

Marek Tański

RACJONALNOŚĆ TRANSGRESYJNA

– wybrane zagadnienia

Skrypt: materiały do konwersatorium

Kraków 2014

Recenzja naukowa:

Prof. dr hab. Krzysztof Stachewicz,

Zakład Filozofii Chrześcijańskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Maria Katarzyna Grzegorzewska,

Wydział Humanistyczny, Akademia Górniczo-Hutnicza

Korekta graficzna:

Biblioteka Główna

Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie



ISBN 978-83-923889-2-0

© Copyright by Marek Tański

Kraków 2014

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	3
TREŚĆ SKRYPTU	3
RACJONALNOŚĆ TRANSGRESYJNA RACJONALNOŚCIĄ OGRANICZONĄ.....	8
I. KATEGORIE W ŚWIECIE RACJONALNOŚCI TRANSGRESYJNEJ.....	12
EPISTEMOLOGIA WARTOŚCI A KATEGORIA TWÓRCZOŚCI	12
NADZIEJA CZY OPTYMIZM?	20
CZAS	26
II. ZŁO W ŚWIECIE RACJONALNOŚCI TRANSGRESYJNEJ	31
CIERPIENIE W UJĘCIU JÓZEFA KOZIELECKIEGO	31
CIERPIENIE CZŁOWIEKA DOROSŁEGO	38
TRANSGRESJE DESTRUKTYWNE I AUTODESTRUKTYWNE	43
ZŁO W KONTEKŚCIE EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ	47
ZAKOŃCZENIE	56
INNE PROJEKTY RACJONALNOŚCI TRANSGRESYJNEJ CZŁOWIEKA (TISCHNER, PIAGET)	56
BIBLIOGRAFIA	59

WSTĘP

TREŚĆ SKRYPTU

Niniejszy skrypt, stanowiący materiał do konwersatorium z zakresu filozofii wychowania, jest nie tylko rekonstrukcją modelu racjonalności transgresyjnej w ujęciu Józefa Kozielskiego, ale także próbą odczytania jej z perspektywy filozofii wychowania¹. Racjonalność człowieka, zdaniem Kozielskiego, oznacza umiejętność przewycięzania wszelkich ograniczeń pochodzących zarówno z jego natury, jak i wytworzonych zbiorowym wysiłkiem zaliczanym do kultury, która często jest przeciwstawiana naturze. Przekraczanie samego siebie oraz poszerzanie granic własnego świata, odnajdywanie nowych nieprzewidzianych możliwości rozwoju — to niektóre z konsekwencji niezdeternowania *ratio* w ujęciu Kozielskiego. Stwierdzenie, iż człowiek może wykraczać poza standardy, jest równoznaczne z założeniem, że jest wolny, nie jest bowiem zdeterminowany do działania zgodnie z powszechnie przyjętymi normami i prawami. Proces świadomego uwalniania się człowieka od odczuwanych ograniczeń w celu poszerzenia swojej wolności i odpowiedzialnego korzystania z osiągniętych praw uwiarygadnia istotę działań transgresyjnych jako aktywności emancypacyjnej. Działania te są zgodne z systemem wartości człowieka-sprawcy i przyjętymi przez niego odległymi celami.

Trudno jednak identyfikować racjonalność transgresyjną z racjonalnością emancypacyjną, której istotną wartością jest człowiek będący podmiotem własnego działania, posługujący się rozumem i wolą. Racjonalność emancypacyjna ujmuje życie człowieka w kategoriach szeroko rozumianego rozwoju, a nie stanu posiadania. Niewątpliwie Kozielski optuje za powyższym ujęciem ludzkiego *ratio*, lecz niektóre komponenty analizowanego modelu wskazują na powiązanie z racjonalnością instrumentalną. Rozstrzygnięcie problemu, jak skutecznie działać, by osiągnąć zamierzone cele, któremu towarzyszy pragmatyzm, przedkrytyczna samoświadomość niezdolna do artykułowania własnych ukrytych założeń aksjologicznych² — to tylko niektóre właściwości ludzkiej racjonalności (racjonalności instrumentalnej) w ujęciu Kozielskiego. Wczytując się w analizy autora koncepcji

¹ Problematykę tę podejmuję także w monografii *Racjonalność transgresyjna – między emancypacją a instrumentalizmem. W poszukiwaniu podstaw pedagogiki*, Aureus, Kraków 2013, s. 151.

