wytwarza czy sprawia ją bądź też coś pojętego w relacji do niej, a wreszcie negacje czegoś z nich lub samej substancji. Dlatego mówimy nie-byt jest jak o nie-bycie. [...]. Do jednej bowiem nauki należy rozważanie przedmiotów nazywanych nie tylko jednoznacznie, ale i takich, które pojmuje się w relacji do jakiejś jednej natury, gdyż to w pewnym sensie jest również jakimś nazwaniem wedle czegoś jednego. Oczywiście przeto, że do jednej nauki należy też rozważanie bytów, o ile są bytami. Z tym, że naczelnym przedmiotem nauki w takim wypadku jest zawsze to, co pierwsze, od czego rzeczy inne zależą i ze względu na co się je określa. Skoro więc tym jest substancja, to zasady i przyczyny substancji ma poznawać filozof. (Arystoteles, *Metafizyka*, 1003 a 35 – 1003 b 15).

„substancję rozumie się, jeśli nie więcej, to przynajmniej na cztery sposoby. Substancja jawi się zarówno jako to, czym coś było i jest (istota), jak też ogół i rodzaj oraz, na czwartym miejscu podmiot. Podmiotem jest to, o czym orzeka się wszystko inne, a jego samego już więcej o niczym” (*Metafizyka* 1028 b 32–35.)

„Niektóre rzeczy wydają się z natury doskonałe – wyjaśnia Arystoteles – i nie potrzebują żadnej pomocy, inne natomiast z trudem albo w ogóle nie są w stanie pomóc sobie, jak np. przy powstawaniu; niektóre nasiona rozwijają się rzeczywiście bez opieki niezależnie od tego, w jaką glebę padną; inne potrzebują pielęgnacji rolnika; podobnie niektóre zwierzęta same z siebie wywodzą swoją naturę, ale człowiek potrzebuje wielu zabiegów dla utrzymania się, zarówno na początku, przy urodzeniu, jak i później, przy zdobywaniu pożywienia” (Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1988, frg. 13).

Przyczyną materialną – wyjaśnia Arystoteles – nazywamy po pierwsze „to, z czego rzecz powstaje i co należy do jej struktury, na przykład brąz jest przyczyną statuy, a srebro lutni [...]. W innym znaczeniu przyczyną jest forma i wzór [...]. Przyczyną jest to, z czego najpierw bierze się zmiana albo spoczynek: na przykład taką przyczyną jest ten, kto decyduje, dla dziecka ojciec i w ogóle taką przyczyną jest czynnik sprawczy dla sprawianego i powodujący zmianę. Wreszcie przyczyną jest cel – to, dla czego coś jest, tak na przykład spacer dla zdrowia [...]. Na tyle sposobów rozumie się przyczynę” (Arystoteles, *Met.*, 1013 a 20 – 1013 b).

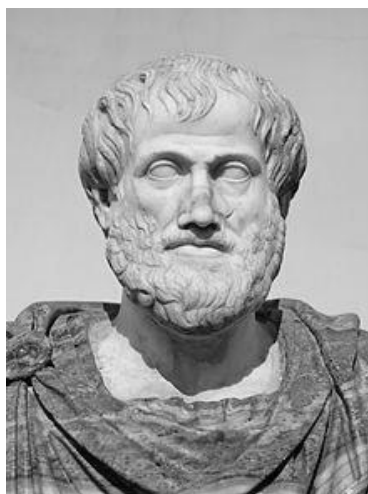
Pytania:

1. Wskaż przykład substancji, które Cie otaczają.
2. Co to jest relacja? Podaj przykłady.
3. Co to jest niebyt?
4. Czy może istnieć nauka o niebycie?
5. Jakie znasz sposoby powstawania rzeczy (bytów)?
6. Jak można zdefiniować pojęcie przyczyny i jakie są rodzaje przyczyn?



Moduł I - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 2



Przeczytaj tekst i zastanów się nad odpowiedziami na poniższe pytania:

Arystoteles, jak pisze Diogenes Laertios, „uważał, że dusza jest bezcielesna. Jest bowiem pierwszą entelechią (czyli postacią) ciała naturalnego i organicznego, posiadającego życie potencjalnie (dynaméi). Entelechią nazwał jakąś bezcielesną formę. Według niego może ona być dwojaka: jedna w potencji (kata dynamin), jak np. entelechia Hermesa w wosku, który może przyjąć jego kształty, lub entelechia posagu w spiżu; druga zaś jak mówi Arystoteles, w posiadaniu (kat' hektein), jak np. entelechia już wykonanego Hermesa z wosku czy posagu ze spiżu. Arystoteles używał określenia: »ciało naturalne« (oma physikón), bo jedne ciała mogą być wykonane rękami ludzkimi (cheirókmata), np. zrobione przez rzemieślników, jak wieża, okręt, itp., inne zaś są utworzone przez naturę (hypó phýseos), np. rośliny i zwierzęta. Użył wyrażenia »ciało organiczne« na oznaczenie, że jest ono przystosowane do jakiegoś celu, np. wzrok przystosowany jest do patrzenia, słuch do słuchania. Zwrot: »posiadającego życie potencjalnie«, oznacza, że ciało organiczne ma życie w sobie. Użył wreszcie wyrażenia »potencjalnie«, które ma podwójne znaczenie, albo znaczy w posiadaniu, albo w akcie (kat' enérgeian); tak np. o człowieku czuwającym mówi się, że ma duszę w akcie, a śpiącym zaś, że ma duszę w posiadaniu. Aby więc i on, tzn. człowiek śpiący, temu pojęciu podlegał, dodał Arystoteles słowo: »potencjalnie« (Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy sławnych filozofów*, s. 273–274).

Pytania

1. Czym jest dusza?
2. Czy tylko człowiek ma duszę?
3. Czy dusza jest formą ciała?
4. Czy dusza może być materialna (z materii)?
5. Jaka może być relacja duszy do ciała; duszy do życia?
6. Czy dusza jest aktem, czy też raczej możliwością?

Moduł I - Konspekt zajęć nr 4

Temat zajęć:

POWSTANIE I GINIĘCIE W REALISTYCZNEJ WIZJI ŚWIATA (ŚW. TOMASZ Z AKWINU)

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie);
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży znaczenia badań filozoficznych nad filozoficznym rozumieniem świata.
- Zapoznanie uczniów z realistycznymi wątkami filozofii Akwinaty.
- Wskazanie różnic między ujęciem człowieka u Arystotelesa i Św. Tomasza z Akwinu.
- Przyswojenie pojęć i kategorii filozoficznych: kreacja – stworzenie; transcendentálna; ścieżki wskazujące istnienie Boga; osoba

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu i problemu zajęć.

2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania i odnieśli się do swych odpowiedzi:

Gdy mówię o osobie rozumiem przez to

Stwarzanie to.....

Istnienie jest dla mnie.....

3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Prosi o lekturę zawarty tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.

4. Rozmowa z uczniami wraz z elementami pogadanki na temat życia i nauki św. Tomasza z Akwinu:

- *Dlaczego Akwinaty filozofował?*
- *Jaki był „punkt startowy” filozofii św. Tomasza z Akwinu?*
- *Jak rozumiał on rzeczywistość?*
- *Jak powstał świat, w którym przebywa człowiek?*
- *Kim jest człowiek w ujęciu Akwinaty?*
- *Kres życia ludzkiego w ujęciu św. Tomasza z Akwinu.*
- *Ogólna nauka Akwinaty o rzeczywistości.*

5. Zaprezentowanie krótkiej definicji: kreacjonizm; realizm; osoba, personalizm.

6. Prowadzący stawia uczniom pytania:

- *Co znaczy być bytem przygodnym?*
- *Czy byt przygodny ma w sobie rację swego istnienia?*
- *Czy świat do swego istnienia potrzebuje koniecznie bytu, który jest zawsze?*

- Czy może zaistnieć coś bez przyczyny?
- Czy istnienie przyczyna wszystkiego?
- Czy gdyby nie istniała przyczyna istnienia wszystkiego, to cokolwiek by istniało?
- Czy istnieje taki byt, który jest czystym istnieniem?

7. Praca w grupach – w oparciu o kartę pracy nr 2, 3.

8. Wyjaśnienie uczniom pojęcia osoba a także innych terminów nieznanych uczniom:

Osoba to najwyższy i najważniejszy sposób bytowania związany z istnieniem podmiotowym. Osoba to byt obdarzony godnością, wolnością i rozumnością, a także wieloma przyrodzonymi prawami. Osoba to inaczej indywidualna substancja natury rozumnej (definicja Boecjusza).

9. Dyskusja i burza mózgów na temat: Czy świat bez Boga może istnieć?

10. Dyskusja na temat – Aktualność nauki Akwinaty na przykładzie jego tzw. pięciu ścieżek

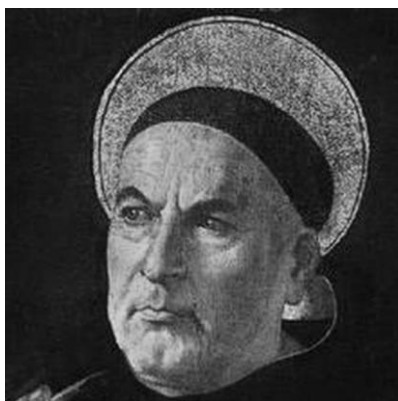
Pytania pomocnicze:

- Czy istnieje tylko religijna koncepcja Boga?
- Czy stwierdzenie istnienia Boga jest konieczne do istnienia religii?
- Jak można zdefiniować ateizm?
- Czym różni się ateizm od laicyzmu i bezbożnictwa?
- Na czym polega tzw. dowód z ruchu?
- Na czym polega tzw. dowód z przyczyny ruchu?
- Na czym polega tzw. dowód z przygodności bytu?
- Na czym polega tzw. dowód ze stopni doskonałości?
- Na czym polega tzw. dowód z celowości?

11. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł I - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 1



Przeczytaj uważnie poniższy teksty i odpowiedz na pytania:

“Oprócz nauk filozoficznych, które stanowią przedmiot dociekań rozumu, zbawienie człowieka koniecznie domaga się istnienia jakiejś nauki pochodzącej z objawienia Bożego. Dlaczego? Bo po pierwsze, człowiek jest skierowany do Boga jako do swego celu; prawda ta jednak przekracza zdolności poznawcze rozumu [...], a przecież człowiek, który ma obowiązek wszystkie swoje pobudki i postęпки kierować do celu, winien wpierw znać ten cel [...]. Po drugie [...], prawdą o Bogu, zdobytą wysiłkiem rozumu, cieszyłaby się tylko garstka ludzi, po długim czasie szukania i to z mieszanką wielu błędów; gdy tymczasem od znajomości tej prawdy zależy całe zbawienie człowieka [...]. Tak więc oprócz nauk filozoficznych, które stanowią owoc i przedmiot dociekań rozumu, koniecznie musi istnieć jeszcze i nauka święta, wywodząca się z objawienia Bożego”

“W substancjach złożonych znane są materia i forma, jak np. w człowieku dusza i ciało. A nie można powiedzieć, że tylko jedno z nich nazywa się istotą. To że materia sama nie jest istotą rzeczy, jest jasne, gdyż przez swą istotę jest i poznawalna, i włączona w porządek rodzaju i gatunku; natomiast materia ani nie jest racją poznania, ani też ze względu na nią nie zachodzi determinacja rodzaju i gatunku, lecz ze względu na to, “dzięki czemu” coś jest w akcie. A również sama tylko forma nie może być nazwana istotą substancji złożonej, jakkolwiek niektórzy tak twierdzić usiłowali [...]. Oczywiście więc, że istota zawiera materię i formę [...]. I z tym też zgadzają się dane rozumu, bowiem dla substancji złożonych “być” nie jest wyłącznie “być formą” albo “być naturą”, lecz “być” ich złożeniem, a istota jest tym, przez co (dzięki czemu) rzecz bytuje” (Św. Tomasz z Akwinu, *De ente et essentia*, c. 2)

Pytania:

1. Czy nauka może rozwijać się bez doświadczenia?
2. Co różni nauki naturalne od tych, które powstają dzięki wierze?
3. Co to znaczy, że prawda bywa trudna do zrozumienia?
4. Czy istnienie jest konieczne do tego, aby był byt?

Moduł I - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 2

Przeczytaj tekst i zastanów się nad odpowiedziami na poniższe pytania:

„Pierwsza droga, nad inne wyrazistością górująca, wiedzie ze zjawiska ruchu. Faktem bowiem niezaprzeczalnym, świadkiem nasze zmysły, jest że na tym świecie niektóre rzeczy są w ruchu. Wszystko zaś, co jest w ruchu, wprowadzone jest w ruch przez coś innego. O tyle bowiem coś jest w ruchu, o ile jest w możliwości do tego, ku czemu jest poruszane; z drugiej strony: o tyle poruszyciel w ruch wprowadza, o ile sam jest urzeczywistniony. Wszak poruszanie znaczy: dobyć coś z możliwości [istnienia], do rzeczywistości [do aktualnego istnienia]. Przenieść zaś coś z możliwości, do rzeczywistości może tylko taki byt, który sam jest urzeczywistniony, [czyli byt już zaktualizowany]. Tak np. rzecz aktualnie płonąca, np. ogień, zapalając drewno sprawia, że to drewno, które było dopiero w możliwości do palenia się, staje się rzeczywiście, aktualnie płonące; przez co [ogień] wprowadza w ruch i przemienia drewno. Niemożliwością zaś jest, by jedna i ta sama rzecz jednocześnie była i w możliwości, i w rzeczywistości; [nie miała czegoś i miała coś], oczywiście pod tym samym względem, bo pod różnymi względami jest to dopuszczalne; co bowiem jest aktualnie, rzeczywiście ciepłe, nie może być jednocześnie w możliwości ciepłe, ale jest jednocześnie w możliwości zimne. Niemożliwością przeto jest, by pod tym samym względem i w ten sam sposób, coś jednocześnie wprowadzało w ruch i było w ruch wprowadzane, czyli żeby siebie samego w ruch wprowadzało. Tak więc: cokolwiek jest poruszane, musi otrzymać ruch od kogoś innego, a jeśli i ten, kto w ruch wprowadza, sam jest poruszany, to i on musi otrzymać ruch od kogoś innego; ów zaś jeszcze od innego. Nie można zaś tu iść w nieskończoność, bo w ten sposób nie będzie pierwszego poruszyciela, a co za tym idzie i drugiego, i dalszego, i w ogóle żadnego, gdyż motory podrzędne czy pośrednie o tyle w ruch wprowadzają, o ile same są w ruch wprowadzane przez pierwszego poruszyciela. Toć i kij o tyle jest w ruchu, o ile im ręka wywija². Ostatecznie więc w rozumieniu naszym musimy dojść do jakiegoś pierwszego poruszyciela, który już przez nikogo nie jest w ruch wprowadzany, i właśnie, w mniemaniu wszystkich, jest nim Bóg. druga droga nawiązuje do przyczyny sprawczej. Stwierdzamy bowiem w świecie zjawisk zmysłowych łańcuch podporządkowanych przyczyn sprawczych. Nigdzie jednak nie spotykamy, no i to niemożliwe, by coś było przyczyną sprawczą siebie samego; istniałoby przecież wcześniej od siebie samego, co jest niemożliwe. Ciąg zaś przyczyn sprawczych nie może iść w nieskończoność. W łańcuchu bowiem podporządkowanych przyczyn sprawczych, pierwsze ogniwo jest przyczyną sprawczą pośredniego, a pośrednie ostatniego: czy tych pośrednich będzie więcej, czy tylko jedno. Usunąwszy zaś przyczynę, ginie skutek. Jeśli przeto w łańcuchu przyczyn sprawczych nie istnieje pierwsze ogniwo, nie będzie i pośredniego, no i ostatniego; gdyby więc łańcuch przyczyn sprawczych szedł w nieskończoność, nie byłoby pierwszej przyczyny sprawczej, a co za tym idzie, nie byłoby i pośrednich przyczyn sprawczych, nie byłoby i skutku ostatniego: co jest jaskrawym fałszem. A więc musimy przyjąć istnienie jakiejś pierwszej przyczyny sprawczej, którą wszyscy nazywają: Bóg. Trzecią

drogę wskazuje byt przygodny i konieczny. Oto ona: Stwierdzamy na świecie rzeczy, które mogą być i nie być. Widzimy, jak jedne powstają, a inne zanikają, co świadczy o tym, że mogą być i nie być. Otóż nie do pomyślenia jest, by wszystkie 48 takiego typu rzeczy zawsze istniały. Czemu? Bo co może nie istnieć, niekiedy faktycznie nie istnieje; jeśli przeto wszystko może nie istnieć, to ongiś nic nie istniało ze świata; a jeśli to prawda, to i dziś nic by nie istniało; co bowiem nie istnieje, nie zacznie istnieć inaczej, jak tylko dzięki temu, co już jest; gdyby więc nic nie istniało, zaistnienie czegokolwiek byłoby niemożliwe; w takim razie i dziś nic by nie istniało, co jest oczywistym fałszem. Nie wszystkie więc jestestwa są bytami przygodnymi, ale między nimi musi istnieć byt konieczny. Wszelki zaś byt konieczny albo ma przyczynę swojej konieczności skądinąd, albo nie ma; nie do pomyślenia jest, by ten łańcuch bytów koniecznych, mających przyczynę swojej konieczności skądinąd, ciągnął się w nieskończoność, podobnie zresztą jak i łańcuch przyczyn sprawczych, co wyżej udowodniono. Musimy więc uznać istnienie czegoś, co jest konieczne samo w sobie, nie ma przyczyny swej konieczności gdzie indziej, a jest przyczyną konieczności dla innych, a to wszyscy nazywają Bogiem. Czwarta droga prowadzi z różnych poziomów czy stopni [doskonałości] rzeczy; stwierdzamy bowiem w rzeczach coś więcej lub mniej dobrego, prawdziwego, szlachetnego itd. Otóż 'więcej' i 'mniej' orzekają o różnych rzeczach zależnie od rozmaitego stopnia ich zbliżenia się do tego, co jest [lub ma daną doskonałość] najwięcej; np. tym więcej jest coś ciepłe, im bliżej znajduje się tego, co jest najwięcej ciepłe. Istnieje więc coś, co jest najwięcej prawdziwe, dobre, szlachetne, a tym samym, co jest najwięcej bytem, bo jak mówi Arystoteles, co jest w najwyższym stopniu prawdziwe, jest zarazem bytem najwyższego stopnia. Co więcej: Cokolwiek w obrębie danej wartości ziszcza w sobie w najwyższym stopniu tę wartość, jest zarazem przyczyną tego wszystkiego, co ma część tej wartości i jest w jej obrębie; np. ogień, który przecież jest w najwyższym stopniu gorący, jest, jak tamże powiedziano, przyczyną wszystkich rzeczy gorących. Istnieje więc coś, co dla wszystkich bytów jest przyczyną: istnienia, dobra i wszelkiej doskonałości; i to właśnie zwie się: Bóg. Piątą drogę wskazuje fakt kierownictwa wszystkim rzeczami na świecie. Widzimy bowiem jak rzeczy pozbawione [wszelkiego] poznania, , mianowicie ciała naturalne, działają celowo. Objawia się to w tym, że zawsze lub bardzo często działają jednakowo, a działają po to, by dopiąć tego, co dla nich najlepsze. Jasne więc, że nie dochodzą do celu mocą przypadku, ale w sposób zamierzony. Otóż rzeczy pozbawione [wszelkiego] poznania o tyle dążą do celu, o ile są skierowane ku niemu przez kogoś obdarzonego zdolnością poznania i myślenia, tak jak strzała przez łucznika. A więc istnieje ktoś myślący, kto kieruje wszystkimi naturalnymi rzeczami ku celowi - i jego to zwiemy Bogiem" (Św. Tomasz z Akwinu, *Summa Teologiczna I*, q. 2 art. 3)

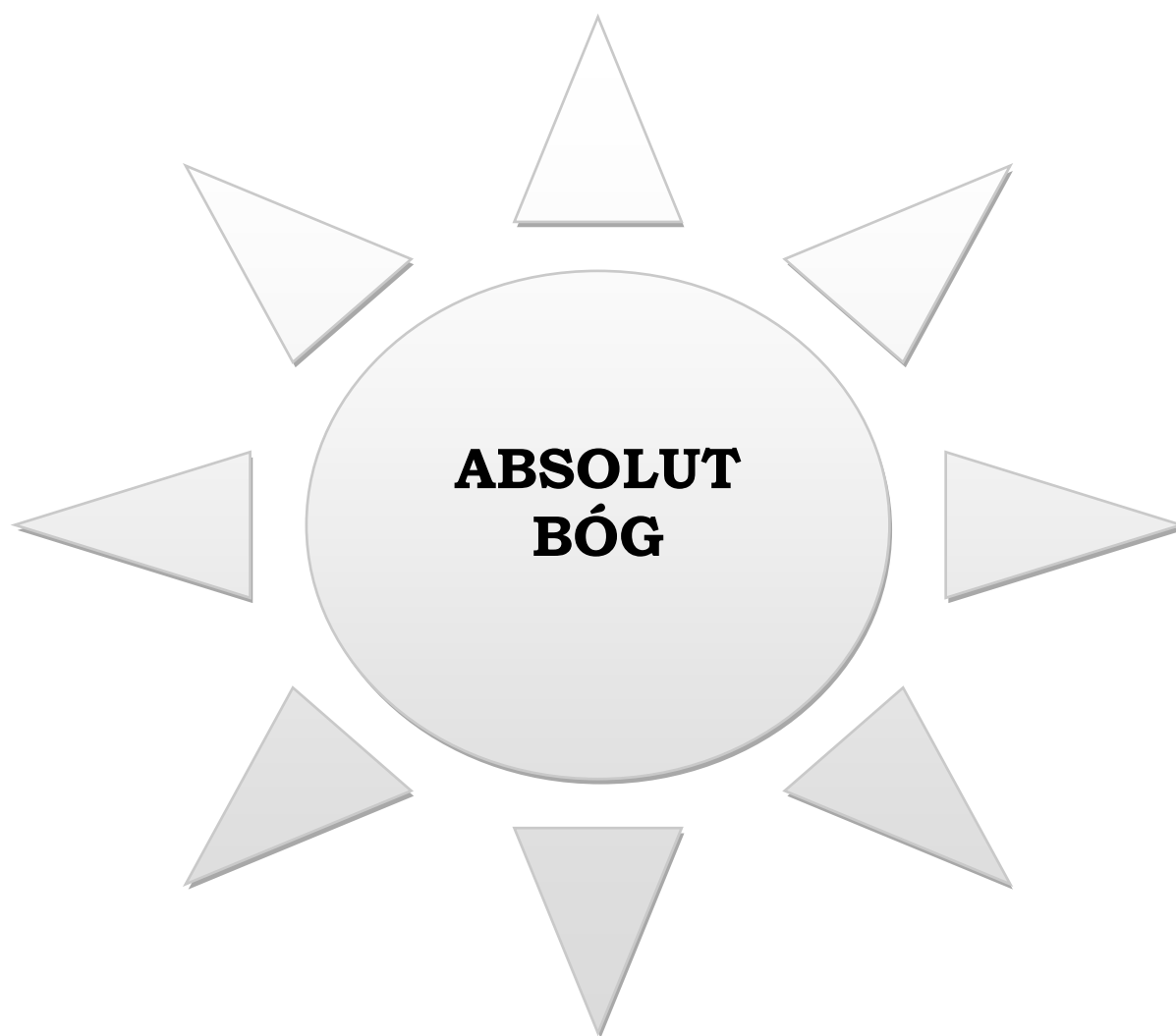
Pytania

1. Czy Tomasz wyjaśnia świat czy dowodzi raczej istnienia Boga? A może nie ma między tymi działaniami różnicy?
2. Czy istnienie Boga jest stwierdzane w sposób bezpośredni?
3. Co zakładają przedstawione ścieżki?

Moduł I - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 3

**Co możemy powiedzieć dzięki naturalnemu poznaniu
o Bogu/Absolucie?**



MODUŁ II – PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ SZTUKI, KULTURY I RETORYKI

opracowała dr Beata Kucharska

Moduł II - Konspekt zajęć nr 1

Temat zajęć:

DYLEMATY PIGMALIONA, CZYLI CZYM JEST PIĘKNO I SZTUKA?

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: pokaz, burza mózgów, dyskusja "piramidowa", techniki teatralne, gra dramowa, praca z tekstem kultury

Formy pracy: praca w grupach i w parach, indywidualna

Środki dydaktyczne: karty pracy, załączniki, materiały graficzne i audiowizualne, wycinki z gazet

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uczniowie posługują się pojęciami: sztuka, piękno, dzieło sztuki, arcydzieło, marchand, kontemplacja, sztuka koncepcyjna, sztuka abstrakcyjna.
- Wypowiadają się na temat istoty piękna i arcydzieła, sztuki koncepcyjnej, roli artysty (m.in. mitycznego Pigmaliona).
- Analizują teksty kultury (mit i jego reinterpretacje, reprodukcje), dostrzegają odmienną postawę twórców różnych czasów.
- Tworzą samodzielne wypowiedzi argumentacyjne i wypowiadają je publicznie
- Wchodzą w różne role społeczne podczas zabawy, zajęć teatralnych, pracy w grupach, zachowując przyjęte normy uczestnictwa w dyskusji.

Przebieg zajęć:

1. Wizytówki - zabawa budująca sytuację dydaktyczną. Każdy uczeń uzupełnia swoją wizytówkę (Karta pracy nr 1), którą później składa na 4 części i wrzuca do wskazanego pudełka. Uczestnicy proszeni są o szczerą odpowiedź oraz o samodzielność w uzupełnianiu kart, bo następnym etapem będzie losowanie wizytówek i odgadywanie, czyją wylosowali. Dodatkową trudność stanowi ograniczony czas na uzupełnienie wizytówek (maksymalnie 5 minut) i zasada "do trzech razy sztuka!", czyli trzykrotne próby przyporządkowywania kart konkretnym osobom. Nie ograniczamy natomiast czasu na rozmowy podsumowujące, dbając o dobrą atmosferę i o to, aby każda osoba podzieliła się swoimi spostrzeżeniami.

Pytania pomocnicze:

- *Co sprawiało Wam trudność podczas wykonywania tego zadania? Wpisanie odpowiedzi we własnych wizytówkach, czy odgadnięcie autorów innych?*

- Czy wskazanie swoich mocnych i słabych stron było prostym zadaniem? Dlaczego?
- Czy dowiedzieliście się czegoś nowego o innych osobach w grupie? Czy widziecie więcej podobieństw, czy różnic pomiędzy Wami?
- Czy wszyscy tak samo pojmujemy piękno? Co jest, Waszym zdaniem, piękne? Kto jest piękny?

2. "Marszandowie – łączcie się!" to tematyczna wersja zabawy "swój do swojego". Na podstawie odpowiedzi udzielanych na pytania w wizytówce (Karta pracy nr 1) oraz wybranej jednej sentencji o pięknie (Karta pracy nr 2), uczniowie łączą się w kilkuosobowe grupy (przy 20 uczestnikach – maksymalnie w 4 grupy). Kolejne zadanie to stworzenie mapy myśli wokół pojęcia ARCYDZIEŁO (*Co to znaczy? Jaka jest różnica między "tylko dziełem" a tym "arcy-?", podanie przykładu itp.*) oraz wspólnie wybranej sentencji o pięknie (z KP nr 2). Ważne: uczniowie otrzymują kolorowe pisaki/kredki i duży karton, są też zachęcani, aby w swoich mapach myśli stosowali kolory, znaki ikoniczne, ilustracje, a zamiast wpisywać przykładowy tytuł arcydzieła – narysowali charakterystyczne elementy lub karykaturę. Na zakończenie każda z grup prezentuje swoje prace i rozmawia na temat podobnych spostrzeżeń.

Pytania pomocnicze do rozmowy podsumowującej:

- *Skoro wszyscy jesteśmy ludźmi, czy tak samo postrzegamy piękno?*
- *Czy wszyscy jednakowo jesteśmy wrażliwi na piękno?*
- *Czy to kwestia gustu? Czy masz taki sam gust jak Twoi przyjaciele? A może Twój gust zależy od czasów, w których żyjesz? A może od kultury i wychowania?*
- *Czy podoba Ci się to samo, co Twoim rodzicom? A dziadkom?*
- *Czy to, co nie podoba się Tobie, na pewno jest brzydkie?*
- *Czy dzieło sztuki zawsze powinno być piękne?*
- *Czy wszyscy jednocześnie możecie mieć rację?*

3. "Marszandowie – do pracy!" Wyjaśnienie pojęcia "marchand" (dopuszczalny polski zapis przez dwuznak "sz") jako osoby zajmującej się sprzedażą dzieł sztuki. Zadaniem uczniów będzie zareklamowanie każdego z dzieł umieszczonych na karcie pracy (KP nr 3) według poleceń:

- *Nadajcie tytuły zamieszczonym w karcie pracy dziełom, nie pomijając żadnego z nich. Zdecydujcie, które nie mogą być oferowane na sprzedaż.*
- *Zaznaczcie, które z tych prac były Wam znane wcześniej?*
- *Które z prezentowanych dzieł najbardziej zasługują na przedrostek arcy-, a które najmniej?*
- *Czy uważasz, że niektóre z tych dzieł znalazło się tutaj przez przypadek?*

4. "Czy sztuka może być żywa?" Po prezentacji wykonanych przez siebie kart, nauczyciel wyjaśnia, że większość prac umieszczonych w KP nr 3 to dzieła sztuki (oprócz środkowych odcisków dłoni i kleksa). Wyjaśnia, czym jest sztuka koncepcyjna XX i XXI w. (Więcej: Moduł nr 2 – Załącznik nr 2), podkreślając, że na kolejnych zajęciach szerzej zajmą się tym tematem (chętni mogą skorzystać wcześniej z przygotowanych materiałów). Nauczyciel zwraca uwagę, że wszyscy współcześni artyści deklaruja, że pragną sztuki

żywej i związanej z realnym życiem. Zachęca uczniów do zastanowienia się nad odpowiedzią na pytanie, *czy zaprezentowane dzieła można uznać za dzieła sztuki? Dlaczego, nie? Dlaczego, tak?*

5. "Czy żywy człowiek może być dziełem sztuki?" - wprowadzenie do dyskusji. Uczniowie są poproszeni o podejście do stolika, na którym leżą różne wycinki z gazet, ukazujące twarze ludzi w różnym wieku, znanych i anonimowych, o różnej aparycji, pozujących do zdjęcia lub w ujęciach swobodnych etc. Nauczyciel prosi, aby wybrali jedno ze zdjęć, które – ich zdaniem – mogłoby być uznane za piękne i np. umieszczone w galerii sztuki. Prosi również, aby maksymalnie dwoje uczestników zdecydowało się na wybór tego samego zdjęcia. **Pytania pomocnicze odnośnie kryteriów** (*Co jest piękne? Kto jest piękny?*) (znajdują się wśród prezentowanych materiałów, wydrukowane na różnej wielkości kolorowych karteczkach i doklejone do wycinków z gazet):

Cytuję za: Oscarem Breniferem –

- *Piękno, to przyroda, bo jest piękna i harmonijna.*
- *Czy uważasz, że to, co żyje jest piękne, dlatego, że ty sam żyjesz?*
- *Czy całkowita harmonia nie bywa nudna?*
- *Gwiazdor filmowy jest piękny i idealny. Czy nadal byłby piękny, gdybyście poznali jego wady (i to te okropne)?*
- *Czy ci, których kochamy, nie wydają się nam zawsze piękni?*
- *Czy piękno może sprawiać ból?*
- *Czy możesz uznać za piękne coś, co Cię nie wzrusza (nie porusza)?*
itd.²⁰²

6. Technika teatralna "marionetka". Uczniowie w parach: jeden jest animatorem, drugi – lalką, która stoi bezwolnie naciągana za sznureczki (uczeń-animator dotyka np. przegubu dłoni ucznia-lalki, a potem nakręca niewidoczny sznureczek i wbija wyimaginowany gwoździć, zatrzymując w określonej pozycji ustawienie ręki swojej marionetki itd.). Zamiana ról.

7. Gra dramowa: Jak czuła się Galatea? W tych samych parach uczniowie wchodzi w rolę bohaterów mitu. Punkt wyjściowy – konflikt (Pigmalion chce się ożenić z dziewczyną, ale Galatea widzi go po raz pierwszy w swoim nowym życiu, a do tego rzeźbiarz wcale się jej nie podoba). Pomocniczo: załącznik nr 1, moduł II.

8. Dylematy Pigmaliona: głośne czytanie bajki filozoficznej (z podziałem na role, każdy po zdaniu). Załącznik nr 1, moduł nr II.

9. Problem: Czy bohaterowie mitu żyli długo i szczęśliwie? Projektowanie ewentualnych zakończeń. Wspólny wybór najbardziej ciekawego zakończenia.

10. Podsumowanie, ewaluacja.

11. Nauczyciel prosi, aby na następne zajęcia uczniowie zastanowili się, nad problemem: *Co się wydarzy, jeżeli Pigmalion-rzeźbiarz wykona jeszcze doskonalszą niż Galatea rzeźbę?*

²⁰² Por. O. Brenifer, *Piękno i sztuka. Co to takiego?*, Poznań 2016.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 1

Uzupełnij swoją wizytówkę.

Następnie złóż ją na 4 części i wrzucić do wskazanego pojemnika. Gdy Twoi koledzy i koleżanki z klasy też to zrobią, wtedy wylosuj jedną wizytówkę i spróbuj odgadnąć, do kogo należy. Uwaga! Jeśli wylosujesz swoją, to wrzucić ją z powrotem i losuj ponownie.

WIZYTÓWKA	
ulubiony kolor	
ulubiona potrawa	
ulubione miejsce	
ulubiony sposób spędzania wolnego czasu	
moje mocne strony	
moje słabe strony	
uważam, że piękno, to...	

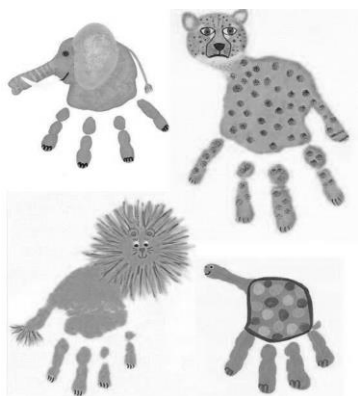
Moduł II - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 2

Wybierz maksymalnie 3 wypowiedzi, z którymi zgadzasz się najbardziej.
Następnie ułóż je w porządku od najbardziej trafnej jako nr 1.

Bóg jest przyczyną wszystkiego, co piękne. [Klemens Aleksandryjski]
O tyle stajesz się z dnia na dzień piękniejszy, o ile wzrasta w Tobie miłość. Bo miłość jest ozdobą duszy i jest jej pięknem. [Św. Augustyn]
Choćbyśmy cały świat przemierzili w poszukiwaniu Piękna, nie znajdziemy go nigdzie, jeżeli nie nosimy go w sobie! [Ralph Emerson]
Prawdziwe piękno samo się obroni! (...) Czy szmaragd staje się brzydszym, gdy go się nie chwali? Albo złoto, kość słoniowa, purpura, lira, mieczyk, kwiatek lub bukiet? [Marek Aureliusz]
Najpiękniej bowiem jest, kiedy Piękna nie czuje się zgoła [wcale]. [Leopold Staff]
Ludzie niezdolni do miłości – najżywiej odczuwają piękno! [Stendhal – Marie-Henri Beyle]
Zbyt piękne odsłania pustkę! [Witkacy]
Wszystko, co łączy ludzi, jest dobrem i pięknem; wszystko, co ich rozdziela, jest złem i brzydotą. [Lew Tolstoj]
Piękno należy wspierać, bo tworzą je nieliczni, a potrzebuje wielu. [Johann Wolfgang Goethe]
W człowieku wszystko powinno być piękne; i twarz, i ubranie, i dusza, i myśli. [Antoni Czechow]
Piękno świata dostrzegamy w pojedynczych elementach, na przykład w gwiazdach na niebie, ptakach w powietrzu, rybach w wodzie i ludziach na ziemi. [Dawid Hume]
Przede wszystkim zapytam, czy dlatego coś jest piękne, że się podoba, czy też dlatego się podoba, że jest piękne. Bez wątpienia otrzymam odpowiedź, że dlatego się podoba, ponieważ jest piękne. [Św. Augustyn]

Moduł II - Konspekt zajęć nr 1
Karta pracy nr 3²⁰³



**Które z tych
dzieł - Twoim
zdaniem
zasługuje na
prefiks arcy-?
Wyjaśnij,
dlaczego.**



²⁰³ Reprodukcyjne z www.wikipedia.pl oraz WikiArt.com [data dostępu - 16.10.2017].

Moduł II - Konspekt zajęć nr 2

Temat zajęć:

ESTETYCZNE POSZUKIWANIA. (ARCY)DZIEŁA SZTUKI I ICH TWÓRCY

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: pogadanka, metoda ćwiczeń przedmiotowych, praca z tekstami kultury, mapa myśli, techniki teatralne, dyskusja kawiarniana

Formy pracy: praca w grupach i w parach, indywidualna

Środki dydaktyczne: karty pracy, załączniki, materiały graficzne i audiowizualne, reprodukcje

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uczniowie posługują się pojęciami, jak: estetyka, kontemplacja, sztuka koncepcyjna, sztuka ziemi, sztuka w przestrzeni publicznej, happening, asamblaż, ready made, artysta, dzieło sztuki i jego współczesne synonimy (projekt, instalacja, concept).
- Analizują i kontemplują teksty kultury, wypowiadają się na ich temat (zestawiają, porównują, wartościują).
- Samodzielnie budują wypowiedzi argumentacyjne na wskazane tematy i prezentują je na forum grupy.
- Wchodzą w różne role społeczne podczas zabawy, zajęć teatralnych, pracy w grupach.
- Stosują słownictwo i frazeologię dopuszczalną w kulturalnej dyskusji.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa tematyczna: "Nic mi nie umknie!" Uczniowie są losowo dobierani w pary. Ustawiają się naprzeciwko siebie w dwóch kręgach – zewnętrznym i wewnętrznym. Ich zadaniem jest krótkie, ale dokładne przyjrzenie się sobie wzajemnie. Na znak nauczyciela odwracają się do siebie plecami i zmieniają jeden element w swoim wyglądzie (np. przekładają zegarek na drugą rękę, zdejmują okulary itd.). Na znak nauczyciela (*Co się zmieniło?*), odwracają się do siebie i próbują odgadnąć. Osoby z zewnętrznego kręgu przesuwają się w lewo, zmieniając skład par. Zabawa toczy się do momentu powrotu do pierwotnego składu par.
2. Przypomnienie tematyki poprzednich zajęć nt. sztuki, istoty piękna, kryteriów arcydzieła. Rozmowa kierowana o Pigmalionie: *Czy zgadzacie ze zdaniem Piquemala, że Pigmalion to mizogin i mizantrop? Czy rzeczywiście "odrobił" swoją lekcję i w przyszłości doceni Galateę? (będzie dobrym mężem i ojcem? Nie będzie szukał nowego ideału?)*
3. Zagadnienie: Czy wszyscy artyści to ekscentrycy?
Debata przy kawiarnianych stolikach. Na 4 stołach leżą różne materiały (zdjęcia, reprodukcje, wycinki z gazet, wizerunki różnych malarzy i grafików, m.in. Stanisława Wyspiańskiego, Pabla Picassa, Andy'ego Warhola, Witkacego, Jana Matejki, Johna Pollocka, Salvadora Daliego, a także karteczki z informacjami o różnych ekscentrycznościach znanych

z ich biografii (bez informacji o kogo chodzi), np. *Szukając inspiracji, obciął sobie ucho; Zwykł wywieszać karteczkę na swoich drzwiach "Nikogo nie ma w domu" i udawał, że tak jest, mimo że goście słyszeli odgłosy życia zza drzwi; Jako zwierzę domowe trzymał kozę, której podrzucał do podgryzania pantofle gości* (odp. Wyspiański); *Nazywano go Kubą Rozchlapywaczem* (odp. Pollock). Uczniowie przechodząc swobodnie od stolika do stolika, przysiadają się i próbują odpowiedzieć na pytania: *Kto to? Co o nim wiesz? Kiedy żył? Jego dzieła? Z jakich dziwactw słynął? Czy wiesz o nim coś, czego nie ma w zamieszczonych materiałach?*

Na koniec nauczyciel dopowiada i wyjaśnia, kto jest kim, skupiając się przede wszystkim na rozpoznanych przez uczniów artystach i zachęcając ich do poznania pozostałych twórców.

4. Podsumowanie – wspólne wykonanie mapy myśli wokół pojęcia "ARTYSTA" (poprzez doklejanie małych karteczek z odpowiednimi informacjami, rysunkami, znakami itd.) .
5. Krótka pogadanka nauczyciela na temat, czym może być sztuka dla człowieka (więcej: Moduł II – załącznik nr 2):

Sztuka może być źródłem: 1) przeżyć estetycznych i duchowych; 2) różnych emocji (np. wzruszenia, zachwyty, radości, zadziwienia, ale też strachu czy wstrętu); 3) wiedzy i systemu wartości (w odniesieniu do własnego życia, poglądów i wyborów, ale też własnej twórczości, np. przez internalizację wartości innego dzieła); 4) radości – rozrywki i zabawy, rekreacji – (co jest równie ważne, o ile nie prowadzi tylko do "konsumowania" sztuki i to o charakterze masowym, bez wymagań i bez rozwoju, jak to często ma miejsce w popkulturze); 5) samorozwoju i inspiracji twórczej.

6. Wartościowanie poznanych reprodukcji dzieł sztuki. Nauczyciel prosi, aby uczniowie ponownie rozejrzeli się wśród zebranych materiałów i wybrali ten obraz, grafikę czy plakat, który mogliby powiesić w swoim pokoju, np. nad łóżkiem. Następnie ten, który chętnie podarowałiby jakiejś starszej osobie ze swojej rodziny lub zaprzyjaźnionej. A na koniec dzieło, którego nigdy nie chcieliby widzieć w swoim domu... (Karta pracy nr 1).

7. Zagadnienie: *Czy wszystko może być sztuką?* Nauczyciel rozdaje Załączniki nr 1 i przypomina dzieła sztuki współczesnej poznane na wcześniejszych zajęciach. Wyjaśnia, z jakich powodów uznano te dzieła za ważne artystycznie. Zachęca uczniów do wypowiedzi wartościujących i – co najważniejsze – do szczerości, bo wcale nie musi im się ta sztuka podobać.

8. Zapoznanie uczniów z definicjami sztuki koncepcyjnej, sztuki ziemi i sztuki w przestrzeni publicznej. Czym jest instalacja (młodsza siostra rzeźby), dlaczego koncept i praca to synonimy współczesnego dzieła sztuki? Czy wszystko może być sztuką (realne przedmioty i ich zestawienia – asamblaże)? Więcej: Moduł II – załącznik nr 2.

9. Podsumowanie ze sporządzoną wcześniej mapą myśli. *Co by tu jeszcze dopisać lub dorysować?* Uczniowie siadają w kręgu, a w środku umieszczają wspólnie wykonaną mapę myśli. Każdy ma do dyspozycji kolorowe małe karteczki, na których może swobodnie dopisać/dorysować coś, czego – ich zdaniem – na tej mapie brakuje. Równocześnie prowadzimy rozmowę na

temat poznanych reprodukcji z debaty przy kawiarnianych stolikach, ciekawostek o malarzach oraz emocji, które towarzyszą podczas oglądania ich dzieł.

Pytania pomocnicze (do wyboru):

- *Do czego służy sztuka? Czy sztuka powinna być użyteczna (użyteczna)? A może sztuka istnieje sama dla siebie (sztuka dla sztuki)?*
- *Czy artyści zawsze muszą mieć coś do powiedzenia?*
- *Czy artyści mają prawo tylko bawić się podczas tworzenia i nie mieć nic "na myśli" (była nawet taka grupa – dadaści)?*
- *Czy artyści mogą być tylko modni? Albo np. tworzyć tylko dla pieniędzy?*
- *Czy sztuka to zwierciadło życia? A skoro tak, czy sztuka nie powinna również pokazywać okropności tego świata albo czynów człowieka? (dzieła plastyczne – "Okropność wojny" Francisco Goi czy na ten sam temat "Guernika" Pabla Picassa).*
- *Czy sztuka to nie przykład strachu artysty przed śmiercią? ("non omnis moriar" – chcą coś po sobie zostawić? Jak mitologiczni bohaterowie pragną żyć wiecznie w pamięci innych ludzi?)*
- *Czy sztuka może być narodowa, czy jest międzynarodowa? Czy będąc narodową, jest użyteczna, czy jest zwierciadłem (danej kultury, kraju i narodu)?*
- *Czy sztuka może być komunikatem? Czy sztuka przemawia? Jeśli tak, to w jaki sposób?*
- *Czy sztuka wychowuje? Czy sztuka może mieć wpływ na człowieka?*

9. Ewaluacja. Zakończenie zajęć.

10. Praca domowa:

Zastanów się, które dzieło sztuki z ostatnich 100 lat (lub jego reprodukcję) chciałbyś włożyć do skrzynki dla kolejnych pokoleń? Dajmy na to – tych, urodzonych w następnym stuleciu. Poszukaj w internetowych galeriach sztuki i zaprezentuj nam swój wybór na kolejnych zajęciach. Przygotuj argumenty na poparcie swojego wyboru.

Uwaga! Dla chętnych – proponowana lektura nt. najnowszej sztuki:

- Ewa Solarz, *D.E.S.I.G.N. Domowy Elementarz Sprzętów i Gratów Niecodziennych*, Wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2014.
- Marion Dechars, *Zróbmy sobie arcydziełko!*, Wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2013.
- Sebastian Cichocki, *S.Z.T.U.K.A. Szalenie Zajmujące Twory Utalentowanych i Krnąbrnych Artystów*, Wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2011.
- Susie Hodge, *Dlaczego pięćdziesiątka nie mógł tego zrobić? Przewodnik po sztuce współczesnej*, Wyd. Arkady, Warszawa 2014.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 2

Załącznik nr 1

Przykład współczesnej sztuki – koncepcyjnej i sztuki ziemi:



Marcel Duchamp, *Fontanna* (1917) **Felix Gonzalez-Torres, *Bez tytułu* (1991)**

M. Duchamp to przykład artysty, który chce się bawić sztuką (dadaista) i zadziwiać swoją widownię wciąż nowym pomysłem. Jako pierwszy wykorzystał zwykłe przedmioty w galerii jako zastępstwo rzeźb [*ready mades*]. Z rozmysłem szokował jak powyższym pisuarem. Dzięki niemu – najważniejsze stało się nie dzieło, ale pomysł. **F. Gonzales-Torres** układał stosy cukierków, którymi widzowie w galerii mogli się częstować. Jeden z takich stosów poświęcił pamięci przyjaciela, który zmarł z powodu choroby nowotworowej. Stos na początku każdego dnia ważył tyle, ile przyjaciel przed chorobą (80 kg). Gdy podczas dnia stos się uszczuplał (sugestywna metafora – "zjadany" jak w chorobie), to artysta ten stos uzupełniał (znowu metafora – codziennego powrotu do zdrowia przyjaciela artysty).



Roberta Smithsona – *Spiralna grobla*, wał ziemny (1970) na amerykańskim Wielkim Jeziorze Słonym. Usypana z ponad 6 tys. ton skał i ziemi wkrótce została zatopiona przez wodę, ale w ok. 2000 r. ukazała się ponownie – piękniejsza, bo kolorowa, dzięki soli, minerałom. Zwróćcie uwagę, jak malutki wydaje się człowiek, który stoi w samym jej środku²⁰⁴.

²⁰⁴ reprodukcje z www.wikipedia.pl oraz WikiArt.com, jw.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 1

Założmy, że możesz wybrać dowolne 3 dzieła spośród tych poznanych na dzisiejszych zajęciach. Wystarczy, jeśli poprzysz swoją decyzję odpowiednią argumentacją i wyjaśnisz, dlaczego chcesz je widzieć w swoim domu lub mieszkaniu zaprzyjaźnionej z Tobą osoby. Swoje spostrzeżenia wpisz w odpowiednie miejsca w tabeli.

Lp.	Autor i tytuł dzieła	Osoba obdarowana	Argumenty
1.		najlepszy przyjaciel najlepsza przyjaciółka	
2.		babcia lub inna starsza osoba w rodzinie	
3.		dla siebie, np. do swojej sypialni	

A teraz odwrotna sytuacja – których z poznanych obrazów nigdy nie chciałbyś/nie chciałabyś widzieć u siebie w domu? W żadnym pomieszczeniu, nawet w komórcie pod schodami (sic!)

4.			
----	--	--	--

Moduł II - Konspekt zajęć nr 3

Temat zajęć: "ARS BENE DICENDI" – WPROWADZENIE DO RETORYKI

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: wykład konwersatoryjny, metoda ćwiczeń przedmiotowych
praca z tekstem kultury, technika marszu fabularnego, dyskusja

Formy pracy: praca w grupach, praca w parach

Środki dydaktyczne: karty pracy, załączniki, materiały graficzne
i audiowizualne

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uczeń wyjaśnia, czym jest retoryka i do czego może być przydatna współcześnie.
- Dysponuje umiejętnościami retorycznymi niezbędnymi do budowania tekstów w dyskusji, przemówieniu, rozprawce i esej., jak m.in. porządkowanie (hierarchizowanie, selekcjonowanie) argumentów; przeprowadzanie logicznego wnioskowania; przestrzeganie zasad organizacji kompozycyjnej i stylistycznej tekstu.
- Posługuje się niektórymi pojęciami retorycznymi w ujęciu klasyków antycznych, jak: logos, etos i patos; potrafi wymienić kilku znanych mówców.
- Przestrzega zasad kultury dyskusji i jest krytyczny wobec ich naruszania.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa w "pocięte zdania starej reklamy". Każdy z uczniów dostaje kartkę z jakimś wyrazem lub fragmentem zdania, a ich wspólnym zadaniem będzie ułożenie wszystkich elementów w logicznie brzmiącą wypowiedź. Trudność stanowią 3 kolory kartek, które narzucają dodatkowe uporządkowanie (kolory nie mogą być naprzemienne w zdaniu, ale ułożone w jakimś porządku, np. od czerwonego, przez niebieski do żółtego).