² Z. Kwieciński, *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań—Olsztyn 2000, s. 16.

transgresyjnej, można odnieść wrażenie, że instrumentalizm ma służyć zaspokajaniu jedynie potrzeb witalnych, które służą realizacji wartości niższego rzędu (użytecznych, instrumentalnych, witalnych). Dla badacza istotne jest zatem odczytanie konfliktu między tymi dwiema racjonalnościami w kontekście rozumu transgresyjnego. Konflikt ten wynika z refleksji nad ukrytymi założeniami i przesadami we współczesnej filozofii edukacji, której trudno uwolnić się od spuścizny klasyków (Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Karol Kotłowski, Kazimierz Sośnicki czy Zygmunt Mysłakowski).

Racjonalność w ujęciu Kozielskiego zmienia egzystencję biologiczną w los człowieka³. W związku z tym może być ona uznana za odkrywczą i twórczą. Działania transgresyjne, które wypływają z motywacji hubrystycznej polegającej na potwierdzaniu własnej wartości i motywacji poznawczej, stają się ważnym wyznacznikiem aktywności ludzkiego *ratio*. Racjonalność ludzka rozumiana jako racjonalność emancypacyjna wykracza poza to, co już jest, poza zastane horyzonty naukowe, techniczne i inne, tworząc nowe, lepsze możliwości rozwoju człowieka.

Perspektywa, z jakiej dokonuję analizy racjonalności transgresyjnej, jest perspektywą hermeneutyczną, akcentującą możliwości rozumienia człowieka i jego rozwoju, zwłaszcza w kontekście wychowawczym. Hermeneutyka nie może ograniczyć się do rekonstrukcji ujęcia tej racjonalności i poszukiwania jej znaczeń w bogatej literaturze autora koncepcji transgresyjnej jedynie w celu ich reprodukcji; sens analiz musi się sprowadzać do wnoszenia własnych interpretacji. Analizy te mają wskazać treści ważne i inspirujące dla zrozumienia współczesnych kontekstów edukacyjnych. Warstwę metateoretyczną stanowią m.in. idee klasyków filozofii edukacji, unaoczniających niektóre kategorie w świecie racjonalności transgresyjnej. Niniejszy skrypt ma wskazywać podstawy filozoficzne w edukacji. Hermeneutyczne nawiązanie do klasyków pedagogiki filozoficznej wskazuje na sensotwórczą wartość ich dzieł. Odwołuję się tu do uprawiania hermeneutyki jako historii pojęć. Jednym z nich na gruncie nauk humanistycznych, jest pojęcie racjonalności transgresyjnej. Hermeneutyczne odczytanie racjonalności w ujęciu Kozielskiego ma na celu uwolnienie ukrytego poza nim sensu i zawartych w nim znaczeń. Zmierzamy zatem do odkrycia „owych starych, zagubionych znaczeń”, nawiązując w ten sposób do przerwanej tradycji filozofii edukacji.

Zadanie badacza w tym przypadku polega na sięgnięciu do uniwersalnego skarbcza przeszłości, zawartego w historii myśli filozoficzno-pedagogicznej, i znalezieniu w niej możliwości odczytania sensu i znaczeń ludzkiego *ratio*. Badacz ma przygotować Czytelnika na

³ J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1989, s. 12–13.

spotkanie z przeszłością, w którym na nowo rodzi się świat ludzkiej wiedzy i doświadczeń⁴. Stąd też jego wysiłki muszą zmierzać do poszukiwania znaczeń ludzkiej racjonalności, odsłaniając jej ukryte wartości i cele. Wskazując na filozofię edukacji, metoda hermeneutyczna nie ogranicza się do tego, co miało miejsce w przeszłości, ale odsyła również do tego, co zdarza się w teraźniejszości. Historia ludzkiej racjonalności daje możliwość ciągłej jej interpretacji, także z perspektywy pedagogicznej, wolnej od absolutnego wyjaśniania świata i nadmiernego poczucia słuszności własnych interpretacji.

Zadanie hermeneutyczne pojawia się wówczas, gdy badacz staje przed problemem ludzkiej racjonalności określającej myśli i działania przekraczające zastane horyzonty naukowe czy polityczne, których sens nie całkiem jest dla niego czytelny. Zabieg, którego chce dokonać, ujawnia konieczność zrozumienia ludzkiego *ratio*, polegającego nie tylko na przekroczeniu tego, co narzuca się bezpośrednio w związku z jego działaniami, ale na pozyskaniu tego, co wydaje się ukryte. Badacz, stając przed zadaniem hermeneutycznym, pragnie więc ujawnić, co winno być dokonane, jeśli racjonalność człowieka ma nie tylko przetrwać, ale i doprowadzić rodzaj ludzki na szczyty rozwoju. Dlatego też podejmując trud zrozumienia myśli i działań przekraczających określone horyzonty, dokonuje przeniesienia tego, co sensowne i istotne, lecz pochodzące z niezrozumiałego świata, do rzeczywistości ludzkiej *ratio*, wzbogacając wiedzę o niej.

Zastosowanie koncepcji racjonalności transgresyjnej może polegać na wskazaniu ukrytych sensów i znaczeń, a jednocześnie pojęć pojawiających się w tym modelu i wskazaniu jego edukacyjnych uwikłań, a także połączeniu tej koncepcji z rekonstrukcją hermeneutyczną. Sens ukryty w tym modelu, odwołujący się do pojęć i zasad, posiada własną niepowtarzalną głębię, wskazując na człowieka i jego dzieje w kontekście życia społeczno-kulturowego. Źródło wiedzy tkwi zatem w racjonalności człowieka, który zwraca się ku światu, ku innym i ku sobie, a w tym zwracaniu się o coś mu chodzi⁵. Ów sens wskazujący na człowieka i jego racjonalność stanowi całość, a co najważniejsze — jest on zawsze otwarty na inne odczytania i interpretacje.

Skoro racjonalność transgresyjna oznacza działania i akty myślenia z reguły intencjonalne oraz świadome, przekraczające granice dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, symbolicznych oraz społecznych człowieka, to staje się ona fundamentem nowych wartości pozytywnych i wartości negatywnych. Wartości te nie tylko są istotne dla ludzkiego indywiduum, ale i dla społeczności oraz gatunku ludzkiego. Tymi wartościami pozytywnymi, które można byłoby nazwać emancypacyjnymi, są: wolność, równość, sprawiedliwość,

⁴ K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 1; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, ChAT, Warszawa 2011.

⁵ Zob. K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki...*, s. 96.

tolerancja, godność i inne. Trudno zatem, by obszar edukacji nie wkraczał w dziedzinę aksjologii, dla której twory ludzkiej psychiki wyrażają się we właściwym dla siebie sensie i strukturze wartości. Świat człowieka transgresyjnego okazuje się rzeczywistością sensu, „która ustanawiana jest z dialogu, w toku odkrywania ukrytych determinant, przesłon i założeń, w komunikacji służącej wspólnemu przekraczaniu narzuconych nam granic”⁶.