Przykład takiej reklamy do zabawy z pocz. XX w., w której zastosowano inwersję, to: "OD BANDYTÓW NAJPEWNIER ZABEZPIECZA OŚWIETLENIE PODWÓRZA LAMPAMI NAFTOWO-ŻAROWEMI, WIĘC NIE CZEKAJ, NA NIC ZWLEKAJ, TYLKO PRZYBIEŻ RYCHŁO DO KACPRA MEMBRE DU JURY, KTÓRY SPĘDZI CI KŁOPOT ZANIM SIĘ ON POJAWI i TAKIE LAMPY BEZ ZWŁOKI CI NA PODWÓRZU DOMU TWEGO POSTAWI. ADRES: KRAKOWSKIE PRZEDMIEŚCIE 5".

Wskazówka metodyczna: Zazwyczaj ułożone zdanie przez uczniów brzmi zupełnie inaczej i jest poprawniejsze stylistycznie niż tekst wzorcowy. Nauczyciel na koniec prezentuje oryginalną reklamę, co stanowi punkt wyjścia do zajęć o właściwej konstrukcji wypowiedzi (kompozycji, z wykorzystaniem właściwych środków stylistycznych i językowych).

2. Krótka pogadanka nauczyciela o antycznych filarach filozoficznych retoryki w kontekście współczesności. Wyjaśnienie, czym były

w starożytności: *logos* (wiedza, dążenie do prawdy), *etos* (dobro i prawość), *patos* (rozumiany jako piękno). Wyjaśnienie tytułowej maksymy – cytowanie Kwintyliana – „ars bene dicendi”, czyli „sztuka dobrego (pięknego i uczciwego) mówienia”.

Zaprezentowanie pięciu etapów przygotowania mowy (Więcej: moduł II – załącznik nr 3):

I. **INWENCJA** – pomysł na mowę, opracowanie tematu, poszukiwanie cytatów, 'skrzydlatych myśli' jako przyszłych argumentów.

II. **DYSPOZYCJA** – zrobienie planu mowy (logiczne uporządkowanie argumentów), przejrzysta kompozycja przemówienia.

III. **ELOKUCJA** – nadanie odpowiedniego stylu wypowiedzi (opracowanie językowe i stylistyczne, właściwy dobór środków).

IV. **MEMORIA** – (dziś – mnemotechnika), to rodzaj ćwiczeń dla pamięci, bo trzeba nauczyć się tekstu, aby mówić, a nie czytać z kartki. Wzorcową oracją to głoszenie, nie czytanie!

V. **PRENUCJACJA** – (dziś – actio, wygłoszenie), czyli wygłoszenie tekstu z odpowiednią gestyką i mimiką o właściwościach perswazyjnych, ilustrującą i wzmacniającą wypowiadane słowa.

3. Rozgrzewka z zakresu emisji głosu (kilka z proponowanych w załączniku ćwiczeń na właściwe oddychanie, tor głosowy, aparat mowy) – por. Załącznik nr 1. Nauczyciel krótko wyjaśnia ćwiczenia i zachęca do ich samodzielnego powtarzania w domu.

Wskazówka metodyczna: Warto podać sytuacje, w których ćwiczenia te mogą przydać się uczniom, np. gdy są zestresowani przez wystąpieniem publicznym i mają uczucie tzw. guli w gardle (pomocze "relaks woźnicy", "mokry pies" – wykonane na uboczu, nawet w toalecie, pomogą niemal natychmiast).

4. *Chodzi mi o to, aby język giętki//Powiedział wszystko, co pomyśli głowa* (J. Słowacki, Beniowski). Ćwiczenia z lingwołamkami (Karty pracy nr 1 i 2).

5. "ARS MEMORIA", czyli co zrobić, żeby z pamięci nie uciekła ani jedno słowo? Nauczyciel wyjaśnia, czym jest mnemotechnika i podaje przykład wędrowania podczas nauki starożytnych retorów, na potwierdzenie, że współczesne historie i haki mnemotechniczne to wciąż te same, znane ludzkości od setek lat, sposoby na zapamiętywanie tekstu. Nauczyciel wybiera najbardziej absurdalny utwór z inwersją i demonstruje, jak można się takiego tekstu nauczyć w krótkim czasie. Następnie we wspólnym z nauczycielem marszu fabularnym uczniowie powtarzają słowa rymowanki, bazując na zaprezentowanych wcześniej hakach mnemotechniki.

6. Konkurs: *Kto się linwołamkiem nie złamie?* Każda z grup wybiera jeden z wierszy z karty pracy nr 1 i próbują się go nauczyć na pamięć, wykorzystując poznane sposoby mnemotechniki.

7. *Czy retoryka jest potrzebna?* Dyskusja. Podsumowanie. Ewaluacja.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 3
Załącznik nr 1

ĆWICZENIA ODDECHOWE

ODDYCHA/NIE ODDYCHA

Wdech głęboki, teraz zatrzymaj powietrze je jak najdłużej w płucach (dopóki to jest komfortowe, nie powoduje zawrotów głowy), potem gwałtownie wypuść powietrze. Powtórz 3-5 razy, rób przerwy.

UWAGA: Trudności? spróbuj wykonać to ćwiczenie w pozycji leżącej na plecach.

WDECH NA 1, WYDECH DO 15...20/25

Na 1 - wdech, unosząc wyprostowane ręce bokiem nad głowę. Licząc 2-3-4-...- 15 (później 20 i 25) opuszczaj ręce i wykonuj długi, powolny wydech.

FU/SY

Stań na lekko rozstawionych nogach, obejmij dłońmi boki klatki piersiowej (na wysokości dolnej części żeber) tak, aby kciuki były zwrócone do tyłu. Wykonaj szybki, pełny wdech ustami i nosem rozsuwając żebra w bok z równoczesnym wysunięciem powłok brzusznych do przodu. Wciągnięte powietrze wydychaj wolno i równomiernie, wymawiając przy **wydechu** wydłużoną głoskę fffU.../ sssY... .

UWAGA: + żebra rozsuwają się na boki, brzuch wysuwa się do przodu, dłonie oddalają się od siebie/wydech-dłanie zbliżają się do siebie

SŁOW FU/SY

Postawa jw. Napnij mięśnie brzucha, zatrzymując przez moment wciągnięte powietrze, rozpocznij fazę wydechu, wypuszczając powietrze wolno i równomiernie, wymawiając przy wydechu głoskę fff... / sss...

UWAGA: ćw. wykonuj przy rozluźnieniu mięśni szyi

SY W RYTMIE - S/S/S - sss/sss/sss - Sss/Sss/Sss

UWAGA: 2-3 sekundowe pauzy między partiami ćw.

DRWAŁ -BRZUCHOMÓWCA (HE, HEJ) - na melodii

WEWNĘTRZNA DYKCJA - staraj się wymawiać spółgłoski bez ruszania ust, a przy wargowych - jak najmniej ruszamy ustami, by uruchomić tzw. WD

WYDECHOWE WYLICZANKI

jedna wrona bez ogona druga wrona .../teraz przemiennie - głośno i szeptem
jeden konik i balonik drugi konik i

jeden baran mały taran ...

jedno ciele co dziś miele...

jedna tarta nic niewarta...

ODDECHOWA WYLICZANKA

jedno jajo /WD/ drugie jajo//WD//.....

ROZGRZEWKA I RELAKS DLA APARATU MOWY

ŻUCHWA-RYBKA, DZIADEK DO ORZECHÓW (szeroki zgryz), **KOPARA, ZGRYŻLIWIEC** (żuchwa na boki),

FRANCUSKA FISZKA (MŁA) - **POISSON (PŁESOU)**,

MŁYNEK JĘZYKA, RELAKS WOŹNICY (PRR),

JĘZYK "PA PA" (żegna się raz przez jeden policzek, raz przez drugi),

ZAMIATANIE PODNIEBIENIA GÓRNEGO

BARBI (dzióbek, uśmiech itd.) // **BARBI DZIADEK** (bezzębny uśmiech)

KONIK KŁASKA - II - KŁASKA NA OOO, AAA, OOO, AAA...// III- O-A-O-A

PIES - MOKRY, II- ZZIAJANY

GŁODNA ŚPIEWACZKA (na melodię gamy - coraz wyżej)

MUZYKALNY SAMOCHODZIK (na melodię)

ŚPIEWACZKA PRZED WYSTĘPEM - VIBRATO I NISKI DŹWIĘK

ĆWICZENIA FONACYJNE - WYRABIANIE NAWYKU KIEROWANIA GŁOSU „NA MASKĘ”.

MORMORANDO – ciche mruczenie przez nos „m”.

MORMORANDO W 'TOWARZYSTWIE'. Łączenie samogłosek ze spółgłoską „m”; sylaby należy wypowiadać powoli, bez wysiłku.

mma mme mmy mmi mmo mmu

amm emm ymm imm omm umm

mmam mmem mmym mmim mmom mmum

ENENKA. Łączenie samogłosek ze spółgłoską „n”:

nna nne nny nno nnu

ann enn ynn onn unn

nnan nnen nnyn nnun

FONACJA Z A.

- Wymawianie długo samogłoski „a” z jednoczesnym kierowaniem głosu na podniebienie twarde.
- Wymawianie głoski „a”, starając się prowadzić dźwięk od tonów niskich do wysokich. Dźwięk ma być prowadzony łagodnym łukiem „na maskę”.

FONACJA Z SAMOGŁOSKAMI

- Wymawianie trzech samogłosek aou, eyi na jednym wydechu, z tą samą siłą. Dołączanie kolejnych samogłosek.
- Wymawianie samogłosek „a”, a następnie „o”, „u”, „e”, „y”, „i” jak najdłużej bez zmiany napięcia głosu.

GLISSANDO – naśladowanie syreny strażackiej, górne dźwięki „wciskamy w maskę”.

FONACJA Z WYPOWIEDZENIEM

1. Wymawianie krótkiego zdania szeptem, półgłosem, głosem pełnym, wykrzyknienie go.
2. Mówienie zdania „Dzisiaj jest ładna pogoda” jako:
 - twierdzenia,
 - pytania,
 - przypuszczenia,
 - z gniewem.
(modulowanie wysokości głosu).

Moduł II - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 1

Adepci szkoły retorycznej musieli - parafrazując J. Słowackiego - mieć giętki język, aby wypowiedzieć wszystko, co pomyśli głowa. W tym celu pracowali z tekstami pełnymi trudnych do wyartykułowania słów. My je nazywamy lingwołamkami, potocznie – łamaczami języka.

Z podanych poniżej tekstów wybierzcie jeden i spróbujcie się go nauczyć na pamięć, stosując w praktyce MEMORIA, czyli czwarty etap przygotowania przemowy i poznane zasady mnemotechniki.

Było sobie trzech Japońców:
Jachce, Jachce Drachce, Jachce Drachce Drachcedroni.
Były sobie trzy Japonki: Cepka, Cepka Drepka, Cepka Drepka Rompomponi.
Poznali się: Jachce z Cepką, Jachce Drachce z Cepką Drepką, Jachce Drachce Drachcedroni z Cepką Drepką Rompomponi.
Pokochali i pobrali się: Jachce z Cepką, Jachce Drachce z Cepką Drepką, Jachce Drachce Drachcedroni z Cepką Drepką Rompomponi.
Mieli dzieci: Jachce z Cepką mieli Szacha, Jachce Drachce z Cepką Drepką mieli Szacha Szarszaracha, Jachce Drachce Drachcedroni z Cepką Drepką Rompomponi mieli Szacha Szarszaracha Fudzi Fajkę. Kto powtórzy całą bajkę?

Hasał huczek z tłuczkiem wnuczka i niechcący huknął żuczka.
Ale heca... - wnuczek mruknął i z hurkotem w hełm się stuknął.
Leży żuczek, leży wnuczek, a pomiędzy nimi tłuczek. Stąd dla huczka jest nauczka by nie hasać z tłuczkiem wnuczka.

W gąszczu szczawiu we Wrzeszczu klaszczą kleszcze na deszczu, szepcze szczygieł w szczelinie, szczeka szczeniak w Szczuczynie, piszczy pszczoła pod Pszczyną, świszcz świerszcz pod leszczyną, a trzy pliszki i liszka taszczą płaszcze w Szypliszkach.

Mała muszka spod Łopuszki chciała mieć różowe nóżki - różdżką nóżki czarowała, lecz wciąż nóżki czarne miała. - Po cóż czary, moja muszko? Ruszże mózdzkiem, a nie różdżką! Wyrzuć wreszcie różdżkę wróżki i unurzaj w rózu nóżki!

Moduł II - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 2

Poprawcie monolog pewnego zakochanego, ale bardzo zakatarzonego młodzieńca. Następnie wejdźcie w jego rolę, odczytując poprawiony list²⁰⁵.

Do Bojej Biłej, Barii Jadidy: Bodolog kochadka

Boja Biła, zdów dówie do ciebie,
Bibo, że sab nie pozbaje siebie,
Czy ksiedzyc zdów świeci, boja biła,
Da docdyb bieba firbabadcie?
Czy też pogloddab tab, gdzie gwiazda biota
W brok jasde swe zakledcie?
Czy bożesz, o! Czy bożesz, Bario?
Czy boje łowa bówią Ci,
że odkodd twój obraz zdikł,
bie bogge byśleć o biczyb ibbyb,
jak tylko o tyb, że ja i ty...
(A to dopiero begka! A-psik! A-psik! Aaa-
PSIK!)

Siedze sabotdie w tej altadie,
Gdzie baszych spotkab wspobdied' wiodob:
Tu bi odegdaj w doc bajowob bówiłaś,
żeb zostabiesz bob żodob.
O, choć da bobedt bóc biłośdie
Poddieść do ust twob regke
i bóc uścisboć ciebie w rabiobach swych
(A-psik! Aa-psik! O Padie, czebuś
Skazał bdie da te begke?!)

²⁰⁵ Tekst listu to nieco zmieniona wersja utworu Charlesa Follena Adamsa w przekł. polskiego poety, Stanisława Barańczaka.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 4

Temat zajęć:

MOWA JEST SREBREM, A MILCZENIE ZŁOTEM, CZYLI O KOMUNIKOWANIU SIĘ BEZ SŁÓW

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: pogadanka, symulacja, techniki dramy, m. ćw. przedmiot.

Formy pracy: praca w grupach, praca w parach, indywidualna

Środki dydaktyczne: karty pracy, załączniki, materiały graficzne i audiowizualne,

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uczeń dysponuje podstawową terminologią z zakresu retoryki; rozumie czym są *prenucjacja* i *actio* jako ostatni etap przygotowania mowy.
- Wyjaśnia, czym jest mowa pozawerbalna i dlaczego jej rola podczas komunikowania się jest tak duża.
- Podaje przykłady negatywnej komunikacji pozawerbalnej (np. postawy mocy, dominacji); rozpoznaje mowę ciała podczas zadań teatralnych.
- Uczeń wchodzi w różne role społeczne podczas zabaw teatralnych i dramy, przestrzega zasad kultury dyskusji oraz uczestnictwa w grach zespołowych, zajmuje stanowisko krytyczne w sytuacji, kiedy ktoś ich nie przestrzega.

Przebieg zajęć:

1. Jako wprowadzenie – zabawa w krzeselko emocji (na przemian uczniowie zasiadają na ustawionym pośrodku krzesła i pantomimicznie ilustrują. Na zakończenie nauczyciel prosi o zastanowienie się: *Czy łatwiej było grać, czy odgadywać? Czy gama emocji ludzkich jest rzeczywiście tak złożona? [co zazwyczaj sugerują synonimy stosowane przez uczniów na określenie zadań w zabawie]*)

2. Zabawa: *Odgadnij, w jakiej zostałeś obsadzony roli?* To wersja tematyczna zadania teatralnego pt. "Tarcza i bomba". Nauczyciel prosi uczniów o wyjście na środek sali (potrzeba jest sporo miejsca). Każdy uczeń, nie mówiąc głośno, ma za zadanie wybrać sobie 2 osoby z grupy – jedna będzie jego tarczą (to jej będzie się starał trzymać blisko), bo druga będzie jego bombą (musi unikać jej bliskości, żeby nie "wybuchnąć"). Najlepiej, jak będzie dbał o to, by pomiędzy nim a jego "bombą" znajdowała się osoba, która jest jego tarczą. Zabawowość tego działania wynika z faktu, że ten sam uczeń może stać się tarczą wielu osób lub (co często się zdarza) przez sprzeczne wybory itd. W tej wersji dodatkową trudnością będzie próba odgadnięcia, kim się jest dla innych osób – tarczą? bombą? bez zadania?

3. Po zakończeniu zabaw, nauczyciel inicjuje rozmowę na temat złożoności osobowościowej.

Proponowana tematyka:

Czy jesteś osobą OTWARTĄ (emocjonalną) czy SKRYTĄ (kontrolującą)? Które z tych typów dominują w klasie (bez wskazywania konkretnych osób)? Czy jesteś osobą bardziej EKSTRAWERTYCZNĄ (szybko reagującą, impulsywną), czy może INTROWERTYCZNĄ (reagującą wolniej, bardziej skrytą)?

Na wszelki wypadek warto mieć przy sobie dodatkowe materiały na ten temat. Nauczyciel wyjaśnia, jak nasza otwartość lub jej brak, ekstrawertyzm lub introwertyzm, typ temperamentu determinuje nasz sposób komunikowania się – to jak jesteśmy postrzegani i rozumiani przez innych ludzi.

4. Propozycja zbadania inteligencji emocjonalnej wg ankiety Daniela Golemana (Karta pracy nr 1). Rozmowa podsumowująca (ewentualne wyjaśnienie, z czym wiąże się tego typu badanie, co można zrobić przy uzyskaniu najniższej wartości inteligencji emocjonalnej, nad czym pracować etc.)

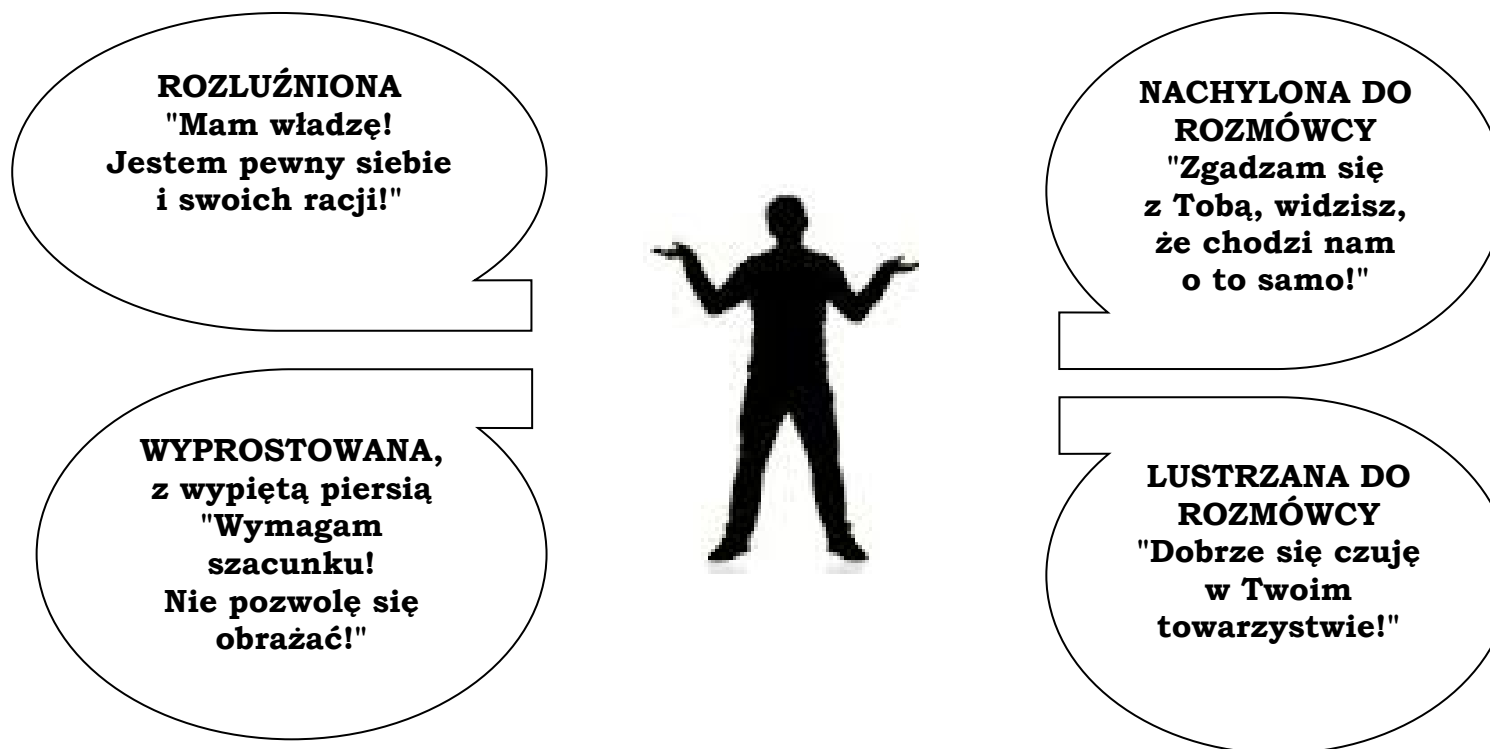
5. Techniki teatralne – lustra (praca w parach), technika żywego obrazu (praca w 2 konkurujących ze sobą drużynach).

6. Pogadanka połączona z pokazem o komunikacji pozawerbalnej (m.in. badaniach Mehrabiana i związanych z tym nieścisłości rozpowszechnianych w internecie, komunikatach świadomych i nieświadomych, postawach mocy, których należy unikać itp.). Następnie uczniowie podejmują próbę naśladowania mimiki i postaw (Załącznik nr 1).

7. "Drużyna drużynie – zlecam zadanie!" Rozmowa na temat interakcji pomiędzy postaciami na wybranych grafikach stanie się punktem wyjścia do zadań teatralnych, gdzie jedna drużyna drugiej (klasa wcześniej w takich dwóch grupach ćwiczyła przy p. 5) zleci teatralne zilustrowanie połączone z komentarzem wybranego zdjęcia/ grafiki/ schematu (tzn. uczniowie naśladowują przedstawiane tam osoby, tłumacząc, jakie emocje kryją się w ich gestach, postawie i mimice; jakie są pomiędzy tymi postaciami relacje itd.)

8. Na koniec – uczniowie będą mieli okazję sprawdzić swoje wiadomości i umiejętności, rozwiązując test sprawdzający (Karta pracy nr 2). Mają prawo przy tym wybrać formę pracy: indywidualną lub w grupie; najważniejsze, aby nie przeszkadzać innym.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 4
Załącznik nr 1 - POSTAWA CIAŁA MÓWCY



Moduł II - Konspekt zajęć nr 4
Karta pracy nr 1²⁰⁶

TEST NA INTELIGENCJĘ EMOCJONALNĄ - wg DANIELA GOLEMANA

Test zawiera 15 pytań. Przygotuj kartkę – zapiszesz swoje odpowiedzi, a następnie zliczysz uzyskane punkty. Na koniec podsumowanie – wyniki. Odpowiadaj szczerze, tylko Ty poznasz wynik, to jest wiedza o Tobie i tylko dla Ciebie.

PYTANIA:

1. Podczas wizyty u lekarza

- a. kiwasz głową, udając, że jest to dla ciebie oczywiste (1 pkt)
- b. prosisz lekarza, żeby wyjaśnił ci niezrozumiałe nazwy (3 pkt)
- c. po wyjściu od lekarza dzwonisz do znajomych, żeby ci wyjaśnili, o co chodzi (2 pkt)

2. Gdy masz dzień wolny od szkoły

- a. kręcisz się po domu, nie robiąc nic szczególnego (1 pkt)
- b. spędzasz dzień na "nicnierobieniu" (3 pkt)
- c. starasz się zrobić to, na co nie miałeś czasu (2 pkt)

3. Powiedzmy, że jesteś na diecie. Idziesz do znajomych z zamiarem, żeby nie jeść nic kalorycznego, ale znajomi cię mocno namawiają

- a. zjadasz kilka przysmaków, żeby przestali cię męczyć (1 pkt)
- b. nie ulegasz i niczego nie próbujesz (3 pkt)
- c. ulegasz i przyjmujesz jedną, ale dużą porcję tortu (2 pkt)

4. Jesteś bardzo cierpliwym człowiekiem

Tak (2 pkt) Nie (1 pkt)

5. W gronie, na którym ci zależy, opowiadasz niemądry dowcip. Widzisz, że inni są zmieszani/zniesmaczeni

- a. starasz się jak najszybciej zatrzeć złe wrażenie (3 pkt)
- b. udajesz, że nic się nie stało (1 pkt)
- c. myślisz tylko o tym, żeby wyjść, tak ci głupio (2 pkt)

6. Na przystanku tuż obok ciebie ktoś pali papierosa jeden za drugim

- a. zwracasz palaczowi uwagę i prosisz, żeby odszedł na bok (3 pkt)
- b. starasz się tego nie widzieć i stoisz obok, jak gdyby nigdy nic (1 pkt)
- c. odsuwasz się od palacza jak najdalej (2 pkt)

7. Twój znajomy prosi cię o opinię w sprawie interesu, w który chce wejść.

Wiesz, że krytyka jego pomysłu go urazi

- a. kłamiesz i mówisz, że jego pomysł ci się podoba (1 pkt)
- b. mówisz prawdę (3 pkt)
- c. odpowiadasz tak, że niewiele z tego wynika (2 pkt)

8. Powinieneś pójść do dentysty, bo wiesz, że masz dziury w zębach

- a. odwołasz wizytę tak długo, jak się da (2 pkt)
- b. umawiasz się na najbliższy możliwy termin (3 pkt)
- c. wybierasz się do dentysty dopiero z ostrym bólem (1 pkt)

9. Rzadko żałujesz podjętych decyzji

Tak (2 pkt) Nie (1 pkt)

10. Przy stole u znajomych nad twoją głową toczy się rozmowa, która cię w ogóle nie interesuje

- a. siedzisz bez słowa, czekając, aż zmieni się temat (1 pkt)
- b. odchodzisz od stołu i zmieniasz miejsce (3 pkt)
- c. włączasz się do rozmowy i sprytnie zmieniasz temat (2 pkt)

11. Często porównujesz się z innymi

Tak (1 pkt) Nie (2 pkt)

²⁰⁶ Test wg D. Golemna, Inteligencja emocjonalna w praktyce, tł. A. Jankowski, Warszawa 1999.

12. Jesz obiad, nagle dzwoni telefon

- a. rozmawiasz krótką chwilę, a potem kończysz rozmowę obietnicą, że zadzwonisz później (2 pkt)
- b. odbierasz telefon, natychmiast mówisz rozmówcy, co robisz, i prosisz, żeby zadzwonił później (3 pkt)
- c. odbierasz telefon, rozmawiasz długo i w rezultacie jesz zimny obiad (1 pkt)

13. Przez przypadek słyszysz, jak znajomy z pracy cię obgaduje

- a. udajesz, że niczego nie słyszałeś, ale od tej pory będzie miał z tobą ciężkie życie (1 pkt)
- b. łapiesz go na stronie i robisz awanturę (2 pkt)
- c. udajesz, że o niczym nie wiesz, zastanawiasz się, co skłoniło go do takich słów (3 pkt)

14. Doznane krzywdy pamiętasz latami

Tak (1 pkt) Nie (2 pkt)

15. Kiedy czujesz się najlepiej?

- a. gdy nikt nie zawraca ci głowy (1 pkt)
- b. gdy możesz być z rodziną (3 pkt)
- c. gdy wokół ciebie jest dużo ludzi (2 pkt)

WYNIKI

UWAGA! Ten test jest tylko wstępem do analizy twojej inteligencji emocjonalnej. **W porównaniu z ilorazem inteligencji (IQ), inteligencja emocjonalna (EQ) jest dosyć plastyczna. To znaczy, że możemy ją trenować, a im więcej treningów, tym większe prawdopodobieństwo, że nowe zachowania wejdą nam w nawyk.** Przed nami jeszcze kilka spotkań warsztatowych. Będzie jeszcze sporo okazji do podniesienia swoich kompetencji na tym polu!

Podsumuj wyniki:

41-37 pkt – inteligencja emocjonalna bardzo wysoka

36-32 pkt – inteligencja emocjonalna wysoka

31-25 pkt – inteligencja emocjonalna przeciętna

24-20 pkt – inteligencja emocjonalna niska

19-15 pkt – inteligencja emocjonalna bardzo niska

Jeżeli twoja inteligencja emocjonalna jest bardzo wysoka lub wysoka, to potrafisz poradzić sobie z trudnymi sytuacjami. Nie wpadasz w panikę ani gniew, lecz spokojnie próbujesz rozwiązać problem. Walczysz o swoje, ale nie ranisz innych. Masz zdolności przywódcze, potrafisz wszystkich przekonać do swoich racji. Będiesz mieć okazję do podniesienia swoich kompetencji interpersonalnych podczas zajęć, np. w trakcie dramy. Przy tak wysokiej EQ szkoda byłoby nie popracować na tym polu.

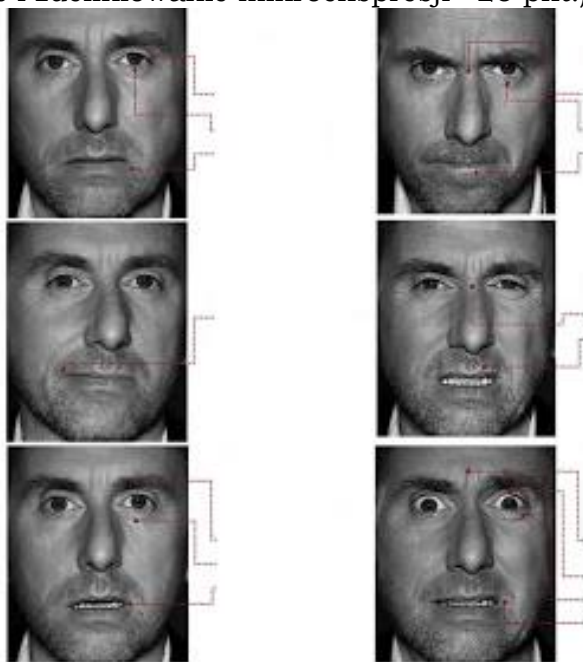
Przeciętna inteligencja emocjonalna pozwala na niezłe radzenie sobie w życiu. Czasem reagujesz zbyt emocjonalnie – długo rozpamiętujesz porażki lub wchodzisz w konflikt z błahego powodu. Pamiętaj jednak, że najważniejsze jest zbilansowanie swoich mocnych i słabych stron. Pierwsze kroki już wykonane, reszta należy do Ciebie. Ważnym krokiem w rozwoju inteligencji emocjonalnej jest umiejętność zatrzymywania negatywnych dialogów wewnętrznych. Nie pozwalaj sobie na ruminacje czy samokrytykę, bo to Cię tylko osłabi! Pamiętaj, negatywne myśli, to tylko myśli - nie fakty!

Jeżeli inteligencja emocjonalna jest niska lub bardzo niska – spokojnie, możesz działać w kierunku umocnienia się. Nie pozwól, aby emocje były twoim wrogiem! Podczas warsztatów podniesiesz swoje kompetencje interpersonalne. Bądź aktywny na zajęciach! Poćwicz też sam(a), dlatego nie krępuj się i poproś nauczyciela o dodatkowe ćwiczenia (np. pracę domową), propozycje lektury itp. Tobie też pomoże drama – zachęcam! Powodzenia!

Moduł II - Konspekt zajęć nr 4
Karta pracy nr 2

Test ewaluacyjny - Sprawdźcie się! (Praca w parach) Powodzenia!

1. **W 1994 roku po raz pierwszy użyto terminu synergologia na oznaczenie nowej dziedziny badawczej. Jakiej? Podaj właściwą odpowiedź:** (3 pkt.)
 - A. To nauka na temat komunikacji międzyludzkiej, werbalnej i pozawerbalnej.
 - B. To dyscyplina naukowa w obszarze badań nad komunikacją niewerbalną i językiem ciała.
 - C. To dyscyplina badawcza w obszarze mowy i języka oraz związanych z tym dysfunkcji rozwojowych.
2. **Podaj właściwą odpowiedź: Po przeprowadzonych 40 lat temu badaniach nad komunikacją międzyludzką psycholog, Albert Mehrabian, stwierdził, że istnieje zasada procentowa odbioru informacji przekazywanych przez nadawcę w myśl której...** (3 pkt.)
 - A. ... odbiorca 38% czerpie ze słów, 7% z tonu głosu, a 55% z mowy ciała.
 - B. ... odbiorca 10% czerpie ze słów, 20% z tonu głosu, a 70% z mowy ciała.
 - C. ... odbiorca 7% czerpie ze słów, 38% z tonu głosu, a 55% z mowy ciała.
3. **Współcześni psycholodzy podważają zasadę procentową Mehrabiana, ale co do jednego są zgodni: odczytując mowę ciała, zwracamy uwagę na 6 obszarów... Uzupełnij zdanie, zaznaczając właściwą odpowiedź.** (4 pkt.)
 - A. chód, postawę ciała, dystans do odbiorcy, gestykę, mimikę, kontakt wzrokowy;
 - B. odległość od odbiorcy, układ ciała, gestykę, mimikę, wyraz oczu, czoło i usta;
 - C. chód, odległość od odbiorcy, kontakt wzrokowy, gestykę, ton głosu, mimikę;
4. **Aktor Tim Roth prezentuje poniżej różne emocje. Zwróć uwagę na zaznaczone elementy jego mimiki. Uzupełnij opis wybranych partii twarzy oraz opisz zdjęcia. Pamiętaj, że jedna z fotografii ilustruje mikroekspresję. Wyjaśnij, co to znaczy.** (6 pkt. - uzupełnienie opisu, 14 pkt. - opisanie zdjęć, 5 pkt. - wskazanie i zdefiniowanie mikroekspresji =25 pkt.)



5. Zdefiniowano negatywne komunikacje pozawerbalne, a wśród nich tzw. postawy mocy oraz belferskie dominacje. Podaj przykłady 3 takich negatywnych sposobów prezentowania się przed grupą ludzi podczas komunikacji w sytuacjach publicznych. (15 pkt.)

Lp.	Postawy mocy	Krótkie wyjaśnienie
1.		
2.		
3.		

6. Uzupełnij tabelkę: Gesty w zależności od pełnionych funkcji dzielimy na:
(15 pkt.)

emblematory	niewerbalne substytuty słów, np.
afektatory	
ilustratory	niewerbalne zachowania uplastyczniające odpowiedź, np.
regulatory	niewerbalne zachowania regulujące przebieg rozmowy, np. skinienie głową, symetryczne ułożenie ciała czy zmiana postawy;
adaptory	

Moduł II - Konspekt zajęć nr 5

Temat zajęć: "(NIE)UCZCIWOŚĆ W SZERMIERCE SŁÓW

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: pogadanka, techniki teatralne, drama, dyskusja

Formy pracy: praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: karty pracy, załączniki

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uczeń przestrzega zasad organizacji kompozycyjnej i stylistycznej tekstu, niezbędnych do budowania tekstów retorycznych w przemówieniu, podczas uczestnictwa w debacie czy symulacji dyskusji (np. podczas wchodzenia w określone role).
- Uczeń rozpoznaje strategie perswazji oraz próby manipulacji, zajmując wobec nich postawę krytyczną i negującą.
- Wyjaśnia, czym są techniki autoprezentacyjne oraz model stylów komunikacji DISC, rozumie w czym tkwi niebezpieczeństwo posługiwania się tym modelem przez maszynę marketingową.
- Przyjmuje postawę etyczną oraz odznacza się empatią wobec innych uczestników zajęć podczas zajęć teatralnych i dramy.

Przebieg zajęć:

1. Zabawy wprowadzające: techniki teatralne nt. "Nie masz własnej woli!"
 - ""Spacer z ciuciubabką" – w parach, jedna osoba ma zamknięte (lub zawiązane oczy), a druga osoba jest odpowiedzialna za jej bezpieczeństwo – prowadzi ją, trzymając rękę na jej plecach i instruując o kierunku drogi.
 - "Jesteś kartką papieru!" – cała grupa stoi przed jednym z uczniów, który ma w wyciągniętej przed nimi ręce kartkę papieru. Jak ją zgina, to cała grupa posłusznie skłania się; jak zwija w rulon, to grupa też próbuje to naśladować itd.
 - "Hipnotyczne drzewko" – tu ważne jest ustawienie. Jedna osoba zostaje pniem, wyciąga obie wyprostowane ręce, napina dłonie, przed którymi ustawiają się dwie osoby (odpowiednio: jedna przed lewą, a druga przed prawą – tak, aby miały na wysokości swoich oczu dłonie osoby w roli pnia). Te dwie osoby, stojące po obu stronach pnia, wchodzi w rolę konarów i też wyciągają obie ręce, dobierając sobie następne osoby jako gałęzie, a te kolejne itd. Ile jest osób w klasie, tyle będzie elementów tego hipnotycznego drzewa. Zabawa zaczyna się w chwili, gdy pień zdecyduje się chwiać, np. na wietrze. Jak w dominie: pień zmusza do ruchu konary, a te gałęzie itd. Każda osoba jest posłuszna ruchowi dłoni przed swoimi oczami.
2. Podsumowanie: rozmowa o byciu kierowanym i o władzy kierowania – uczestnicy działań teatralnych dzielą się doświadczeniami z uczestnictwa w powyższych zabawach.

3. *W świecie permanentnej perswazji.* Nauczyciel zachęca do dzielenia się spostrzeżeniami na temat bombardujących nas reklam i mniej lub bardziej czytelnym strategii manipulacji. Pomocne mogą okazać się odpowiednie wycinki z gazet z takimi reklamami dawniej, np. tych samych napojów gazowanych znanego koncernu, który w zależności od czasów odwoływał się do różnych punktów odniesienia, np. w latach 50. XX w. był kierowany głównie do mam-gospodyń domowych, które miały dbać o dobrą atmosferę przy obiadowym stole, kupując ten napój z bąbelkami itd. - *A dziś do kogo kieruje swój przekaz? (do młodzieży, odwołując się do skojarzeń takich jak młodość, radość, bez troska itd.)*

4. Presupozycje w debatach publicznych. *Jak nie zostać zmanipulowanym?*

Typy nieuczciwych argumentów erystycznych versus sposoby przeciwstawienia się.

STRATEGIE PERSWAZYJNE:

- a) strategia marchewki, czyli widok pozytywnych efektów podjętych działań
- b) strategia kija – widmo negatywnych konsekwencji działań
- c) strategia samozaszczytu – pochlebstwo
- d) strategia autorytetu – powołanie się na osobę szanowaną
- e) strategia konformizmu – powołanie się na zdanie wszystkich

DZIEWIEĆ PRAW PERSWAZJI:

- 1) prawo rewanżu (wzajemności); 2) prawo sympatii; 3) prawo potwierdzania oczekiwań; 4) prawo konsekwencji (zgodności); 5) prawo limitu (niedostępności); 6) prawo konformizmu; 7) prawo władzy (autorytetu); 8) prawo kontrastu; 9) prawo pozytywnych skojarzeń („efekt aureoli”)

5. Ćwiczenie dramatyczne w oparciu o karty pracy nr 1- 3.

6. Pogadanka. Nauczyciel wyjaśnia teorię komunikacji w oparciu o style zachowań DISC, czyli 4 style zachowań opisane w latach 40. XX w. przez amerykańskiego psychologa, Williama Marstona. Punktem wyjścia zainteresowań badacza była chęć pomocy w komunikowaniu się ludzi, którzy rozumiejąc różnorodność swoją i innych mogli zyskać bardziej efektywne, satysfakcjonujące kontakty interpersonalne; być bardziej empatyczni i zadowoleni na co dzień. I bez względu na to, jak bardzo te badania współcześnie są wykorzystywane wbrew intencjom badacza (np. przez marketing, który chce skutecznie dotrzeć do klienta), to tylko na tym pozytywnym, wyjściowym etapie poprzestaniemy. Marston nie wartościował żadnego stylu, dla niego były to potencjały.

DISC to skrót od angielskich określeń: Dominant (Dominujący), Influencing (Wpływowy), Steady (Stąły), Compliance (Sumienny).

5. Debata przy tzw. kawiarnianych stolikach. Ewaluacja.

Moduł II - Konspekt zajęć nr 5

Karta pracy nr 1 - Poznając siebie i innych

TECHNIKI AUTOPREZENTACYJNE podczas ROZMOWY				
AUTOPREZENTACJA POZYTYWNA	KONFORMIZM	INGRACJACJA	AUTODEPRECJACJA	ADONIZACJA
pokazuję co potrafię, jakie mam predyspozycje i talenty STOSUJĘ JEZYK KORZYŚCI "jestem zdolny i kompetentny, przydam się..."	podkreślam podobieństwo do rozmówcy, zgadzam się z nim POTAKUJĘ, zgadzam się i jestem przekonany "jesteśmy podobni, mamy takie same opinie..."	podnoszę wartość mojego rozmówcy, prawię mu komplementy SCHLEBIAM i nieco się 'podlizuję' "doceniam cię, więc ty powinienes zrobić to samo"	mówię o swoich słabościach, niedociągnięciach, nawet jeśli rozmówca ich nie zauważył KRYTYKUJĘ SIĘ "jestem taki nieporadny, znów popełniłem błąd..."	eksponuję swoją atrakcyjność fizyczną GWIAZDORZĘ i nieco kaprysuję "zobacz, jaki jestem ładny, trzeba mi wiele wybaczyć i traktować mnie w szczególny sposób..."

ZASADA 3 W – KOMUNIKUJEMY SIĘ ZE SOBĄ, WYKORZYSTUJĄC TRZY KANAŁY:		
WERBALNY (SŁOWA)	WOKALNY (TON I TEMBR, TEMPO)	WIZUALNY (MOWA CIAŁA)
Jeśli te trzy komunikaty są SPÓJNE, to bez trudu odczytujemy dany komunikat (nadawaną treść). Jeśli jest inaczej, to mówimy o DYSONANSIE – komunikaty są rozbieżne i niezrozumiałe.		

Moduł II - Konspekt zajęć nr 5

Karta pracy nr 2 - Poznając siebie i innych

OTWARTOŚĆ A SAMOŚWIADOMOŚĆ wg Lufta i Inghama

znane samemu sobie JA		nieznane samemu sobie JA	
INNI	znane innym	ARENA JA dostępne dla siebie i innych	BIAŁA PLAMA JA niewidoczne dla siebie, widoczne dla innych
	nieznane innym	MASKA JA ukryte przed innymi	NIEWYKORZYSTANY POTENCJAŁ JA nieznane sobie i innym

AUTOPREZENTACJA – TO JAK CHCEMY POKAZAĆ SIĘ INNYM – "ŚWIADOME KIEROWANIE WRAŻENIEM"

1. KREUJEMY SIEBIE, ABY UZYSKAĆ POŻĄDANE ZASOBY (CELE/KORZYŚCI/RELACJE itd.)
2. UWAŻNY OBSERWATOR BĘDZIE WIEDZIAŁ NA PODSTAWIE NASZEJ AUTOPREZENTACJI, JAK Z NAMI ROZMAWIAĆ, TZN. JAK CHCEMY BYĆ TRAKTOWANI. PLUS - TO UDANA KOMUNIKACJA, MINUS – MOŻLIWOŚĆ MANIPULACJI.

ALE jest też - EFEKT "GOLEMA" I EFEKT "HALO" ("AUREOLI")! PAMIĘTAJ, ŻE NIE NA WSZYSTKO MAMY WPŁYW!

Moduł II - Konspekt zajęć nr 5

Karta pracy nr 3 (do warsztatów dramy)

KOMUNIKACJA 3W a model STYLÓW KOMUNIKACJI DISC			
DOMINANCE (DOMINUJĄCY)	INFLUENCE (INTERAKTYWNY)	STEADINESS (STAŁY, STABILNY)	COMPLIANCE (SPOLEGLIWY)
D: nieustępliwy, niezależny, pewny siebie, wymagający, bezpośredni, kontroler	I: towarzyski, przekonujący, gadatliwy, entuzjastyczny, emocjonalny, optymista	S: zachowawczy, spokojny, wspierający, rozważny, opanowany, skryty, analityk	C: dokładny, drobiazgowy, logiczny, zdyscyplinowany, powściągliwy, formalista
Znając typ DISC swojego rozmówcy, możesz dobrać odpowiedni styl komunikowania się z nim, szczególnie – jeśli chcesz go do czegoś przekonać			
Osoba o stylu D robi wiele rzeczy naraz. Jest w ciągłym ruchu, pośpiechu Działa szybko, impulsywnie. Jest niecierpliwa i łatwo się irytuje. . Często przerywa innym. Ceni wolność.	Osoba o stylu I dużo mówi, jest otwarta i przyjazna, ale też chaotyczna i skacze z tematu na temat. Jest to przy tym bardzo inspirująca osoba. Lubi pracę grupową, może być liderem.	Osoba o stylu S woli słuchać niż mówić. Jest spokojna, dla niej najważniejsze jest szukanie kompromisu i możliwości 'dogadania' się w każdej trudnej sprawie.	Osoba o stylu C jest skryta, skupiona na szczegółach, potrzebuje spokoju i samodzielności, nie lubi pracy w grupie. Dążą do perfekcji, nie kompromisu.
D – ekstrawertyk kontrolujący Dlatego, kiedy chcesz przekonać D w rozmowie – bądź bezpośredni i streszczaj się! Dostarcz alternatyw. Docień go! osobowość dominująca	I – ekstrawertyk emocjonalny Dlatego, kiedy chcesz przekonać I w rozmowie – bądź przyjacielski , okaż mu uznanie i buduj z nim relacje. Pozwól mu mówić lub być za coś/kogoś odpowiedzialnym. osobowość inspirująca	S – introwertyk emocjonalny Dlatego, kiedy chcesz przekonać S w rozmowie – zwolnij, bądź godny zaufania . Dostarczaj informacji. Odwołuj się do tradycyjnych wartości. osobowość stabilna	C – introwertyk kontrolujący Dlatego, kiedy chcesz przekonać C w rozmowie – skup się na faktach . Skup się na temacie, nie baw się w dygresje osobowość rozważna

MODUŁ III – PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ PRAW CZŁOWIEKA

opracował ks. mgr Jacek Lewicki

Moduł III - Konspekt zajęć nr 1

Temat zajęć:

KIM JEST CZŁOWIEK?

GODNOŚĆ OSOBY LUDZKIEJ PODSTAWĄ PRAW CZŁOWIEKA

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie),
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży swojej osobistej godności.
- Wyakcentowanie godności osoby ludzkiej jako podstawy praw człowieka.
- Zrozumienie postawy i akceptacji szacunku dla godności każdego człowieka.
- Przyswojenie pojęć: osoba, szacunek, godność osoby ludzkiej, prawa człowieka.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć.
2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania:
Kim jest człowiek? Osoba ludzka to
Godność człowieka to
3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1 (tekst własny prowadzącego). Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.
4. Rozmowa z uczniami:
 - *Wyjątkowość człowieka w całym świecie.*
 - *Człowiek jako korona wszystkich stworzeń.*
 - *Człowiek jako podmiot, a nie przedmiot wszystkich relacji społecznych.*
 - *Co oznacza szacunek dla każdej osoby ludzkiej?*
5. Zaprezentowanie uczniom krótkiej definicji pojęć: osoba, godność osoby ludzkiej, szacunek.
6. Prowadzący stawia uczniom pytania:
 - *Dlaczego każdy człowiek jest tak wyjątkowy?*

- Co oznacza szacunek dla każdej osoby ludzkiej?
- Czy dopuszczalne jest całkowite przekreślenie człowieka, kiedy źle postępuje?
- Co oznacza zasada – Osobę należy afirmować ze względu na nią samą?
- Kto może szczyć się posiadaniem godności człowieka?
- Czy we współczesnym świecie należy podkreślać godność człowieka? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?
- Czy przekonanie o własnej godności pomaga w codziennym życiu, czy nie?

13. Praca w grupach - jakie są określenia godności, jakie są cechy osoby (karta pracy nr 2).

14. Wyjaśnienie uczniom pojęć: „godność osobowościowa” i „godność osobowa”.

Godność osobowościowa – jest to pewna doskonałość, która zrodziła się w działaniu, a następnie została utrwalona w osobowości. Tak rozumianą godność osiąga się, nabywa się przez wychowanie lub przez pracę nad sobą, własne doskonalenie się czy też poprzez oddziaływanie społeczne. Godność w tym ujęciu łączy się z dobrym imieniem, sławą, szacunkiem. Jednak tak nabytą godność można stracić poprzez złe postępowanie, nieuczciwość, różne wykroczenia moralne. Stąd wniosek, że godność ta nie przysługuje człowiekowi od urodzenia, automatycznie. Nie wszyscy ludzie posiadają godność. Są tacy, którzy cieszą się z jej osiągnięcia. Inni zaś bądź ją utracili, bądź jeszcze jej nie nabyli.