Sens i wartości kryjące się za ludzką racjonalnością porządkują rzeczywistość człowieka transgresyjnego. Może to polegać na celowej użyteczności działań i aktów myślenia, przekraczających dotychczasowe osiągnięcia ludzkie (kompetencje jako właściwości instrumentalne), może też wiązać się z prawdą, pięknem, porządkiem moralnym czy społecznym, lub też z innymi dobrami. Człowiek transgresyjny, kierując się racjonalnością emancypacyjną, musi umieć posługiwać się określonymi wartościami ekonomicznymi i rozpoznawać ich cel, rozumieć prawdę w dobru naukowym, urzeczywistniać wartości moralne. W tych ostatnich zawarta jest powinność, inaczej niż w dobrach natury, będących rezultatem konieczności wynikającej z pedagogii życia⁷. Należy zatem postawić pytanie: jaki typ aksjologii najlepiej mógłby opisać racjonalność transgresyjną uwikłaną w konteksty edukacyjne? Czy wiązałyby się on ze stanowiskiem subiektywistycznym, według którego wszelkie dobra są uzależnione od racjonalności człowieka? Czy byłby równoznaczny z opowiedzeniem się po stronie obiektywizmu, zgodnie z którym wartości są niezależne od działań i myśli ukierunkowanych na przekraczanie granic osiągnięć materialnych i społecznych? Jeśli przyjmiemy, że spór na osi subiektywizm–obiektywizm jest już przebrzmiały, satysfakcjonujące wyda się stanowisko relacjonizmu aksjologicznego, które zakłada, że wartość generowana jest przez przedmiot, ale tylko w takiej w sytuacji, w której ten przedmiot pojawia się jako element relacji z człowiekiem i jego racjonalnością. Wartość nie może być jednak ukrytą potencjalnością przedmiotu, którą racjonalność człowieka może odkryć, i nie może wynikać z psychicznej właściwości człowieka. Nie może być pomyślana jako pewna właściwość psychicznej strony człowieka, ale jako przedmiot intencjonalny aktywności przeżyciowej ludzkiego *ratio*. Wartość nie tylko wpływa na racjonalność człowieka, ale także kształtuje jego uczucia i wolę. Oddziaływanie wartości na człowieka i jego racjonalność widoczne jest chociażby w nurcie filozofii i pedagogiki kultury (Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, a w Polsce — Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński)⁸.

⁶ Z. Kwieciński, *Tropy — ślady — próby...*, s. 17.

⁷ Zob. K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny, Toruń 1949, s. 13.

⁸ Zob. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1969.

Stosując metodę komparatystyki, będącą także rekonstrukcją hermeneutyczną, badacz może rozpoznać wpływy czy też zapożyczenia, uznając, że idea racjonalności transgresyjnej i jej edukacyjne konteksty tworzą stale rozwijającą się myśl, która może ulec przekształceniu w nieco inny splot myśli i dyskursów pedagogicznych. Przykładem może być tutaj sięgnięcie Kozieleckiego do etycznej, a przede wszystkim edukacyjnej myśli starożytnych, do zawartych w niej znaczeń i sensów, gdy pisze o tzw. transgresjach sofrozynicznych (z gr. *sophrosyne* zachowanie miary, powściągliwość, samokontrola). Niezwykle użyteczne okazało się w tym kontekście przywołanie przemyśleń Hessena, związanych z jego tekstem *Cnoty starożytne a cnoty ewangeliczne*, czy Z. Mysłakowskiego *O kulturze współżycia*, uwidaczniających sens rozważań autora koncepcji transgresyjnej o ludzkiej racjonalności i wynikających z niej działaniach, opartych na aktach penetracji podmiotowej w świecie wartości.

Korzystając z metody komparatystyki tekstów, analizuję edukacyjną kategorię twórczości związaną z myśleniem intuicyjnym; odwołuję się tu do polskiej filozofii i pedagogiki kultury (Sośnickiego i B. Nawroczyńskiego). Twórczość tych pedagogów może stanowić pewien kontekst do teorii skokowej i teorii przyrostowej Kozieleckiego.

Pierwszy rozdział monografii dotyczy racjonalności transgresyjnej jako racjonalności ograniczonej. Rozdział drugi stanowi analizę niektórych kategorii w świecie ludzkiego *ratio*, takich jak: twórczość, nadzieja i czas, z którym w ujęciu Kozieleckiego wiąże się transgresja temporalna. Istotnym problemem zasygnalizowanym w tej części pracy w związku z kategorią twórczości jest poznanie wartości w ujęciu Kozieleckiego. Uzasadnia się je m.in. na drodze intuicyjnej, czego dowodzi teoria skokowa (droga do poznania wiedzy przez uwolnienie się od stereotypów czy fiksacji poznawczych w celu sformułowania wartościowej hipotezy), czy drogą dyskursywnych sekwencji operacji intelektualnych, polegających na przyroście informacji (teoria przyrostowa). Wskazuję jednocześnie na negatywne wartościowanie cierpienia.