Godność osobowa - jest wartością wrodzoną, niezbywalną i nieutrącaną. Przysługuje ona wszystkim ludziom od urodzenia, z tej racji, że są osobami. Człowiek zachowuje ją nawet wtedy, gdy jego postępowanie jest złe, sprzeczne z obowiązującą moralnością, etyką. (Szerszy opis tej godności w Karcie nr 1).

15. Dyskusja i burza mózgów na temat: *Która godność (osobowościowa czy osobowa) jest w życiu ważniejsza, bardziej przydatna. Która jest podstawą praw człowieka ?*

Pytania pomocnicze:

- Jakie są różnice pomiędzy godnością osobowościową a godnością osobową?
- Jakie korzyści płyną z bycia dobrym i szlachetnym człowiekiem ?
- Dlaczego wielu współczesnych młodych ludzi zachowuje się niegodnie?
- Dlaczego godność osobowa jest fundamentem wszystkich praw człowieka?

16. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na poniższe pytania:

Osoba ludzka wśród wszystkich istot żywych, pośród całego świata przyrody jawi się jako istota wyjątkowa. Kim zatem jest człowiek? Co stanowi o jego wielkości i tożsamości? Pytania te, domagają się odpowiedzi. Człowiek przerasta cały świat i wszystkie stworzenia dzięki elementowi duchowemu.

Panuje nad światem, przekształca go, porządkuje i rozwija. Osoba ludzka zasługuje na szczególną uwagę i szacunek ze względu na naturę duchową i niezwykłą godność. Właśnie w tym należy szukać tej wyjątkowości człowieka. Wartość osoby wśród świata stworzonego jest dominująca, nieporównywalna z niczym innym. Stąd i godność osoby jest niezwykła. Najogólniej godność ludzką można określić jako „specyficzną wartość człowieka”²⁰⁷.

Godność osoby ludzkiej jest różnie rozumiana. Dominuje pogląd, że godność jest wartością wrodzoną. Przysługuje ona wszystkim ludziom od urodzenia, z tej racji, że są osobami, a więc z racji człowieczeństwa. Tak pojęta godność jest wartością trwałą, jest ona wartością wartości²⁰⁸. To nie sam człowiek, relacje międzyludzkie lub wola państwa decydują o tym, że osoba jest osobą. Człowiek jako istota wyposażona w rozum, sumienie i wolność posiada niezwykłą godność. Tej godności człowiekowi nikt nie nadał dekretem prawa, nie otrzymał jej „z łaski” państwa, partii politycznych czy innych organizacji. Nikt jej więc nie może odebrać. Więcej, osoba sama z siebie nie może się jej zrzec, gdyż godność ta jest wrodzona, niezbywalna i nieutralna. Stąd jest ona wartością centralną, trwałą, uniwersalną i absolutną. Człowiek zachowuje ją nawet wtedy, gdy jego postępowanie jest złe, sprzeczne z obowiązującą moralnością, etyką. Tylko taka godność może być i jest fundamentem wszystkich praw człowieka.

Pytania:

- Na czym polega wyjątkowość człowieka ?
- Jak należy rozumieć godność osoby ludzkiej ?
- Jakie są określenia godności człowieka ?
- Czy wszyscy ludzie posiadają tę samą godność ?

²⁰⁷ W. Piwowarski, *Słownik Katolickiej Nauki Społecznej*, Warszawa 1993, s. 54.

²⁰⁸ A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989, s. 32.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 2

Cechy osoby



Moduł III - Konspekt zajęć nr 2

Temat zajęć:

HISTORYCZNY ROZWÓJ PROBLEMATYKI PRAW CZŁOWIEKA

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie); problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Ukazanie uczniom historycznego bogactwa spraw związanych z prawami człowieka.
- Wyakcentowanie historycznych źródeł praw człowieka: Dekalogu, Konstytucji 3-go Maja, Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.
- Przyswojenie pojęć: Dekalog, Konstytucja 3-go Maja, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, konstytucja państwa.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć.

2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania:

Dekalog to

Konstytucja 3-go Maja to

Konstytucja danego państwa to

3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.

4. Rozmowa z uczniami:

- *Dekalog – podstawowy tekst źródłowy związany z problematyką praw człowieka.*
- *Dekalog – pierwszy historyczny zbiór praw, na którym zbudowana została cywilizacja judeochrześcijańska.*
- *Jakie prawa (lub obowiązki) posiada człowiek w Dekalogu?*
- *Czy zauważasz w Dekalogu szacunek dla każdej osoby ludzkiej?*

5. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 2. Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem. (Analiza fragmentu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka).

6. Zaprezentowanie uczniom krótkiej definicji słów: Dekalog, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, konstytucja.

7. Prowadzący stawia uczniom pytania:

- *Dlaczego dzisiaj tak ważne są prawa człowieka?*
- *Czy Dekalog to tylko sztywny zbiór nakazów i zakazów moralnych?*

- Czy nie należy interpretować Dekalogu od strony pozytywnej jako zbioru praw i obowiązków człowieka?
- Co niesie ze sobą totalna negacja Dekalogu?
- Czy współczesny świat może odrzucić Dekalog? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?
- Czy przestrzeganie zasad Dekalogu pomaga w codziennym życiu, czy też nie?

8. Praca w grupach - jakie są podstawowe zasady Dekalogu, jakie są principia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka? (karta pracy nr 3).

9. Wyjaśnienie uczniom pojęć: zasada, principium.

10. Dyskusja i burza mózgów na temat: *Znaczenie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka we współczesnym świecie i jej wpływ na życie ludzi?*

Pytania pomocnicze:

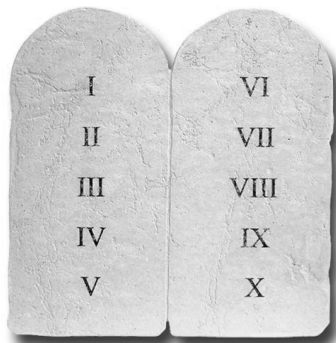
- Czy Preambuła Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka wprost nie nawiązuje do straszliwych wydarzeń II wojny światowej i łamania podstawowych praw człowieka?
- Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka nie tworzy solidnego fundamentu równości, braterstwa i przyjaźni między ludźmi?
- Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka gwarantuje przestrzeganie podstawowych praw człowieka.
- Czy dobrze chroni godność osoby ludzkiej?
- Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka jest kamieniem milowym współczesności?
- Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka jest punktem odniesienia dla innych dokumentów mówiących o prawach człowieka, w tym dla konstytucji państw?

11. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na poniższe pytania.



DEKALOG

Jam jest Pan Bóg twój, którym cię wywiódł z ziemi egipskiej, z domu niewoli.

1. Nie będziesz miał bogów cudzych przede mną.
2. Nie będziesz brał imienia Pana Boga twego nadaremno.
3. Pamiętaj, abyś dzień święty święcił.
4. Czczij ojca swego i matkę swoją.
5. Nie zabijaj.
6. Nie cudzołóż.
7. Nie kradnij.
8. Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu.
9. Nie pożądaj żony bliźniego swego.
10. Ani żadnej rzeczy, która jego jest.

Pytania:

- Dlaczego Dekalog został zapisany na 2 tablicach?
- Czy zauważasz, że Dekalog odnosi się do prawa Bożego ale także do prawa ludzkiego zwanego tutaj prawem naturalnym?
- Czy zauważasz, że punkty (przykazania) Dekalogu posiadają uniwersalne i ponadczasowe znaczenie?
- Czy wszystkich ludzi (także tych niewierzących) obowiązuje Dekalog?

Moduł III - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 2

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na poniższe pytania.

POWSZECHNA DEKLARACJA PRAW CZŁOWIEKA (10 XII 1948 r.)

Wstęp:

Ponieważ uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie; ponieważ brak poszanowania i pogarda dla praw człowieka doprowadziły do czynów barbarzyńskich, które wstrząsnęły sumieniem ludzkości, a nadejście świata, w którym istoty ludzkie będą korzystać z wolności słowa i przekonań oraz wolności od strachu i niedostatku, zostało ogłoszone jako najwyższy cel człowieka, ponieważ istotne jest, by prawa człowieka były chronione przez przepisy prawne, aby człowiek nie był zmuszony, doprowadzony do ostateczności, uciekać się do buntu przeciwko tyranii i uciskowi, ponieważ jest istotne popieranie rozwoju przyjaznych stosunków między narodami, ponieważ Ludy Narodów Zjednoczonych potwierdziły na nowo w Karcie swą wiarę w podstawowe prawa człowieka, w godność i wartość osoby ludzkiej, oraz w równe prawa mężczyzn i kobiet, jak również swe zdecydowanie popierać postęp społeczny i poprawę warunków życia w większej wolności, ponieważ Państwa Członkowskie, we współdziałaniu z Organizacją Narodów Zjednoczonych, zobowiązały się zapewnić popieranie powszechnego poszanowania i przestrzegania praw człowieka i podstawowych wolności, ponieważ jednakowe rozumienie tych praw i wolności ma najwyższe znaczenie dla pełnego zrealizowania tego zobowiązania.

Zgromadzenie Ogólne

Ogłasza niniejszą Powszechną Deklarację Praw Człowieka jako wspólny standard do osiągnięcia przez wszystkie ludy i wszystkie narody, tak aby każda jednostka i każdy organ społeczny, mając stale na względzie niniejszą Deklarację, dążyły poprzez nauczanie i wychowanie do zapewnienia poszanowania tych praw i wolności, jak również do zabezpieczenia, poprzez rozwój środków o charakterze krajowym i międzynarodowym, ich powszechnego i skutecznego uznania i przestrzegania, tak pośród ludów Państw Członkowskich, jak też pośród ludów terytoriów znajdujących się pod ich jurysdykcją.

Artykuł 1

Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa.

Artykuł 2

Każda osoba jest uprawniona do korzystania ze wszystkich praw i wolności ogłoszonych w niniejszej Deklaracji bez jakiejkolwiek różnicy, zwłaszcza ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne lub jakiejkolwiek inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, majątek, urodzenie lub jakąkolwiek inną sytuację. Ponadto, nie powinno się czynić żadnego rozróżnienia na podstawie statusu politycznego, prawnego

lub międzynarodowego kraju lub terytorium, do którego dana osoba przynależy, bez względu na to, czy ów kraj lub terytorium jest niepodległe, powiernicze, zależne albo poddane jakimkolwiek ograniczeniom suwerenności.

Artykuł 3

Każda osoba ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego.

Artykuł 4

Nikt nie może być utrzymywany w niewolnictwie lub poddaństwie; niewolnictwo i handel niewolnikami są zakazane we wszelkich ich formach.

Artykuł 5

Nikt nie może być poddawany torturom albo okrutnemu, niehumanicznemu lub poniżającemu traktowaniu lub karaniu.

Pytania:

- Po jakich wydarzeniach w najnowszej historii świata została uchwalona Powszechna Deklaracja Praw Człowieka?
- Dlaczego tak ważny i piękny jest Wstęp (Preambuła) Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka?
- Który z podanych artykułów Powszechnej Deklaracji jest dla Ciebie szczególnie ważny?

Moduł III - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 3

Principia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka



Moduł III - Konspekt zajęć nr 3

Temat zajęć:

PRAWA CZŁOWIEKA, ALE JAKIE? KONCEPCJA UNIWERSALNYCH PRAW OSOBY LUDZKIEJ

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie), problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Przedstawienie uczniom poszczególnych elementów praw człowieka.
- Wyakcentowanie trzech generacji praw człowieka: prawa osobowe, prawa społeczne, prawa solidarnościowe.
- Przyswojenie pojęć: generacja praw człowieka, prawa osobowe, prawa społeczne, prawa solidarnościowe.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć.
2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania:
Osobie ludzkiej przysługują prawa, ponieważ
Według Ciebie najważniejszym prawem jest
3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1 (tekst własny prowadzącego). Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.
4. Rozmowa z uczniami:
 - *Dom jako naturalne miejsce życia człowieka.*
 - *Dom powinien być dobrze zbudowany: solidny fundament, mocne ściany oraz efektowny dach.*
 - *Wnętrze domu należy dobrze wykończyć i ładnie umeblować.*
 - *Prawa człowieka z 3 zasadniczymi elementami: podstawą, treścią i ochroną można porównać do pięknego domu, do wspaniałej rezydencji.*
7. Zaprezentowanie uczniom krótkiej definicji: prawa człowieka.

Przez **prawa człowieka** będziemy rozumieć wszystkie te prawa, które bezpośrednio wynikają z przyrodzonej godności osoby ludzkiej i z tej racji odznaczają się powszechnością, nienaruszalnością i niezbywalnością oraz odpowiadają i chronią godność człowieka²⁰⁹.

8. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 2 (tekst własny). Jest to podział na trzy generacje (grupy) praw człowieka: prawa osobowe,

²⁰⁹ Por. F. J. Mazurek, *Godność człowieka a prawa człowieka*, Roczniki Nauk Społecznych 8 (1980), s. 24.

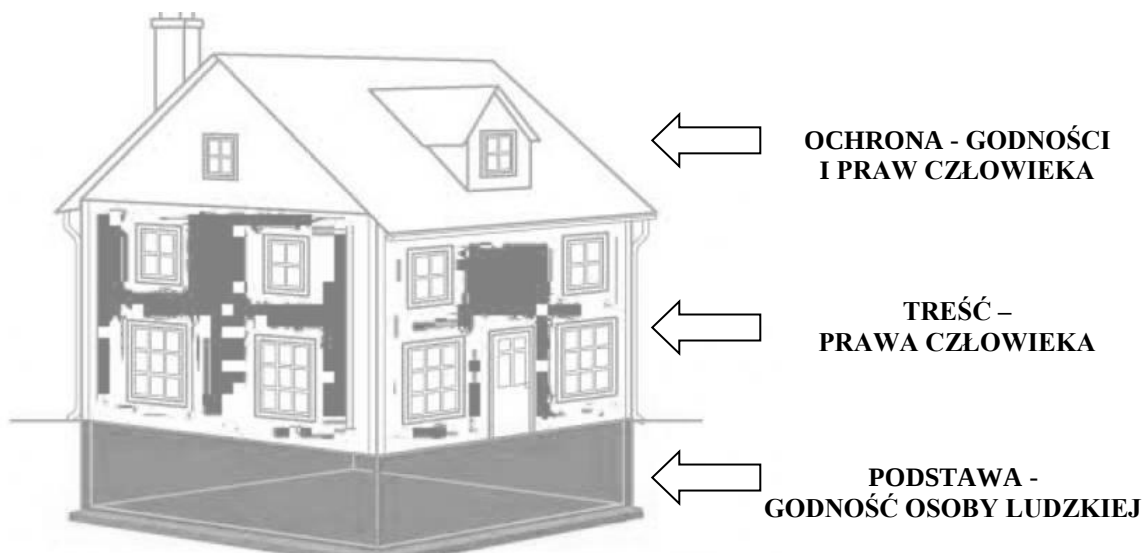
- społeczne, solidarnościowe²¹⁰. Prosi o lekturę zawartych treści oraz odpowiedź na pytania znajdujące się pod tekstem.
9. Wyjaśnienie uczniom pojęć: generacja praw człowieka: prawa osobowe, prawa społeczne, prawa solidarnościowe.
10. Prowadzący stawia uczniom pytania:
- *Czy zauważasz, że wszystkie prawa mają źródło w godności człowieka?*
 - *Które prawa w danych generacjach, Twoim zdaniem, zasługują na szczególną uwagę?*
 - *Które prawo z wymienionych jest fundamentalne (bez niego nie mogą zaistnieć inne)?*
 - *Czy wymieniony katalog (zbiór) praw trzech generacji jest pełny i ostateczny, czy też możliwe jest „dopisanie” nowych praw?*
 - *Czy we współczesnym świecie należy głośno mówić o trzech generacjach praw człowieka? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?*
11. Praca w grupach – wypisz prawa osobowe, społeczne, solidarnościowe. Dodaj te, które nie zostały uwzględnione w katalogu, a które należałoby dodać (karta pracy nr 3).
12. Dyskusja i burza mózgów na temat: *Która generacja praw człowieka we współczesnym świecie jest najważniejsza, bardziej przydatna ?*
- Pytania pomocnicze:**
- *Jakie są różnice pomiędzy poszczególnymi generacjami praw człowieka?*
 - *Dlaczego prawo do życia jest fundamentem wszystkich innych praw człowieka?*
 - *Jak młodzież postrzega prawa człowieka?*
 - *Czy obecne prawo dobrze chroni godność osoby ludzkiej?*
13. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

²¹⁰ Por. K. Vasak, Les différentes catégories des droits de l'homme, vol. I, Bruxelles 1990, s. 296-309.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na poniższe pytania.



Zaprezentowany domek wyraźnie składa się z 3 części: fundamentu, ścian oraz dachu. Kolor czerwony to fundament. Bez niego nie można zbudować domu. W obszarze praw człowieka tym fundamentem, podstawą jest godność osoby ludzkiej. Ściślej mówiąc godność osobowa. Przysługuje ona wszystkim ludziom od urodzenia, z tej racji, że są osobami, a więc z racji człowieczeństwa.

Tak pojęta godność jest wartością wrodzoną, trwałą, centralną, uniwersalną i absolutną. Człowiek zachowuje ją nawet wtedy, gdy jego postępowanie jest sprzeczne z obowiązującą moralnością. Tylko taka godność może być i jest fundamentem wszystkich praw człowieka.

Korpus budynku stanowią okna i ściany, czyli pomieszczenia wewnątrz domu. One są wypełnione treścią czyli poszczególnymi prawami człowieka, np. prawem do życia, prawem do rozwoju, prawem do edukacji itd. Na treść praw człowieka składają się 3 generacje. O nich będzie mowa w dalszej części zajęć.

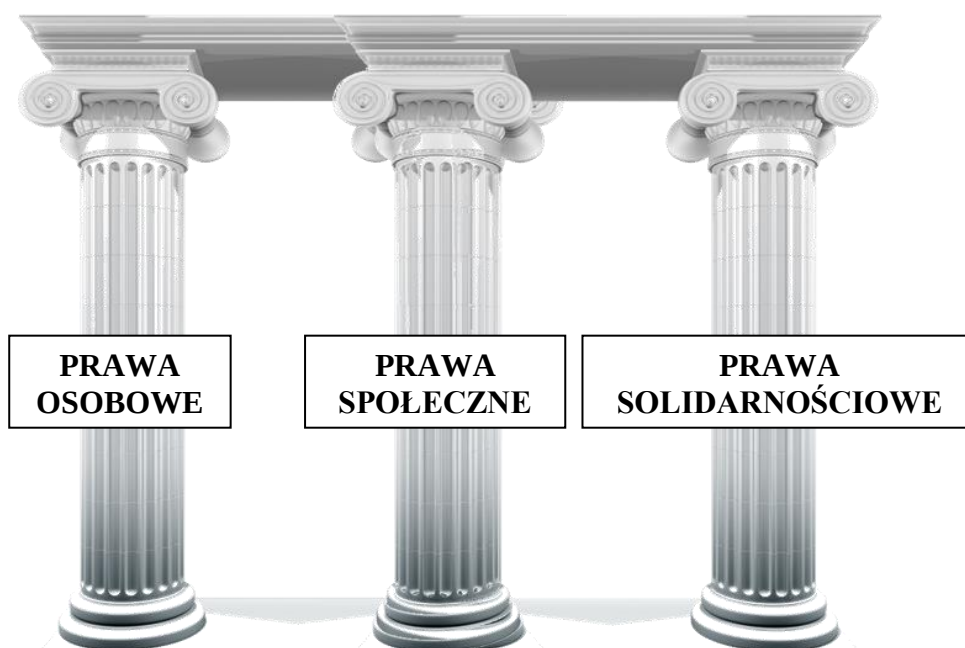
Dom bez dachu byłby narażony na szybkie zniszczenie. Dach chroni i zabezpiecza cały budynek. Podobnie jest w prawach człowieka. Potrzebna jest ich skuteczna ochrona poprzez konstytucje państw, umowy, traktaty międzynarodowe. Tak więc w rozważaniach na temat praw człowieka należy wyodrębnić trzy zasadnicze elementy: podstawę, treść i ochronę. Bez ich uwzględnienia niemożliwe są poważne dyskusje o prawach człowieka.

Pytania:

- Czy dom bez fundamentu może być trwały?
- Jaka godność jest podstawą wszystkich praw człowieka?
- Jakie są określenia tej godności?
- Czy wybudowany, ale „pusty” dom może być użyteczny?
- W jaki sposób „upiększyć” dom aby nadawał się do zamieszkania?
- Jakimi treściami (prawami człowieka) należy umeblować dom?
- Czy dom, blok mieszkalny bez dachu ma sens?
- W jaki sposób skutecznie chronić godność i prawa człowieka?

Moduł III - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 2



FUNDAMENT - GODNOŚĆ OSOBY LUDZKIEJ

Treść praw człowieka stanowią 3 generacje. Powszechnie przyjmuje się następujący podział trzech generacji praw człowieka. Pierwszą grupę stanowią prawa osobowe, drugą – prawa społeczne, a trzecią - solidarnościowe. Do praw osobowych zalicza się przede wszystkim prawo do narodzenia, do życia i do rozwoju integralnego, prawo do wolności sumienia i religii, do wolności słowa, do wolności zawierania małżeństwa i założenia rodziny, do partycypacji w życiu politycznym, do wolności od nędzy, strachu i przemocy. W grupie praw społecznych zawarte są takie prawa: prawo do pracy, do posiadania własności prywatnej, prawo do ochrony zdrowia, do ubezpieczeń i zabezpieczeń społecznych, prawo do wykształcenia, wychowania, prawo do tworzenia kultury. Wreszcie trzecią grupę praw stanowią prawa solidarnościowe. Wśród nich wymienia się prawo do integralnego rozwoju, do życia w pokoju, do życia w zdrowym środowisku naturalnym, do dziedzictwa ludzkości²¹¹.

Pytania:

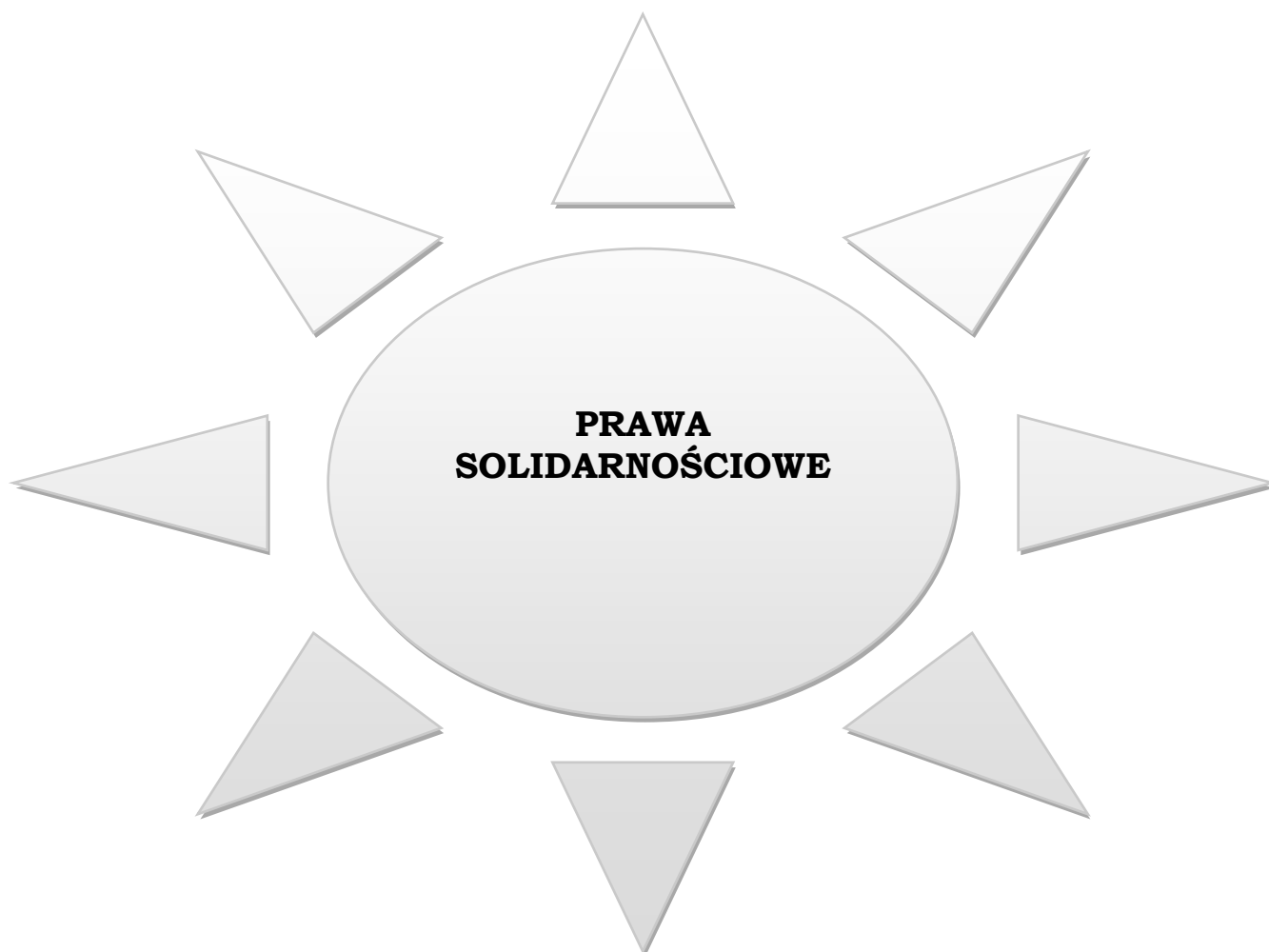
- Czy wszystkie generacje praw człowieka są tak samo ważne?
- Czy dla wymienionych 3 generacji praw człowieka fundament jest taki sam, czy też inny?
- Spośród wszystkich wymienionych praw które jest naczelne?

²¹¹ Por. F. J. Mazurek, Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka, Lublin 2001, s. 284.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 3

Wypisz PRAWA SOLIDARNOŚCIOWE



Moduł III - Konspekt zajęć nr 4

Temat zajęć: **W JAKIM CELU PRAWA CZŁOWIEKA? KORELACJA PRAW I OBOWIĄZKÓW CZŁOWIEKA**

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie), problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h lekcyjne

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży znaczenia praw i obowiązków w życiu człowieka.
- Wskazanie różnic pomiędzy prawami i obowiązkami człowieka.
- Uświadomienie młodzieży, że celem wszystkich praw jest ochrona niezbywalnej godności człowieka.
- Przyswojenie pojęć: korelacja, obowiązki człowieka.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć.
2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania:
Mam prawo do
Moim obowiązkiem jest
3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.
4. Zaprezentowanie uczniom krótkiej definicji słowa korelacja. KORELACJA – oznacza współzależność, wzajemny związek między dwiema zmiennymi. W tym wypadku pomiędzy prawami a obowiązkami.
5. Rozmowa z uczniami:
 - Człowiek jako podmiot praw, ale także obowiązków.
 - Każdemu prawu człowieka odpowiada podobne zobowiązanie.
 - Człowiek jako podmiot wszystkich relacji społecznych.
 - Każdemu obowiązkowi człowieka odpowiada podobne uprawnienie.
8. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 2. (Analiza fragmentu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka pod kątem praw i obowiązków). Prosi o lekturę zawartych tam treści oraz przygotowanie odpowiedzi na pytania znajdujące się pod tekstem.
9. Prowadzący stawia uczniom pytania:
 - Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka dobrze gwarantuje przestrzeganie podstawowych praw człowieka?
 - Czy dostrzegasz korelację praw i obowiązków w Powszechnej Deklaracji?

- Czy mówiąc, np. o prawach rodziny, akcentuje się tylko uprawnienia, czy także należy pamiętać o obowiązkach rodzinnych?
 - Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka poprzez wymieniony katalog praw dobrze chroni godność osoby ludzkiej?
 - Czy Powszechna Deklaracja Praw Człowieka może być punktem odniesienia dla innych dokumentów w tym dla konstytucji państw?
10. Praca w grupach – młodzież wypisuje z Powszechnej Deklaracji prawa człowieka oraz te prawa, które dla nich są najważniejsze (karta pracy nr 3).
11. Wyjaśnienie uczniom pojęć: obowiązek, obowiązkowość.
12. Dyskusja i burza mózgów na temat: *Czy w życiu liczą się tylko prawa? Czy równie ważne są obowiązki wobec drugiego człowieka, rodziny, społeczeństwa?*

Pytania pomocnicze:

- Jaka jest zasadnicza różnica pomiędzy prawem a obowiązkiem człowieka?
 - Czy w życiu ludzie mogą tylko powoływać się na przysługujące im prawa, zapominając o obowiązkach?
 - Dlaczego wielu współczesnych ludzi ostentacyjnie podkreśla swoje prawa, celowo pomniejszając bądź zapominając o obowiązkach?
 - W jakich prawach człowieka najlepiej jest widoczna korelacja pomiędzy prawem a obowiązkiem, np. w prawie do życia, w prawie do własności itd.?
13. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 1

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na poniższe pytania.

Prawa człowieka charakteryzują się kilkoma ważnymi cechami. Pierwszą z nich jest korelacja pomiędzy uprawnieniami (czyli prawami), a obowiązkami. Poszczególnym prawom odpowiadają takie same obowiązki. Nie ma bowiem praw bez obowiązków. I odwrotnie.

Występującym obowiązkom odpowiadają także same prawa. Podmiotem zarówno praw jak i obowiązków jest konkretna osoba. Zawsze uprawnienia (prawa) są wcześniejsze od obowiązków tak logicznie, jak i prawnie. Druga cecha polega na tym, że podmiotem uprawnienia w prawach człowieka jest zawsze i wyłącznie osoba ludzka. Właśnie to stanowi specyficzną cechę praw człowieka. Trzecia cecha występuje w zakresie podmiotu zobowiązań. Pierwszym podmiotem zobowiązań jest państwo i jego organy poprzez które działa. Drugim jest każdy człowiek wobec innej osoby, wobec praw jemu należnych²¹².

Pytania:

- Czy każdy człowiek może tylko mówić o tym, że ma prawa?
- Czy oprócz praw równie ważne są obowiązki?
- Jaka jest pierwsza cecha praw człowieka?
- Jak należy rozumieć korelację pomiędzy prawami a obowiązkami?
- Jaka jest druga cecha praw człowieka? Rozwiń myśl.
- Jaka jest trzecia cecha praw człowieka?

²¹² Por. H. Skorowski, *Problematyka praw człowieka*, Warszawa 2005, s. 20-21.

Moduł III - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 2

POWSZECHNA DEKLARACJA PRAW CZŁOWIEKA (10 XII 1948) – fragmenty

Artykuł 16

1. Pełnoletni mężczyźni i kobiety, bez jakichkolwiek ograniczeń ze względu na rasę, narodowość lub religię, mają prawo do zawierania związku małżeńskiego i zakładania rodziny. Korzystają oni z równych praw co do zawierania małżeństwa, w czasie jego trwania i po jego rozwiązaniu.
2. Małżeństwo może być zawarte wyłącznie na podstawie dobrowolnej i pełnej zgody przyszłych małżonków.
3. Rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa oraz jest uprawniona do ochrony ze strony społeczeństwa i państwa.

Artykuł 18

Każda osoba ma prawo do wolności myśli, sumienia i religii; prawo to obejmuje wolność zmiany swej religii lub przekonań, jak również wolność manifestowania swej religii lub przekonań, indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, poprzez nauczanie, praktyki religijne, sprawowanie kultu i rytuałów.

Artykuł 19

Każda jednostka ma prawo do wolności poglądów i wypowiedzi; prawo to obejmuje nieskrępowaną wolność posiadania poglądów oraz poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkimi środkami i bez względu na granice.

Artykuł 29

1. Każda jednostka ma obowiązki wobec wspólnoty, bo tylko w niej możliwy jest swobodny i pełny rozwój jej osobowości.
2. W korzystaniu ze swych praw i wolności, każdy podlega jedynie takim ograniczeniom, które są określone przez prawo, wyłącznie w celu zapewnienia należytego uznania i poszanowania praw i wolności innych, oraz zaspokojenia słusznym wymagań moralności, porządku publicznego i powszechnego dobrobytu w społeczeństwie demokratycznym.
3. Te prawa i wolności w żadnym razie nie mogą być wykorzystywane wbrew celom i zasadom Narodów Zjednoczonych.

Pytania:

- Czy zauważyłeś/zauważyłaś, że Powszechna Deklaracja Praw Człowieka w analizowanym fragmencie wymienia przede wszystkim prawa człowieka?
- Który artykuł Powszechnej Deklaracji mówi o obowiązkach człowieka?
- Czy zgadzasz się z trafnością wyżej wymienionych praw?
- Które artykuły Powszechnej Deklaracji są dla Ciebie szczególnie ważne?

Moduł III - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 3

Wypisz prawa człowieka, które – Twoim zdaniem – są najważniejsze



MODUŁ IV
PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ
POCZĄTKU I KRESU LUDZKIEGO ŻYCIA

(opracowała dr Małgorzata Łobacz)

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 1

Temat zajęć:

GODNOŚĆ OSOBOWA A DYSKUSJE WOKÓŁ SENSU ŻYCIA OSÓB
DOTKNIĘTYCH CIERPIENIEM

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe odbywające się w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (wykład konwencjonalny, pogadanka, opis); problemowe (wykład problemowy), aktywizujące (burza mózgów, dyskusja), eksponujące (film)

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica szkolna, film, ilustracje, karteczki samoprzylepne, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Cele zajęć:

- Uświadomienie znaczenia przygodności (słabości, kruchości, niedoskonałości) osoby ludzkiej.
- Przygotowanie uczniów do prezentowania własnych poglądów dotyczących problemów egzystencji człowieka bez stygmatyzowania innych osób.
- Przyswojenie pojęć: godność osobowa, przygodność, potencjalność osoby.

Przebieg zajęć:

1. „Burza mózgów” – prowadzący dzieli tablicę na 2 części, w pierwszej na środku wpisuje hasło „osoba”, w drugiej – „człowiek”. Uczniowie podają swoje skojarzenia związane z dwoma terminami.
2. Prowadzący omawia propozycje uczniów dotyczące obydwu haseł, a następnie przeprowadza krótki wykład wyjaśniający znaczenie słowa „człowiek” oraz „osoba”.
3. Prowadzący rozdaje uczniom karteczki samoprzylepne, na których wypisują cechy godności, a następnie zamieszcza je na planszy (karta pracy nr 1). Dyskusja.
4. Prowadzący, posługując się wykładem problemowym, dokonuje rozróżnienia pojęć: godność osobowa, osobista i osobowościowa oraz przygodność i potencjalność osoby.
5. Prezentacja filmu „Nick Vujicic – Nigdy się nie poddaję”
6. Uczniowie wskazują czynniki, które pomagają i utrudniają ludziom cierpiącym odnaleźć sens życia (karta pracy nr 2).
7. Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: Czego uczą nas ludzie doświadczeni niepełnosprawnością?
8. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 1

Czynniki pomagające ludziom cierpiącym odnaleźć sens życia	Czynniki utrudniające ludziom cierpiącym odnalezienie sensu życia

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 2

Czego uczą nas osoby z niepełnosprawnością?



Moduł IV - Konspekt zajęć nr 2

Temat zajęć: ***RODZINA A ODKRYWANIE SENSU POCZĄTKU I KRESU LUDZKIEGO ŻYCIA***

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe, odbywające się w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (wykład konwencjonalny, prezentacja multimedialna); aktywizujące (kula śniegowa, dyskusja), eksponujące (film)

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica szkolna, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Cele zajęć:

- Uświadomienie uczniom rangi życia rodzinnego.
- Ochrona przed bezkrytycznym przyjmowaniem opinii społecznej na temat początku i kresu życia ludzkiego.
- Przyswojenie pojęć: rodzina nuklearna, rodzina wielopokoleniowa.

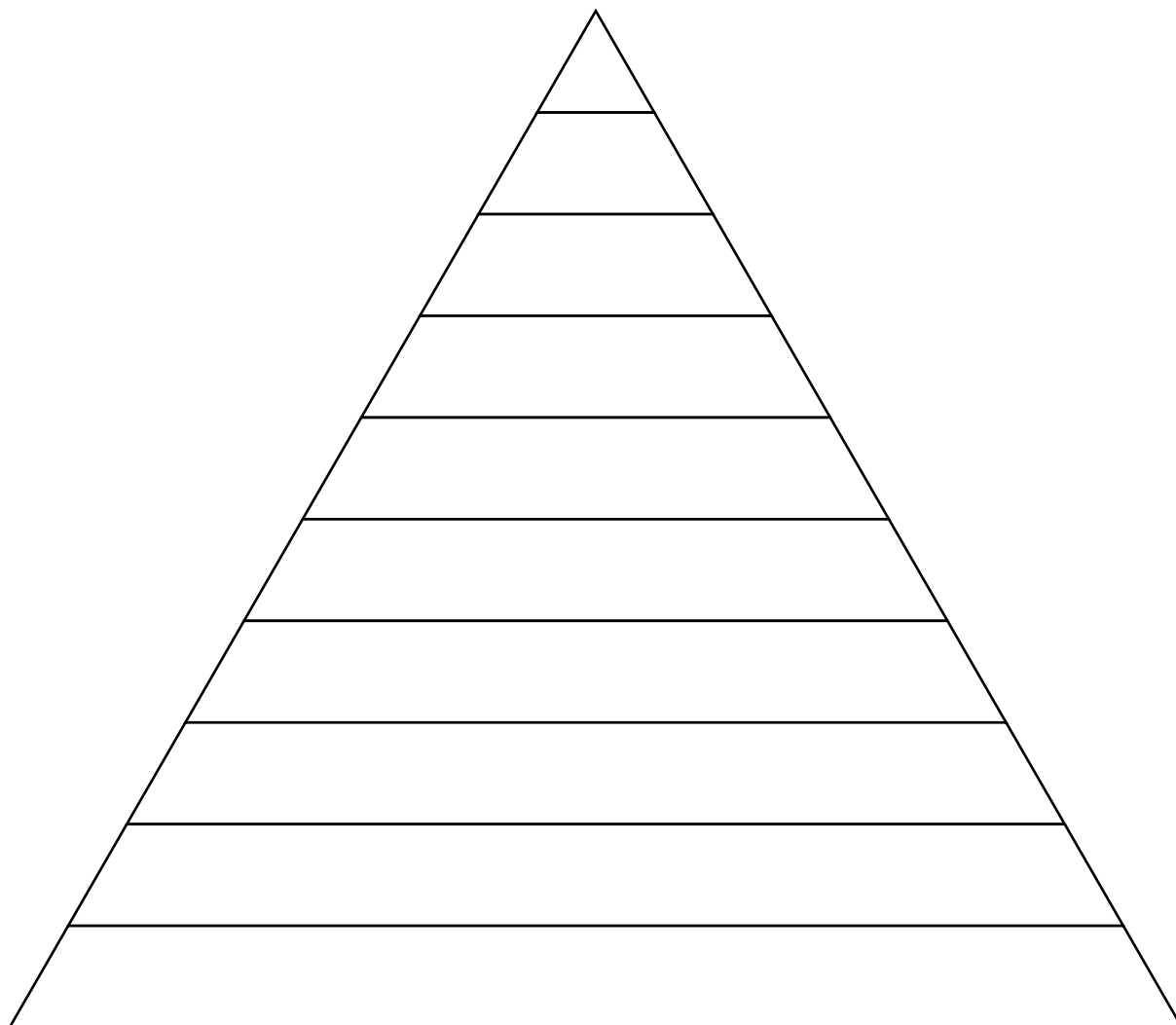
Przebieg zajęć:

1. Uczniowie na kartkach wypisują swoją hierarchię wartości – od najważniejszych wartości do mniej ważnych (karta pracy nr 1).
2. Dyskusja na temat: Rola rodziny w przekazywaniu wartości, ze szczególnym uwzględnieniem wartości życia ludzkiego.
3. Posługując się metodą „kuli śniegowej” uczniowie definiują słowo „rodzina”
4. Uczniowie wypisują cechy charakterystyczne dla rodziny wielopokoleniowej i rodziny nuklearnej (karta pracy nr 2).
5. Prowadzący w formie wykładu konwencjonalnego oraz przy pomocy prezentacji multimedialnej omawia funkcje rodziny.
6. Wychowanie w rodzinie wielopokoleniowej a odkrywanie sensu początku i kresu ludzkiego życia – praca w grupach (karta pracy nr 3).
7. Prezentacja filmu „Postęp po szwedzku” (fragmenty). Dyskusja na temat: Dewaluacja wartości rodziny a dewaluacja wartości życia ludzkiego.
8. Przemiany we współczesnej rodzinie – dyskusja.
9. Podsumowanie i zakończenie zajęć, ewaluacja.

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 1

Moja hierarchia wartości



Moduł IV - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 2

Rodzina nuklearna a rodzina wielopokoleniowa



RODZINA NUKLEARNA



**RODZINA
WIELOPOKOLENIOWA**

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 3

Wychowanie w rodzinie wielopokoleniowej a początek i kres ludzkiego życia

SENIORZY RODU

**Jak od nich uczymy się
szacunku wobec życia?**

OSOBY W WIEKU PRODUKCYJNYM

**Jak od nich uczymy się
szacunku wobec życia?**

MŁODZIEŻ, DZIECI

**Jak od nich uczymy się
szacunku wobec życia?**

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 3

Temat zajęć:

DAR OBECNOŚCI LUDZI STARYCH A DEWALUACJA WARTOŚCI ICH ŻYCIA

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (wykład konwencjonalny, pogadanka); problemowe (wykład problemowy, klasyczna metoda problemowa), aktywizujące (burza mózgów, sytuacyjna, dyskusja), eksponujące (film)

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica szkolna, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Cele zajęć:

- Uświadomienie wartości, które wnoszą osoby starsze.
- Umiejętność dostrzeżenia problemów związanych z marginalizacją seniorów.
- Przyswojenie pojęć: geragogika, gerontofobia.

Przebieg zajęć:

1. Wspólne definiowanie pojęcia starość.
2. Uczniowie szukają synonimów na określenie starości (karta pracy nr 1).
3. Wyjaśnienie w formie wykładu konwencjonalnego terminów: gerontologia, geragogika, gerontofobia.
4. Prezentacja filmu „Dyskretne uroki starości”. Dyskusja.
5. Poszukiwanie sytuacji, w których dokonuje się marginalizacji seniorów, np. w rodzinie, sklepie, urzędach, mediach, itp. (karta pracy nr 2).
6. Instytucje, które dodają seniorom „życia do lat”: Kluby Seniora, Ośrodki Wsparcia dla Seniorów, UTW, Polski Związek Emerytów i Rencistów, Stowarzyszenia Na Rzecz Starszej Generacji – prezentacja multimedialna.
7. Pogadanka na temat: Czy łatwo jest przeżywać starość w XXI wieku – szanse i wyzwania.
8. „Ja za pół wieku” – jak chciałbym żyć w „jesieni życia”?
9. Podsumowanie i zakończenie zajęć, ewaluacja.

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 1

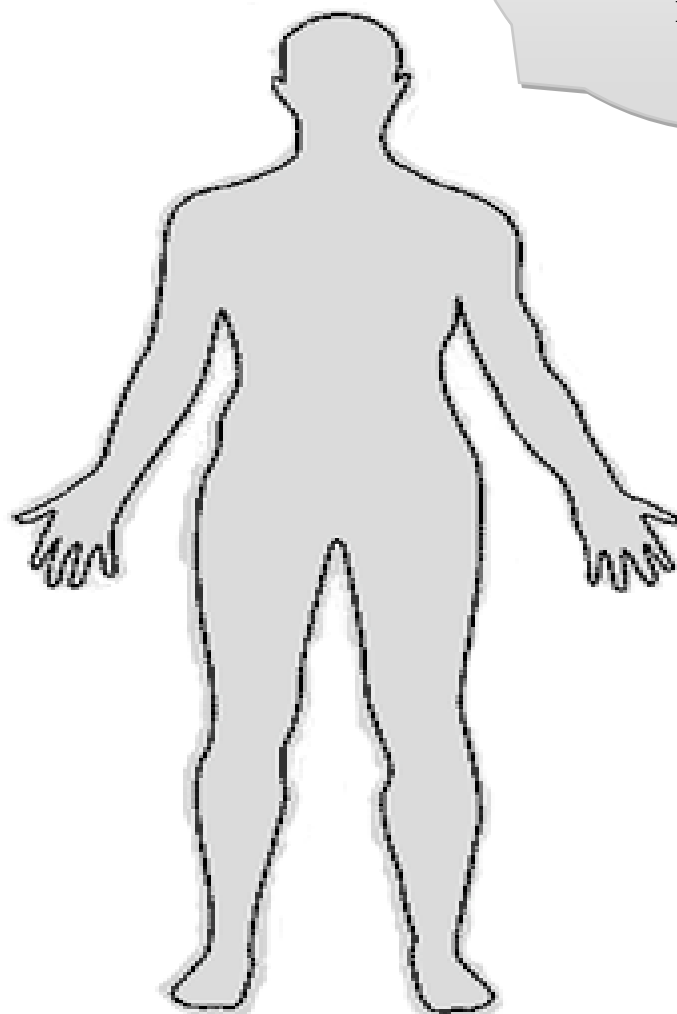
Sytuacje, w których dokonuje się marginalizacji seniorów

Rodzina	Media
Urzędy	Sklepy

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 2

Ja za pół wieku



**SYTUACJA
RODZINNA
SYTUACJA
ZDROWOTNA
PRACA ZAWODOWA
SYTUACJA
FINANSOWA
HOBBY**

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 4

Temat zajęć:

CHOROBA W OKRESIE PRENATALNYM A NIEBEZPIECZNE SEGREGACJE LUDZKOŚCI

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (wykład konwencjonalny, pogadanka, opis); problemowe (wykład problemowy, klasyczna metoda problemowa), aktywizujące (burza mózgów, sytuacyjna, inscenizacji, dyskusja)

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica szkolna, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży wartości życia osoby ludzkiej.
- Udoskonalenie sztuki prowadzenia konstruktywnych dyskusji na temat sensu życia każdego człowieka.
- Przyswojenie pojęć: eugenika, dyskryminacja.

Przebieg zajęć:

1. Dar życia osoby ludzkiej – pogadanka wprowadzająca w problematykę zajęć.
2. Uczniowie wybierają określenia życia, które są wg nich najbardziej trafne – uzasadniają swój wybór (karta pracy nr 1).
3. Podziały wśród ludzi na „lepszyc” i „gorszych” na kartach historii (karta pracy nr 2).
4. Przykłady manipulacji wokół życia ludzkiego – dyskusja.
5. Czynniki przyczyniające się do manipulowania życiem człowieka (karta pracy nr 3).
6. Wychowanie do szacunku wobec każdego człowieka – prezentacja multimedialna.
7. Dlaczego życie każdego człowieka jest cenne? – dyskusja w oparciu o tekst zamieszczony w magazynie „Ślady” 2017, nr 5, s. 36-38 (*Głos na pustyni*).
8. Uczniowie w grupach 3-osobowych sporządzają plakaty zachęcające do obrony życia ludzkiego.
9. Zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 1

Które określenie życia jest Ci najbliższe?

Życie jest wytrwałym dążeniem do czegoś nowego, lepszego, wspanialszego (Krystyna Ostrowska)
Życie jest przemianą (Antoine de Saint-Exupéry)
Żyć, to przekształcać siebie w dzieło sztuki (Fiodor Dostojewski)
Życie (przede wszystkim własne) jest wątłym płomykiem, który lada wiatr może zgasić, istnieją jednak problemy większe niż własne (Karl Dedecius)
Życie jest skarbem skarbów (przysłowie japońskie)
Życie ludzkie jest jak koń mijający nas w galopie (Mao Ti)
Życie jest zawsze cenne (Jang Czu)
Życie jest irytującą pułapką (Antoni Czechow)
Życie dane jest człowiekowi tylko raz, trzeba z niego korzystać (Antoni Czechow)
Życie ludzkie to droga do innej krainy (Krystyna Ostrowska)
Istnieć (żyć) – to przede wszystkim stworzyć siebie (Pierre Teilhard de Chardin)
Życie to kochać, pozbawić życia, to pozbawić możliwości kochania (Krystyna Ostrowska)
Życie jest darem, bez żadnych zasług i może dlatego tak trudno dar ten pielęgnować (Krystyna Ostrowska)

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 2

Czynniki przyczyniające się do manipulacji wokół życia ludzkiego

Czynniki medyczne	Czynniki socjalno-bytowe
Czynniki światopoglądowe	Czynniki osobiste

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 5

Temat zajęć:

„MEMENTO MORI” I „CARPE DIEM” – DLACZEGO ŚWIADOMOŚĆ ŚMIERCI WZMACNIA RANGĘ DARU ŻYCIA?

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie); problemowe; aktywizujące (dyskusja)

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica szkolna, arkusze papieru, kolorowe flamastry,

Cele zajęć:

- Udoskonalenie sztuki prowadzenia konstruktywnych dyskusji na trudny temat śmierci.
- Uwrażliwienie na problem godnego przeżywania swojego życia.
- Wypracowanie postawy szacunku dla życia własnego i innych osób.
- Kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnych emocji i uczuć.

Przebieg zajęć:

1. *Memento mori* – średniowiecznym pozdrowieniem. Pogadanka wprowadzająca w problematykę zajęć.
2. Kres życia ludzkiego – przełomowym etapem, o którym próbuje się dzisiaj zapomnieć (karta pracy nr 1).
3. Problematyka śmierci w krzywym zwierciadle – zabawki i zabawy dziecięce związane z kultem śmierci.
4. Dlaczego świadomość śmierci wzmacnia rangę daru życia? – dyskusja.
5. „Carpe diem” – osoba chętna czyta na głos wiersz ks. Jana Twardowskiego pt. „Śpieszmy się kochać ludzi”, następnie uczniowie na kartkach w formie graficznej lub słownej prezentują odczucia towarzyszące im podczas słuchania prezentowanego utworu.
6. Jak należy żyć, by realizować myśli Horacego „carpe diem”? – karta pracy nr 3.
7. Świadomość przemijania – ludzkim dramatem czy mobilizacją do lepszego życia? – dyskusja.
8. Podsumowanie i zakończenie zajęć, ewaluacja.