Drugi rozdział dotyczy antropologicznych i aksjologicznych kontekstów racjonalności transgresyjnej. Jest ona racjonalnością decydenta i człowieka samowiednego. Wskazuję na dwa oblicza racjonalności w ujęciu Kozieleckiego. Pierwsze związane jest z ekspansją skierowaną na otaczający świat i wzrastającą świadomością wolności człowieka. Działania ludzkiego *ratio* wyznaczone są najczęściej przez wartości instrumentalne, umożliwiające sprawne i skuteczne funkcjonowanie w zastanych warunkach. Człowiek racjonalny kreuje nowe wartości i nie myśli o podporządkowaniu ich transcendentnemu źródłu. Dlatego też można ją określić jako racjonalność instrumentalną. Drugie oblicze człowieka transgresyjnego polega na tym, że racje rozumu nie znajdują się w opozycji do wartości humanistycznych, szczególnie do wartości moralno-duchowych. Działania analizowanej racjonalności wynikają z wartości emancypacyjnych, takich jak: podmiotowe sprawstwo, odpowiedzialność, godność, tolerancja.

W rozdziale trzecim wskazuję, że racjonalności transgresyjnej nieobce jest doświadczenie szczytowe i mistyczne, wpisujące się w ludzki rozwój. Odwołuję się tutaj do analiz doświadczania piękna w twórczości takich pedagogów, jak Kotłowski i Nawroczyński. Wskazuję jednocześnie na fenomen lęku jako „towarzysza” w ludzkim rozwoju.

RACJONALNOŚĆ TRANSGRESYJNA RACJONALNOŚCIĄ OGRANICZONĄ

Poglądy na temat racjonalności człowieka, jego zdolności przystosowania się i rozwoju zmieniają się historycznie. W znacznej mierze zależą od optymizmu lub pesymizmu uczonych. W obecnych czasach dominuje trend koncentrowania się na antropologicznej słabości i ludzkiej irracjonalności. Z edukacyjnego punktu widzenia człowiek staje się wówczas systemem w znacznym stopniu ograniczonym, skończonym i przypadkowym. Jego umysł w wielu przypadkach zawodzi bądź funkcjonuje niedoskonale. Człowiek racjonalny ulega różnym iluzjom, dewiacjom, a co gorsze — nie sprawując kontroli nad swoimi myślami oraz czynami, może ulegać zaburzeniom neurotycznym czy psychotycznym. Ta skrajna ocena funkcjonowania ludzkiego umysłu i podkreślanie jego zawodności wydają się jednak na gruncie transgresyjnej koncepcji człowieka mocno przesadzone.

Zastanawiając się nad strukturą ludzkiego umysłu, Kozielecki podkreśla znaczenie psychologii poznawczej, odsłaniającej wiele tajemnic człowieka jako samodzielnego układu przetwarzającego informacje. Najogólniej rzecz ujmując, można stwierdzić, iż istotna rola w regulacji ludzkiego zachowania zostaje przypisana strukturom poznawczym (tzw. reprezentacjom czy schematom umysłowym) oraz wyższym procesom myślowym. W ludzkim rozumie należy doszukiwać się przyczynowości działania, a zatem głównym przedmiotem dociekań psychologów poznawczych jest umysł człowieka.

Umysł ludzki jest rodzajem medium. Posiada względnie stałe właściwości, które można by określić niezmiennikami antropologicznymi. Można do nich zaliczyć: inteligencję, systemy pamięci długotrwałej i świeżej, zdolności specjalne, możliwości analitycznego i twórczego myślenia, szybkość uczenia i zdolność operowania językiem. Te niezmienniki Kozielecki określa mianem kompetencji, które jako względnie stałe dyspozycje umysłu są w zasadzie wrodzone⁹.

Dla autora koncepcji transgresyjnej człowieka szczególnie ważne z edukacyjnego punktu widzenia są takie niezmienniki umysłu, jak możliwość twórczego myślenia i zdolność

⁹ Zob. J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka...*, s. 361.

formułowania celów typu „poza”. W tym przypadku człowiek staje się *homo creator* i *homo transgressivus*.

Inną cechą umysłu jest sposób kodowania informacji.

Informacje, które człowiek asimiluje i przechowuje w pamięci, przetwarza i komunikuje otoczeniu, mają pewną treść semantyczną i ujęte są w określonym języku. Język ten nazywa się kodem. Kod — mówiąc potocznie — to forma przekazywania informacji¹⁰.

Jedną z najważniejszych kompetencji ludzkiego umysłu jest zdolność używania różnych kodów zależnie od sytuacji czy osobistych preferencji. Chrześcijanie mogą mieć różne wyobrażenia Boga, np. jako starca czy abstrakcyjnej idei bez specjalnych treści obrazowych.

Głównym przedmiotem dociekań naukowych w obszarze rozważanych zagadnień są dwa kody: analogowy i analityczny. Stosując kod analogowy z edukacyjnego punktu widzenia, racjonalność człowieka wykorzystuje język obrazowy, przypominający rzeczywiste przedmioty oraz osoby. Przykładem może tu być mapa terenu. Zapis informacji o terenie w formie mapy może przypominać oryginał. Człowiek jest zdolny jednak nie tylko wytwarzać wyobrażenia istniejących przedmiotów, np. własnego domu czy mieszkania, ale i wyobrażenia treści abstrakcyjnych.

W kodzie analitycznym, zwanym również kodem abstrakcyjnym, ujęcie informacji jest arbitralne. Fakt, że traktor jest traktorem, a nie koparką, nie ma żadnego uzasadnienia merytorycznego, nie wiąże się ze sposobem funkcjonowania maszyny. Te same cechy posiadają: języki naturalne, języki komputerowe, symbolika matematyczna, logiczna czy wreszcie notacja muzyczna.

Charakteryzują się one dużą arbitralnością, wysokim stopniem abstrakcyjności i brakiem ciągłości. Kompetencje umożliwiające stosowanie i tworzenie nowych kodów analitycznych, odgrywają ogromną rolę zarówno w rozwoju osobniczym, jak i w rozwoju gatunku *homo sapiens*. Dzięki niemu człowiek stworzył naukę i kulturę¹¹.

Homo transgressivus umie posługiwać się zarówno kodem obrazowym, jak i analogowym. Wyobrażenia (kod analogowy) odgrywa istotną rolę w początkowych fazach procesu twórczego. Kod analityczny ma natomiast szczególne znaczenie dla rozwoju nauk technicznych ze względu

¹⁰ Ibidem, s. 362.

¹¹ Ibidem, s. 364.

na swoją ogólność oraz abstrakcyjność. Kozielecki, rozważając funkcjonowanie obu kodów, przypomina tezę sformułowaną przez neurofizjologów, zgodnie z którą większość informacji analitycznych kodowana jest w lewej półkuli. Półkula ta odpowiedzialna jest za logiczne, abstrakcyjne myślenie. Cywilizacja naukowo-techniczna, w której przeważa kod analityczny, jest cywilizacją lewej półkuli. Prawa półkula z kolei stanowi o ludzkiej obrazowości i ekspresyjności. W niej zapisywane są informacje w postaci wyobrażeń muzycznych czy plastycznych, a także emocje. Działa ona intuicyjnie oraz holistycznie.

Za sprawą kompetencji i dzięki różnym kodom człowiek przechowuje w umyśle określone treści związane z przyrodą, kulturą, społeczeństwem czy z nim. Treści te tworzą strukturę, zwaną strukturą poznawczą lub reprezentacją umysłową. W tym obszarze refleksji ważne jest wyodrębnienie dwóch rodzajów ludzkiej wiedzy: deklaratywnej (orzekającej) i proceduralnej (operacyjnej). Wiedza deklaratywna (*knowing what*) stanowi o faktach.