Moduł IV - Konspekt zajęć nr 5

Karta pracy nr 1

Które sformułowania, Twoim zdaniem, najlepiej charakteryzują myśl Horacego „Carpe diem”?

• Dążenie „po trupach do celu”
• Służba innym
• Dostrzeganie potrzebujących pomocy
• Traktowanie życia jako gry/zabawy
• Rozwijanie swoich zdolności
• Życie „pełną piersią”
• Korzystanie z życia
• Przesiadywanie całymi dniami przed komputerem
• Świadomość przemijania
• Życie lekkie i miłe
• Życie na miarę człowieka
• Wygodnictwo
• Przyjemności
• Wdzięczność za wszystkie chwile
• Konsumpcjonizm
• Podejmowanie wyzwań
• Przyjmowanie życia jako daru
• Umiejętne znoszenie cierpienia
• Kult młodości
• „Memento mori”
• Radość z każdego dnia
• Spychanie problemu przemijania na margines życia
• Wykpienie śmierci

MODUŁ V – PARADOKSY I DYSKUSJE WOKÓŁ EDUKACJI I WYCHOWANIA

opracowała dr Aneta Paszkiewicz

Moduł V - Konspekt zajęć nr 1

Temat zajęć:

**DZIECKO PODMIOTEM CZY PRZEDMIOTEM ODDZIAŁYWAŃ
WYCHOWAWCZYCH (EDUKACJA SZKOLNA JAKO PRZYGOTOWANIE
DO SAMOROZWOJU I SAMOWYCHOWANIA)**

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie);
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry, film.

Cele zajęć:

- Rozwinięcie postawy szacunku i akceptacji dla złożoności i wielowymiarowości ludzi i zdarzeń.
- Zrozumienie potrzeby szacunku dla godności każdego człowieka („małego” i „dużego”).
- Przyswojenie pojęć: osoba, podmiotowość, godność, szacunek.
- Uświadomienie uczniów, że są odpowiedzialni za swój rozwój.

Przebieg zajęć:

1. Mini wykład:

*Wśród innych bytów istniejących w świecie człowieka wyodrębnia to, że jest „kimś”, a nie „czymś”. To rozróżnienie stwarza ogromną przepaść, jaka dzieli świat osób od świata rzeczy. Za rzecz uznaje się byt, który jest **pozbawiony rozumu i życia**. W stosunku do człowieka został stworzony wyraz „osoba” – uniemożliwia on sprowadzenie człowieka tylko do tego, co mieści się w pojęciu „jednostka gatunkowa”, „osobnik”, ale wskazuje na coś więcej, jakąś szczególną pełnię i doskonałość bytowania. Człowiek jest **bytem rozumnym, co odróżnia go od innych bytów świata widzialnego**. Fakt rozumności sprawia, że osoba jest jedynym w swoim rodzaju podmiotem, różniącym się od najdoskonalszych nawet zwierząt swoim wnętrzem oraz swoistym życiem, które się w niej koncentruje, czyli życiem wewnętrznym. Życie wewnętrzne to życie duchowe, które skupia się wokół prawdy i dobra.*

2. Prowadzący wyjaśnia uczniom różnice pomiędzy pojęciami „człowiek” a „jednostka”.

*Jacques Maritain wprowadził rozróżnienie pomiędzy pojmowaniem człowieka jako osoby oraz jednostki. Jak wskazywał, jednostka jest **podporządkowana dobru społeczności** jako dobru całości i dlatego: „istnieje dla społeczności”. Dla osoby natomiast **społeczność istnieje w tym***

znaczeniu, że daje jej dostęp do życia moralnego, duchowego i do dóbr boskich. Gdy chcemy więc odróżnić jednostkę od osoby, to trzeba wówczas przyznać szczególną godność osobie. Maritain twierdził, że: „człowiek jako osoba jest czymś absolutnym i celem dla siebie, zaś jako jednostka jest częścią społeczności jej podporządkowaną”.

3. Rozmowa kierowana z uczniami na temat konsekwencji podmiotowego traktowania człowieka (szacunek, godność).

4. Prowadzący dzieli uczniów na dwie grupy. Jedna z grup ma wyjaśnić na czym polega podmiotowe traktowanie wychowanka, druga grupa zaś wskazać czym cechuje się przedmiotowe traktowanie.

5. Omówienie pracy grup:

Z przyjęciem teorii personalistycznego pojmowania człowieka są związane pewne konsekwencje dla procesu wychowawczego, a mianowicie wychowawca:

- W każdym wychowanku dostrzega wartość podstawową z tego powodu, że ma do czynienia z pełnym człowiekiem;
- Traktuje podopiecznego podmiotowo nie zaś instrumentalnie; wychowanek nie jest dla niego tylko przedmiotem jego własnych oddziaływań;
- Przyznaje podopiecznemu jego niezbywalne prawa tzn. prawo do szacunku, wyrażania własnych myśli i poglądów, ponoszenia odpowiedzialności za siebie;
- Wskazuje wychowankowi, że ma on także jako osoba zobowiązania i obowiązki wobec siebie i innych;
- W wychowanku wysoko ceni jego rozwój duchowy i moralny.

Przedmiotowe traktowanie dziecka oparte jest natomiast na przymusie, strachu i posłuszeństwie.

6. Praca w grupach:

W jaki sposób rodzic/wychowawca okazują dziecku szacunek:

- szanowanie indywidualności dziecka
- słuchanie dziecka
- przyznanie mu prawa do okazywania uczuć
- poszanowanie prywatności

Jak przejawia się brak szacunku dla dziecka:

Zahamowanie dążenia do podmiotowości powoduje:

- wyuczoną bezradność
- ucieczkę od wolności,
- poczucie bezpieczeństwa i komfort
- brak odpowiedzialności za swoje działania
- brak rozwoju

7. Prowadzący zwraca się do uczniów z prośbą: *Uzupełni tabelę wpisując do niej znane Ci przejawy podmiotowego i przedmiotowego traktowania drugiego człowieka w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, massmediach*

8. Omówienie ćwiczenia.

9. Mini wykład:

Wychowanie winno być procesem wspomagania wychowanka w jego rozwoju, przy czym nie jest on zwolniony z odpowiedzialności za ten

rozwój. Zadaniem wychowawcy jest aktywizowanie i dopingowanie podopiecznych do osobistego angażowania się w proces samowychowania.

Czym jest samorozwój?

Samorozwój pomaga w osiągnięciu dojrzałości każdego aspektu naszej osobowości. Dzięki temu możemy żyć w spełnieniu i pełnej satysfakcji. Jednak nasz rozwój osobisty nie następuje z dnia na dzień. Wymaga naszego zaangażowania przez całe życie. W samorozwoju napędza nas nasza potrzeba samorealizacji. Dzięki niej nie spoczywamy na laurach i rozwiązujemy pomyślnie kryzysy rozwojowe.

Samorozwój może toczyć się samoistnie, jednak ma sens tylko wtedy, kiedy świadomie się w nim zanurzamy biorąc odpowiedzialność za swoje życie i za miejsce, w którym się z nim teraz znajdujemy. Aby to zrobić potrzebna jest samoświadomość i podejmowanie działań w kierunku osiągania wytyczonych celów²¹³.

10. Prowadzący zwraca się do uczniów: *Zastanów się jakie czynniki są istotne dla Twojego samorozwoju* (Karta pracy nr 2).
11. Omówienie ćwiczenia.
12. Dyskusja na temat: *Bez Twojego pozwolenia nikt nie może sprawić, że poczujesz się gorszy* (Eleanor Roosevelt).
13. Podsumowanie i zakończenie zajęć. Ewaluacja.

²¹³ <http://michalpasterski.pl/samorozwoj/>, (10.05.2017).

Moduł V- Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy nr 1

Uzupełni tabelę wpisując do niej znane Ci przejawy podmiotowego i przedmiotowego traktowania drugiego człowieka w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, massmediach.

Rodzina		Szkoła	
Przejawy podmiotowego traktowania	Przejawy przedmiotowego traktowania	Przejawy podmiotowego traktowania	Przejawy przedmiotowego traktowania
Grupa rówieśnicza		Środki masowego przekazu	
Przejawy podmiotowego traktowania	Przejawy przedmiotowego traktowania	Przejawy podmiotowego traktowania	Przejawy przedmiotowego traktowania

Moduł V- Konspekt zajęć nr 1

Karta pracy 2

Zastanów się jakie czynniki są istotne dla Twojego samorozwoju.

Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym	Czynniki związane ze środowiskiem szkolnym
Czynniki związane z grupą rówieśniczą	Twój wkład własny w samorozwój

Moduł V - Konspekt zajęć nr 2

Temat zajęć: WYCHOWANIE BEZSTRESOWE VERSUS DYSCYPLINA W WYCHOWANIU

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie);
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Cele zajęć:

- Przekonanie uczniów o wartości dyscypliny i samodyscypliny,
- Udoskonalenie sztuki prowadzenia rozmowy, przedstawiania swoich poglądów i argumentowania na ich rzecz.
- Przyswojenie pojęć: samodyscyplina, poczucie obowiązku.

Przebieg zajęć:

1. Podanie tematu zajęć.
2. Burza mózgów: *Co to jest bezstresowe wychowanie?* Uczniowie podają swoje definicje, na koniec przytoczona jest definicja właściwa.
Wychowanie liberalne potocznie nazywane bezstresowym polega na tym, że rodzice nie wyznaczają granic i dziecko może robić wszystko, co zechce.
3. Praca w grupach: 1 grupa poproszona jest o podanie korzyści wychowania bezstresowego 2 grupa – zagrożeń.

Zaletami bezstresowego wychowania są:

- Samodzielność.
- Kreatywność.
- Swoboda w wyrażaniu swoich myśli i emocji.
- Zaradność.
- Spontaniczność.
- Odwaga w działaniu.

Zagrożenia wychowania bezstresowego:

- Zanik dyscypliny.
- Brak obowiązków.
- Zacieranie granic między rolą dziecka i rodzica (kumpłowanie się).
- Demokratyzacja wychowania. Trzeba pamiętać, że na początku wychowania zawsze znajdują się pewne wartości i normy, nie poddające się procedurom demokratycznym, które nie mogą być ustalane przez głosowanie w rodzinie.
- Stres dopinguje do działania.
- Dziecko któremu nie stawia się żadnych granic czuje się zagubione a nawet zagrożone.
- Brakiem taktu w stosunkach międzyludzkich.
- Skupianie się wyłącznie na sobie.
- Tyranizowaniem otoczenia.

4. Dyskusja na temat: Czy w wychowaniu potrzebna jest dyscyplina?

5. Mini wykład:

W potocznym rozumieniu słowa „dyscyplina” i wiązaniu go z regułami, nakazami, karami lub zadawaniem bólu. Dyscyplina utożsamiana bywa w jakimś odległym sensie ze stosowaniem kar fizycznych bądź nadmiernie restrykcyjnym podejściem do dziecka. Nieprzypadkowo zresztą jeszcze do niedawna „dyscypliną” określano przyrząd służący do wymierzania kar cielesnych, wykonany z pasków rzemiennych, deseczki lub przybierający postać różgi brzoźowej. Możliwe jest również, że dyscyplina myłona jest z brakiem szacunku dla dziecka, jego pragnień czy poglądów. Jednak takie rozumienie jest niewłaściwe, a co więcej bardzo szkodliwe. Brak dyscypliny w wychowaniu prowadzi do chaosu, zacierania się granic, zmniejszania poczucia odpowiedzialności wychowanków. W wychowaniu konieczne jest istnienie konkretnych zasad, reguł, których przestrzeganie jest przez wychowawcę egzekwowane.

Negatywne postrzeganie dyscypliny w wychowaniu może wiązać się z panującą obecnie modą na metody wychowywania bez stresu. Tymczasem, jak wskazuje Marek Dziewiecki „wychowanie nie powinno być ani stresujące ani bezstresowe, lecz mądre i skuteczne. Do najbardziej popularnych obecnie „miłych” i bezstresowych metod wychowania zaliczyć można przesadnie akcentowaną i niedostosowaną do wieku oraz do stopnia rozwoju wychowanka tolerancję i akceptację, a także bezkrytyczne zaufanie i podkreślanie praw dziecka bez jednoczesnego pomagania wychowankom, by solidnie wypełniali swoje obowiązki”²¹⁴. Konsekwencją stosowania „miłych” metod w wychowaniu jest egoizm, arogancja i agresja wychowanków, ich niezdolność do podjęcia najbardziej nawet elementarnych obowiązków w domu, w szkole, w środowisku rówieśniczym a w konsekwencji zaburzenie lub zablokowanie ich rozwoju. Dlatego też „kształtowanie dojrzałych postaw wymaga stanowczego stawiania wychowankom mądrych i koniecznych wymagań, dostosowanych do ich wieku, sytuacji i postępowania. Wychowanie to bowiem z jednej strony promowanie w dzieciach i młodzieży ich mocnych stron i dojrzałych zachowań, a z drugiej strony to cierpliwe i stanowcze pomaganie w przezwyciężaniu ignorancji, słabości, naiwności czy lenistwa. Odpowiedzialne i realistyczne wychowanie to zaprawianie dzieci i młodzieży w dobro, prawdzie i pięknie. To pomaganie im, aby czynili to, co wartościowsze, a nie to, co łatwiejsze”²¹⁵.

6. Prowadzący prosi uczniów o wypełnienie Karty pracy nr 1. Zwraca się do nich z poleceniem: Przeczytaj poniższe zdania odnoszące się do dyscypliny w wychowaniu. Spróbuj określić, które z nich są prawdziwe, które zaś fałszywe.

7. Omówienie ćwiczenia.

8. Prowadzący zwraca się do uczniów: Poniżej masz podane zdania używane przez wychowawców/rodziców, które mają służyć utrzymaniu dyscypliny. Spróbuj zastąpić je sformułowaniami, które będą sprzyjały utrzymaniu

²¹⁴ M. Dziewiecki, *Metody realistycznego wychowania*, w: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/metody_realistycznegow.html (dostęp: 23.03.2016).

²¹⁵ Tamże.

dyscypliny, z drugiej zaś strony będą wyrażać szacunek do ucznia/dziecka (Karta pracy 2).

9. Omówienie ćwiczenia.
10. Prowadzący dzieli uczniów na 4 grupy. Zadaniem uczniów jest wskazać na rozbieżność w spojrzeniu na dyscyplinę na linii: rodzic –dziecko, nauczyciel – uczeń.
11. Omówienie ćwiczenia.
12. Dyskusja na temat: *Godność ludzka nie jest możliwa bez wolności i niezależności, ale nie można żyć bez dyscypliny i podporządkowania* (Czesław Banach).
13. Podsumowanie i zakończenie zajęć. Ewaluacja.

Moduł V- Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy 1

Przeczytaj poniższe zdania, odnoszące się do dyscypliny w wychowaniu. Spróbuj określić, które z nich są prawdziwe, które zaś fałszywe.

Zdanie	Prawda	Falsz
Brak dyscypliny w wychowaniu prowadzi do chaosu, zacierania się granic, zmniejszania poczucia odpowiedzialności wychowanków.		
Dyscyplina w wychowaniu to surowe traktowanie dziecka, nie liczenie się z jego zdaniem.		
Dyscyplina służy uczeniu dzieci samodyscypliny, samokontroli i odpowiedzialnego zachowania, dzięki czemu będą one w stanie radzić sobie z wyzwaniami i obowiązkami stawianymi przez życie.		
Dyscyplina to długofalowy proces uczenia dziecka powstrzymywania się od zachowań niepożądanych.		
Dyscyplina to pobłażanie dziecku, pozwalanie mu na spełnianie swoich zachcianek.		
Dyscyplina wiąże się z przekazywaniem dziecku informacji, czego tak naprawdę się od niego oczekuje oraz jakie zachowania nie są tolerowane.		
W wychowaniu można stosować kary fizyczne, jeżeli dziecko na nie zasłuży.		
Lepsze od dyscypliny jest tzw. bezstresowe wychowanie. Dziecko wie najlepiej co jest dla niego dobre.		
Dyscyplina jest brakiem szacunku dla dziecka, jego pragnień czy poglądów.		
Konsekwentne wychowanie w nierozzerwalny sposób łączy się z dyscypliną.		
Dyscyplina opiera się na władzy wychowawcy, który może niekiedy jej nadużywać (poniżając czy zastraszając wychowanka).		

Moduł V- Konspekt zajęć nr 2

Karta pracy nr 2

Poniżej masz podane zdania używane przez wychowawców/rodziców, które mają służyć utrzymaniu dyscypliny. Spróbuj zastąpić je sformułowaniami, które będą sprzyjały utrzymaniu dyscypliny, z drugiej zaś strony będą wyrażać szacunek do ucznia/dziecka.

Rodzic/wychowawca mówi	Rodzic/wychowawca powinien powiedzieć
Usiądź ładnie!	Usiądź proszę prosto na krześle i połóż ręce na ławce.
Natychmiast schowaj ten telefon!	
W tej chwili wyjmij książkę!	
Przestańcie gadać!	
Sprzątnij ten bałagan!	
Zawsze przeszkadzasz na lekcji!	
Jak zwykle nie pamiętałeś o stroju gimnastycznym!	
Nigdy nie można na Ciebie liczyć!	
Zawsze słyszę tylko Twoje narzekanie!	
Zachowujesz się jak małe dziecko!	
Tobie nigdy nic się nie podoba!	
Zawsze spóźniasz się na lekcje!	
Wszystkim przeszkadza Twoje zachowanie!	

Moduł V - Konspekt zajęć nr 3

Temat zajęć: **MANIPULACJA W WYCHOWANIU**

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie); problemowe: aktywizujące (burza mózgów, metoda „śniegowej kuli”, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry, reklamy z czasopism.

Cele zajęć:

- Umiejętność dostrzeżenia środków manipulacji w różnych typach przekazu.
- Przyswojenie pojęć: manipulacja, wolność.
- Wzmocnienie odporności uczniów na manipulację.
- Kształtowanie umiejętności wypowiadania się oraz formułowania wniosków

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć.
2. Rozmowa z uczniami inspirowana słowami C. JoyBell C. *Są ludzie, których największym talentem jest kręcić kołami manipulacji. To ich druga natura i bez nich zwyczajnie nie wiedzą, jak funkcjonować.*
3. Wspólne definiowanie pojęcia „manipulacja” (burza mózgów).
4. Podanie definicji manipulacji:

W sensie dosłownym manipulacja oznacza czynność wykonywaną dokładnie, precyzyjnie - najczęściej ręcznie, lub sposób załatwiania, prowadzenia jakichś spraw, ale także zespół działań przekształcających poglądy, zachowania innych.

„Słownik wyrazów obcych” – Manipulacja to (...) podstępne wykorzystywanie jakichś okoliczności, naginanie, przeinaczanie faktów w celu kierowania kimś bez jego wiedzy, wpływania na cudze sprawy, zachowania, nastroje, dla osiągnięcia własnych korzyści.

Manipulacja, jak podaje Michał Szulczewski, to: *swoiste, skrajnie intencjonalne traktowanie przekazu i jego adresata, wyrażające się w stosowaniu podejrzanych moralnie sposobów oddziaływania na przebieg procesów informacyjnych i posługiwaniu się odpowiednimi metodami kształtowania treści*²¹⁶.

5. Mini wykład:

Wojciech Chudy, opierając się na definicjach różnych autorów, dotyczących manipulacji, wskazuje na najbardziej istotne jej cechy:

- *podmiotem manipulacji, czyli tym, kto manipuluje, może być w ścisłym sensie pojedyncza osoba lub grupa osób;*

²¹⁶ M. Szulczewski, *Informacja i współdziałanie*, Warszawa 1982, s. 62.

- *przedmiotem manipulacji mogą być: albo osoba, albo społeczeństwo (jakaś zbiorowość);*
 - *celem manipulacji jest wpływanie na świadomość bądź podświadomość ludzką. Celem naczelnym manipulacji jest kształtowanie bądź konkretnych decyzji bądź postaw, albo nawet kształtowanie całej osobowości;*
 - *cel manipulacji nie musi być ukierunkowany na czynienie szkody, niekiedy manipulacja jest podejmowana ze względu dobro drugiego człowieka. Kiedy np. wychowanie staje się manipulacją, cel jest obiektywnie dobry, jednakże sama manipulacja jest moralnie zła, z uwagi na przedmiotowe traktowanie drugiego człowieka;*
 - *manipulacja stanowi zło dlatego, że zaprzecza osobowemu byciu człowieka. „W działaniu tym człowiek, który jest podmiotem, traktowany jest jako przedmiot”;*
 - *manipulacja jest zasadniczo skierowana przeciwko trzem wartościom osobowym: swobodzie podejmowania decyzji, swobodnemu rozwojowi człowieka, podmiotowości człowieka²¹⁷.*
6. Uczniowie otrzymują kartę pracy nr 1. Ich zadaniem jest wypisać na promieniach słońca cechy charakterystyczne manipulacji.
7. Rozmowa kierowana z uczniami na temat proponowanych przez uczniów cech, które charakteryzują czym jest manipulacja.
- Cechy manipulacji to:
- skrytość,
 - podstęp,
 - fałszowanie rzeczywistości,
 - nieuczciwość celów i działań,
 - ukrywanie intencji,
 - osiągnięcie własnych korzyści ze szkodą dla manipulowanego,
 - przedmiotowe traktowanie,
 - składanie obietnic bez pokrycia,
 - podkreślenie wyświadczonej przysługi.
- Wyjaśnienie uczniom, że manipulacja posiada dwie podstawowe cechy:
- planowość (pożądany cel musi być wcześniej przez manipulatora uświadomiony i określony, działanie intencjonalne, zaprogramowane),
 - skrytość (lub przedstawienie innych niż zamierzone celów działania manipulatora) oraz wykorzystanie przewagi, brak oporu i uprzedmiotowienie²¹⁸.
8. Uczniowie poszukują sytuacji, w których dokonuje się manipulacji, np. reklama, polityka, rodzina, szkoła, środki masowego przekazu, grupy formalne i nieformalne, itp.
9. Prowadzący zwraca się do uczniów z prośbą *Wypisz z jakimi zachowaniami mającymi znamiona manipulacji można spotkać się w środowisku rodzinnym, szkole, grupie rówieśniczej, środkach masowego przekazu* (Karta pracy nr 2).

²¹⁷ W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda, Esej o społeczeństwie i kłamstwie* 2, Warszawa 2007, s. 21–22.

²¹⁸ A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Impuls, Kraków 2006, s. 34 i 114.

10. Prowadzący zwraca się do uczniów z pytaniem: *Czy dopuszczalne jest manipulowanie dzieckiem/wychowankiem. Wymieńcie argumenty przemawiające za i przeciw.* (praca w grupach).

11. Przedstawienie rezultatów pracy w grupach. Prowadzący wyjaśnia: Na istotną różnicę pomiędzy wychowaniem a manipulacją wskazuje Adam Lepa, który pisze: „podczas gdy w wychowaniu idzie zawsze o kogoś, tj. o człowieka i jego osobowy rozwój, to w manipulacji chodzi z reguły o coś, co zasadniczo istnieje poza człowiekiem i jego rzeczywistym dobrem, a czemu przyporządkowane jest zdobywanie człowieka, zawładnięcie nim i dowolne dysponowanie”²¹⁹.

Manipulacja jest zasadniczo skierowana przeciwko trzem wartościom osobowym:

- Swobodzie podejmowania decyzji, czyli przeciw wolności człowieka. Należy tu dostrzec dwa aspekty: manipulacja uderza w prawo osoby manipulowanej do własnego wyboru oraz w prawo do warunków umożliwiających taki wybór (np. w prawo do prawdy; jeżeli nie wiemy, co jest prawdziwe, to nasz ślepy wybór nie będzie wyborem wolnym).
- Swobodnemu rozwojowi człowieka.
- Podmiotowości człowieka: z założenia staje się on tu rzeczą.

12. Praca w grupach. Poszukaj przykładów technik manipulacyjnych stosowanych przez dzieci/rodziców:

Techniki stosowane przez dzieci:

- Nękanie: „Czemu? Czemu? Czemu? Czemu? Nękanie to nic innego jak w kółko powtarzanie tych samych słów lub zdań, np.: „Proszę, proszę, proszę, proszę!” „Dlaczego? Dlaczego? Dlaczego? ...”
- Złość lub zastraszanie: „Nienawidzę Cię”
- Groźba: „Ucieknę z domu”
- Męczeństwo: „Ja nigdy niczego nie dostaję!”
- Podlizywanie się.
- Taktyka fizyczna. O taktyce fizycznej mówimy gdy sfrustrowane dziecko dokonuje ataków fizycznych: bije, kopie, szczypie, ciągnie za włosy, niszczy przedmioty, pisać po ścianie, ucieka z domu.

Techniki stosowane przez rodziców:

- Reguła wdzięczności.
- Oskarżanie i osądzanie.
- Wzbudzanie poczucia winy.
- Wzbudzanie litości.
- Szantaż.
- Przekupstwo.
- Zjednywanie.
- Okazywanie chłodu uczuciowego.
- Ujawnianie symptomów. Ostatnia z tych strategii stosowana jest na ogół wtedy, gdy poprzednie zawodzą. Wtedy ludzie odczuwają ból głowy, miewają napady depresji (ukryte próby zaspokojenia swoich potrzeb).

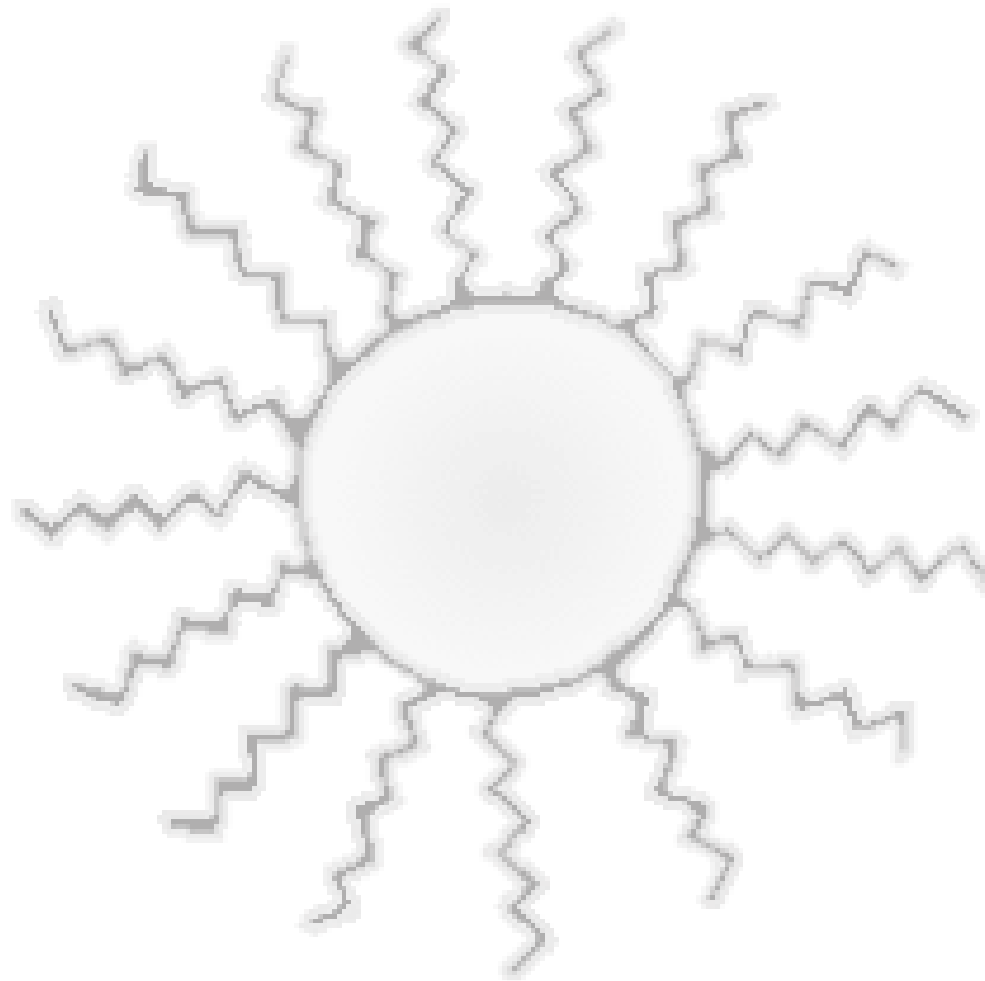
²¹⁹ A. Lepa, *Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii*, „Ethos” 1992, nr 1 (17), s. 77.

13. Praca w grupach: Jakie działania podejmować, żeby nie zostać manipulatorem/ nie ulec manipulacji. Omówienie wyników pracy uczniów.
14. Prowadzący zwraca się do uczniów z prośbą: *Spośród podanych poniżej zdań, które mogły być użyte w różnych sytuacjach, podkreśl te, które wskazują na próbę manipulacji drugą osobą* (Karta pracy 3).
15. Omówienie wypełnionej karty pracy.
16. Podsumowanie i zakończenie zajęć, ewaluacja.

Moduł V- Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 1

Na promieniach słońca wypisz cechy charakterystyczne manipulacji.



Moduł V- Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 2

Wypisz z jakimi zachowaniami mającymi znamiona manipulacji można spotkać się w środowisku rodzinnym, szkole, grupie rówieśniczej, środkach masowego przekazu.

Środowisko rodzinne § § § § §	Szkoła § § § § §
Grupa rówieśnicza § § § § §	Środki masowego przekazu § § § § §

Moduł V- Konspekt zajęć nr 3

Karta pracy nr 3

Spośród podanych poniżej zdań, które mogły być użyte w różnych sytuacjach, podkreśl te, które wskazują na próbę manipulacji drugą osobą.

1. Tak, rozumiem, postanowiłaś, że nie spotkasz się ze mną, ale spróbuj nie myśleć o tym, jak bardzo miło moglibyśmy spędzić czas razem w kinie lub na spacerze.
2. Jeśli mnie kochasz zrobisz to, o co Cię proszę.
3. Widzę, że nie chcesz odrabiać lekcji synku, ale pomyśl jak wiele czasu będziesz miał na ulubioną zabawę, kiedy już skończysz je odrabiać.
4. Dzwonię do Pani z ofertą specjalną ponieważ jest Pani naszą stałą klientką.
5. Tylko Ty możesz mi pomóc!
6. Przyjemnie spędzam z Tobą czas.
7. Zrób to za mnie, Ty wszystko potrafisz...
8. To naprawdę ciekawy pogląd.
9. Zosia jest taka niegrzeczna, zaczepia inne dzieci i dokucza im. Chyba nie zamierzasz się z nią bawić?
10. Nie lubię kiedy na mnie krzyczysz.
11. Asia to taka miła dziewczyna, pracowita, zawsze chętna do pomocy, dobrze się uczy. Zachowuje się zupełnie inaczej niż Ty.
12. Przeszkadza mi kiedy stukasz ołówkiem o ławkę.
13. Wszyscy doskonale wiedzą, że najlepsze jest rozwiązanie zaproponowane przez Grzegorza.
14. Proszę Państwa, skoro tu przyszlście, to pewnie chcecie poznać tajemnicę, jak być bogatym, szczęśliwym, jak resztę życia przeżyć w sposób naprawdę wspaniały. Kto z was chciałby mieszkać nad brzegiem oceanu? Kto z was chciałby co miesiąc zarabiać milion złotych? Współpraca z nami i wykupienie ubezpieczenia zapewni wam to wszystko.

Moduł V - Konspekt zajęć nr 4

Temat zajęć: **ŚRODKI MASOWEGO PRZEKAZU WYCHOWAWCĄ (?) DZIECI I MŁODZIEŻY**

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie);
problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Cele zajęć:

- Wskazanie zagrożenia jakie dla wychowania niosą za sobą środki masowego przekazu.
- Wskazanie na korzyści dla wychowania związane ze środkami masowego przekazu.
- Kształtowanie umiejętności ochrony przed chaosem i nadmiarem informacji, w szczególności dotyczących mitów, stereotypów, obiegowych poglądów, przesądów dotyczących wychowania.
- Kształtowanie umiejętności aktywnego uczestniczenia w rozmowie, słuchania z uwagą wypowiedzi innych, wypowiadania się na określony temat, prezentowania własnego zdanie i uzasadniania go.

Przebieg zajęć:

1. Podanie tematu zajęć.

2. Mini wykład:

Środki masowego przekazu są jednym z podstawowych źródeł, z którego młodzi ludzie czerpią wiedzę o otaczającej rzeczywistości. Mają one duży wpływ na kształtowanie opinii, poglądów i postaw młodego pokolenia. Potencjalne zagrożenia wynikające z tego stanu rzeczy nie są tak duże o ile oddziaływanie środków masowego przekazu na psychikę młodego człowieka niwelowane są przez odpowiednie wpływy wychowawcze domu rodzinnego czy szkoły. Zdarzyć mogą się jednak sytuacje, że to właśnie masmedia w głównej mierze stają się podstawowym środowiskiem wychowawczym dzieci i młodzieży.

3. Rozmowa z uczniami na temat funkcjonujących środków masowego przekazu i stopnia ich popularności wśród dzieci i młodzieży.

4. Prowadzący zwraca się do uczniów z prośbą: *Postarajcie się wskazać jakiego rodzaju zagrożenia wiążą się z nadmiernym używaniem massmediów przez dzieci i młodzież.*

5. Omówienie ćwiczenia.

Przykładowe zagrożenia dla wychowania płynące z mediów:

- prezentowana w nich rzeczywistość jest różnorodna, czasem nawet sprzeczna;
- brak jest stabilnych systemów wartości (można je dowolnie przyjmować i porzucać);
- ukazują świat konsumpcji i zaspokajania pragnień;

- ważne jest tylko to, co sprawia przyjemność;
 - wszystko koncentruje się na zaspokajaniu potrzeb niższego rzędu;
 - dokonują zmian w osobowości człowieka m. in. poprzez: ukazywanie przemocy, przestępczości, pornografii, szkodliwe przekazy na podświadomość, dominację obrazu, propagandę;
 - wpływają negatywnie na rozwój emocji;
 - ukazują przemoc w taki sposób, że może ona imponować i skłaniać do naśladowania;
 - wizerunek człowieka jest zredukowany do sfery ciała (zafałszowany obraz miłości, małżeństwa i seksualności prowadzący do zaburzeń, wulgaryzacji i egoizmu);
 - nadmiar obrazów pociąga za sobą marginalizację słowa i może powodować uzależnienie od mediów audiowizualnych oraz ucieczkę przed twórczą aktywnością;
 - ograniczenie wolności wewnętrznej niweczy skuteczność wpływów wychowawczych;
 - propaganda zawęża myślenie, wzbudza niechęć i uprzedzenia oraz utrudnia zdobywanie wiedzy;
 - manipulacja fałszuje obraz świata (np.: poprzez fragmentaryzację i zatrucie informacyjne).
6. Prowadzący zwraca się do uczniów z prośbą: *Spośród podanych poniżej stwierdzeń podkreśl trzy, wskazujące na najważniejsze Twoim zdaniem korzyści, jakie niesie za sobą użytkowanie środków masowego przekazu.*
 7. Omówienie ćwiczenie, ustalenie dlaczego uczniowie wybrali konkretne stwierdzenia.
 8. Praca w grupach:
 - W jaki sposób niwelować w wychowaniu negatywne wpływy środków masowego przekazu
 - W jaki sposób wykorzystać pozytywne strony mediów w wychowaniu.
 9. Omówienie efektów pracy grup.
 10. Dyskusja: Uczniowie dzielą się na dwie grupy. Jedna z nich broni twierdzenia *Telewizja to najlepszy wynalazek XX wieku*, druga – *Telewizja to najgorszy wynalazek XX wieku!*
 11. Zakończenie zajęć, podsumowanie, ewaluacja.

Moduł V- Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 1

Środki masowego przekazu są wszechobecne we współczesnym świecie. Postaraj się wskazać jakiego rodzaju zagrożenia wiążą się z nadmiernym używaniem massmediów przez dzieci i młodzież.

Zagrożenia dla rozwoju fizycznego § § § § §	Zagrożenia dla rozwoju psychicznego § § § § §
Zagrożenia dla rozwoju społecznego § § § § §	Zagrożenia dla rozwoju moralnego § § § § §

Moduł V- Konspekt zajęć nr 4

Karta pracy nr 2

Spośród podanych poniżej stwierdzeń podkreśl trzy, wskazujące na najważniejsze Twoim zdaniem korzyści, jakie niesie za sobą użytkowanie środków masowego przekazu.

1. Z mediów czerpie się wiedzę o świecie, dzięki mediom dziecko może uzyskać rozmaite informacje o ludziach, zwyczajach, przyrodzie.
2. Telewizja i Internet oferują programy edukacyjne, komputer i Internet to możliwość dostępu do różnych źródeł wiedzy.
3. Media oddziałują na społeczeństwo w zakresie propagowania odpowiednich postaw, wzorców zachowań (np. poprzez rozmaite kampanie społeczne, które pokazywane są za pośrednictwem nie tylko telewizji ale też m.in. Internetu).
4. Media poszerzają horyzonty, otwierają odbiorcę na świat.
5. Media pozwalają poznać problemy życia politycznego, społecznego, a tym samym umożliwiają odbiorcy ustosunkowanie się do pewnych kwestii.
6. Media mają wpływ na kształtowanie zainteresowań młodego człowieka. Dostarczają cennych informacji w dziedzinie, która jest jego obiektem zainteresowań.
7. Media ułatwiają kontakt z ludźmi znajdującymi się w różnych częściach świata.
8. Media ułatwiają codzienne czynności takie jak: robienie zakupów, operacje handlowe, a także wyrażanie emocji, poglądów.
9. Media motywując do różnych, pożytecznych działań, przekazują system wartości, normy moralno-społeczne, wzory zachowań.
10. Media mogą integrować rodzinę wtedy, gdy członkowie rodziny wspólnie dokonują wyboru programów telewizyjnych, zgodnie z własnymi zainteresowaniami oraz ze względu na wartości poznawcze, wychowawcze, estetyczne.
11. Media inspirują odbiorców do nowych działań, zachowań społecznych, intelektualnych, kulturalnych, sportowych, turystycznych.
12. Media dostarczają rozrywki, umożliwiają atrakcyjne spędzanie czasu wolnego.

Moduł V - Konspekt zajęć nr 5

Temat zajęć: **AUTORYTETY CZY IDOLE?**

Typ zajęć: zajęcia warsztatowe dla uczniów odbywające się w ramach godzin pozalekcyjnych

Typ szkoły: gimnazjum, szkoła ponadpodstawowa

Metody pracy: podające (pogadanka, opowiadanie, wyjaśnianie); problemowe: aktywizujące (burza mózgów, dyskusja)

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w grupach, indywidualna

Środki dydaktyczne: tablica, arkusze papieru, kolorowe flamastry

Czas trwania: 2 h

Cele zajęć:

- Uświadomienie młodzieży znaczenia autorytetów w życiu człowieka.
- Zapoznanie uczniów z rolą, jaką w wychowaniu spełniają autorytety.
- Wskazanie różnic pomiędzy idolem a autorytetem.
- Przyswojenie pojęć: autorytet, idol.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie tematu zajęć.

2. Prowadzący prosi, aby uczniowie dokończyli zdania:

„Mieć autorytet” to znaczy:.....

3. Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy nr 1. Zwraca się do nich z prośbą: *Spośród podanych poniżej stwierdzeń wybierz trzy, które Twoim zdaniem najtrafniej oddają kim jest osoba posiadająca autorytet. Skreśl również te stwierdzenia, które Twoim zdaniem są błędne.*

4. Rozmowa z uczniami:

- czym kierowali się przy wyborze stwierdzeń najtrafniej oddających ich zdaniem kim jest osoba posiadająca autorytet,
- dlaczego uznali wybrane stwierdzenia za nieadekwatne do pojęcia „autorytet”.

5. Zaprezentowanie uczniom definicji pojęcia „autorytet”.

Autorytet – prestiż, powaga, wpływ, znaczenie, człowiek mający wpływ, cieszący się uznaniem, znawca, mistrz, alfa i omega.

Za autorytet można uznać kogoś „kto swoim życiem daje świadectwo realizowania wartości, które ceni. Osoba autentycznie wiarygodna, która potwierdza czynami wypowiadane słowa. Przy tym musi być to człowiek mądry, szlachetny i uczciwy. Ktoś kto potrafi coś wyjątkowego, bądź też swoim zachowaniem, swoim sposobem życia może stanowić przykład do naśladowania. Autorytet nie jest czymś takim, czego można kogoś pozbawić, co można komuś dać albo odebrać. Każdy z nas sam „zarabia” na swój autorytet u innych swoim postępowaniem, sposobem odnoszenia się do świata, sposobem komunikowania się z tymi, którzy stają na drodze jego życia”²²⁰.

6. Prowadzący stawia uczniom pytania:

²²⁰ A. Klimowicz, *Jak rozumieć autorytet*, „Edukacja i dialog”, 9/2007, s. 12.

- Czy w Waszym życiu pojawiły się osoby, które uważacie za autorytet?
- Czy chcielibyście brać z nich przykład lub być tacy jak on(i)?
- Kto może być autorytetem?
- Komu potrzebny jest autorytet?
- Czy człowiek potrzebuje autorytetów? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?
- Czy to my poszukujemy autorytetów, czy to świat nam ich dostarcza?
- Na czym polega pozytywne oddziaływanie autorytetu?
- Na czym polegają przypadki utraty autorytetu?
- Czy autorytet może oddziaływać negatywnie?

7. Praca w grupach jakie są cechy autorytetu, jakie są cechy idola?

8. Wyjaśnienie uczniom pojęcia „idol”.

Idol, z łacińskiego idalum, oznacza „bożka pogańskiego” lub „zjawę zmarłego, upiora, widmo”. Termin „idol” oznacza osobę cieszącą się szczególną popularnością – uwielbianą i naśladowaną niemalże bezkrytycznie (aktor, sportowiec, piosenkarz).

9. Dyskusja na czym polega różnica pomiędzy idolem a autorytetem.

Idol a autorytet różnica

Istnieje zasadnicza różnica między idolem a autorytetem. Autorytet łączy się z szacunkiem i uznaniem dla talentów i zdolności danej osoby, ma on pewną pozycję, jest wypracowany i osiągnięty wysiłkiem, ma pozytywne znaczenie w rozwoju osobowości odbiorcy, zawsze prowadzi do dobra (nieraz pomimo ostrych prawd i surowych wymagań), a z jego zdaniem powinno się liczyć. Pozycja idola jest natomiast oparta na fascynacji, dotyczy nie tylko osoby, co jej pozycji (chce się być na jej miejscu), nie bierze się pod uwagę wysiłku i poświęcenia dla osiągnięcia sukcesu porównywalnego z osiągnięciami idola, który cieszy się łatwym poklaskiem zdobytym przez uwiedzenie publiczności. Obraz świata kreowany przez idola nie wymaga od fanów samozaparcia, trudu czy odpowiedzialności. Prowadzi w konsekwencji raczej do psychicznego osłabienia młodego pokolenia, łatwego ulegania wpływom, nikłej stabilności psychicznej, relatywności zasad moralnych.

13. Dyskusja na temat – Czy możliwe jest wychowanie bez autorytetów?

Pytania pomocnicze:

- Jaką rolę pełnią autorytety w wychowaniu?
- Kogo najczęściej uznają za autorytet dzieci?
- Czy autorytety zmieniają się wraz z wiekiem?
- Jakie oczekiwania młodego człowieka winny spełniać autorytety
- Dlaczego młodzi ludzie odrzucają autorytety, wybierają idoli

14. Zakończenie zajęć.

Moduł V - Konspekt zajęć nr 5

Karta pracy nr 1

Spośród podanych poniżej stwierdzeń wybierz trzy, które – Twoim zdaniem – najtrafniej oddają kim jest osoba posiadająca autorytet. Skreśl również te stwierdzenia, które Twoim zdaniem są błędne.

1. Osoba poważana w społeczeństwie, postępująca nienagannie, której ufamy i którą chcemy naśladować, by się do niej upodobnić.
2. Osoba obdarzona charyzmą, którą inni uważają za zwierzchnika czy lidera.
3. Osoba, której czyny i słowa są popierane przez ludzi i wpływają na wybór i kierunek ich postępowania.
4. Ekspert, specjalista, osoba posiadająca wysokie lub bardzo wysokie kompetencje w danej, dziedzinie, dyscyplinie.
5. Osoba sprawująca władzę nad innymi ludźmi.
6. Osoba, którą się bezkrytycznie uwielbia, będąca bożyszczem, obiektem kultu.
7. Osoba, która swoim życiem daje świadectwo realizowania wartości, które ceni.
8. Osoba przekonana o własnej wyższości oraz wpływie, jaki wywiera na innych ludzi.
9. Osoba będąca wzorem, drogowskazem, ostoją, stałym punktem odniesienia w rzeczywistości.
10. Osoba ponadprzeciętna, lepsza od innych.
11. Osoba wskazująca drogę innym, ale również sobie. Nie jest ideałem lecz nadal na drodze do osiągnięcia ideału.
12. Osoba, której uważniej się słucha i wolno jej więcej powiedzieć. Dzięki temu ma ona wpływ na decyzje dotyczące naszego postępowania.

INFORMACJA O PROWADZĄCYCH ZAJĘCIA:

Dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. PWSZ Chełm – Moduł I Paradoksy i dyskusje wokół początków i kresu świata

Autor 170 publikacji naukowych i popularnonaukowych (w tym cztery książki: *Polityka w cywilizacji łacińskiej. Aktualność nauki Feliksa Koniecznego*, Lublin 2002; *Wolność człowieka w cywilizacji łacińskiej w ujęciu Feliksa Koniecznego*, Lublin 2013; *Antropologiczne i społeczne determinanty prawa. Studium z filozofii prawa*, Lublin 2013; *Osoba w przestrzeni publicznej. Wybrane zagadnienia z filozofii człowieka i polityki*, Kraków 2016), 70 wystąpień na sympozjach krajowych i zagranicznych; 9 wyróżnień i nagród za pracę dydaktyczną i naukową; stop. naucz. mianowanego (20-letni staż pracy z młodzieżą gimnazjalną i ponadgimnazjalną w nauczaniu filozofii, etyki, religii).

Dr Beata Kucharska – Moduł II Paradoksy i dyskusje wokół sztuki, kultury i retoryki

Teatrolog, trenerka dramy, arteterapeutka; doktor nauk humanistycznych UMCS (2008). Autorka kilkudziesięciu publikacji dotyczących historii i teorii kultury, wychowania i terapii przez sztukę, (m.in. monografii *Chełm w literaturze*, 2015; *Art(co)dziennik szkolny*, 2017). Od 2005 r. - wykładowca w PWSZ w Chełmie; współpraca w zakresie animacji kultury z Chełmskim Towarzystwem Nauki, Stowarzyszeniem "Civitas Christiana" w Chełmie, Chrześcijańskim Forum Pracowników Nauki w Warszawie, Zespołem Szkół przy Uniwersyteckim Szpitalu Dziecięcym w Lublinie oraz z Lecha Consulting w Lublinie.

Ks. mgr Jacek Lewicki – Moduł III Paradoksy i dyskusje wokół praw człowieka

Doktorant Wydziału Nauk Społecznych KUL, finalizuje rozprawę doktorską w zakresie godności osoby ludzkiej i praw człowieka; dorobek naukowy: m.in.: recenzja książki Ks. Prof. F.J. Mazurka *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, w: "Notes et Documents" 65 (2002), referaty naukowe, m.in.: *Etyczne wartości w polityce i biznesie* (2012). w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Chełmie.

Dr Małgorzata Łobacz – Moduł IV Paradoksy i dyskusje wokół początku i kresu ludzkiego życia

Dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalność: filozofia wychowania), autorka kilkudziesięciu publikacji, w tym 4 monografii, dotyczących moralnych i filozoficznych aspektów śmierci, godności osoby ludzkiej, zagrożeń praw człowieka oraz podstaw filozoficznych wychowania i edukacji. Od 2011 r. – adiunkt w Instytucie Pedagogiki KUL; od 2010 r. – wykładowca w PWSZ w Chełmie; w l. 2006-2009 – nauczyciel akademicki w Katedrze Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Medycznego w Lublinie; 2007 – wychowawca w Świetlicy Opiekuńczo-Wychowawczej w Lublinie.

Dr Aneta Paszkiewicz – Moduł V Paradoksy i dyskusje wokół edukacji i wychowania

Dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Autorka kilkudziesięciu prac naukowych, dotyczących podstaw edukacji i wychowania, a także ich zagrożeń. Autorka 9 monografii książkowych (m.in.: *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego (ze szczególnym uwzględnieniem metody kontraktu*, Lublin 2012; *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Warszawa 2014). W swych badaniach naukowych koncentruje się nad ukazaniem aksjologicznego i antropologicznego wymiaru wychowania i edukacji, a także ideowych (filozoficznych) zagrożeniach wychowania i edukacji. Od 2009 wykładowca w PWSZ w Chełmie; od 2003 - pedagog w Zespole Wychowania i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Chełmie; współpracuje z chełmskimi ośrodkami psychologiczno-pedagogiczny



**Fundusze
Europejskie**

Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Projekt współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



WWW.PWSZ.CHELM.PL



ISBN: 978-83-948811-5-3