W ciągu życia człowiek poznaje prawa rządzące przyrodą i społeczeństwem, poznaje przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Zaznajamia się z dziełami literackimi i muzycznymi. Zdobywa wiedzę o normalnych i zaburzonych zachowaniach jednostek i grup ludzkich. Umysł pełni aktywną rolę w asymilacji i zapamiętywaniu informacji¹². W systemie tym znajdują się m.in. takie sądy, jak: „trzeba zdać maturę, aby podjąć studia”; „w sklepie spożywczym mogę zaopatrzyć się w masło”. Za sprawą wiedzy deklaratywnej człowiek zdobywa orientację w zmiennym i niekiedy niezbyt mu przychylnym świecie. Natomiast wiedza operacyjna (*knowing how*) stanowi zbiór informacji i umiejętności dotyczących programów, metod oraz operacji. Ma ona charakter zautomatyzowany i najczęściej niekontrolowany przez uwagę. Trudno ją zwerbalizować i stąd też jeśli np. zapytamy młodego człowieka, jak się jeździ na deskorolce, nie będzie potrafił opisać tej czynności werbalnie, mimo że opanował znakomicie tę sztukę. Niekiedy za to będzie uciekał się do prezentacji praktycznej, aby przedstawić stronę motoryczną tej czynności.

Homo transgressivus posiada ograniczoną świadomość i samoświadomość. Z edukacyjnego punktu widzenia możliwości jego umysłu — odbioru, zapamiętywania, przetwarzania i wykorzystywania informacji — nie są zbyt duże w porównaniu z zagadkami świata zewnętrznego wyznaczanymi przez problemy ekonomiczne czy polityczne albo tajemnicą związaną z jego stanami wewnętrznymi. Kozielecki powraca w tym miejscu do pojęcia ograniczonej racjonalności (sformułowanego przez Herberta Simona, a przejętego przez autora koncepcji transgresyjnej), które zakłada, że przy ocenie ludzkiego zachowania należy brać pod

¹² Ibidem, s. 365.

uwagę możliwości intelektualne i afektywne człowieka. Zdolności ludzkiego umysłu do rozwiązywania problemów są mniejsze niż same problemy.

Część procesów, stanów oraz stałych struktur wewnętrznych, jak zauważa Kozielecki, znajduje się poza obszarem świadomości. Zjawisko iluminacji, nagłego błysku pokazuje, że niektóre pomysły rodzą się poza zasięgiem uwagi i dopiero w końcowej fazie „produkt” trafia do świadomości.

Psychiki ludzkiej nie sposób ani zredukować do tego, co świadome, ani utożsamiać jej jedynie z nieświadomością. Klasycy psychologii ograniczali swój przedmiot badań do zjawisk świadomych. Całkowita zmiana paradygmatu nastąpiła wraz z pojawieniem się psychoanalizy. Freud twierdził, że podstawowe procesy emocjonalno-motywacyjne dokonują się poza obszarem świadomości.

Kozielecki potwierdza edukacyjną tezę, że umysł ludzki działa zarówno świadomie, jak i automatycznie. Świadoma i nieświadoma praca umysłu widoczna jest w procesie twórczego myślenia. Pierwsza ma miejsce w sytuacji określenia dylematu badawczego, druga natomiast — w odkryciu „metodą” olśnienia nowej hipotezy badawczej. Zdolność umysłu zarówno do pracy świadomej, jak i automatycznej, ma znaczenie adaptacyjne (instrumentalne) oraz rozwojowe. Procesy świadome odzwierciedlają m.in. właściwości biopsychicznej dynamiki życia i jego naturalnych możliwości. Pozwalając na efektywne działanie w sytuacjach nowych, gdzie człowiek angażuje własne zasoby poznawcze (naturalne). Świadomość umożliwia pojawienie się czynów „poza” — czyli transgresję.

Człowiek, który nie byłby zdolny w sposób świadomy stawiać sobie celów typu „poza”, który nie umiałby dokonywać intencjonalnego wyboru między opcjami, nie byłby w stanie przekraczać granic w taki sposób, jak to czyni obecnie. Można sądzić, że im większa jest kontrola świadoma danej jednostki, tym większe potencjalne szanse transgresji¹³.

Występuje też zależność odwrotna. Czyny transgresyjne rozwijają ludzką świadomość, wpływają na zasoby poznawcze. Dzięki przekraczaniu dotychczasowych osiągnięć materialnych i intelektualnych, wychodzeniu poza to, czym jest i co posiada, człowiek przesuwa granice świadomości. Zaczyna zdawać sobie coraz bardziej sprawę z tego, co zachodziło automatycznie, a co wiązało się np. z próbami zwiększania stanu materialnego posiadania czy rozszerzania władzy.

¹³ Ibidem, s. 370.

I. KATEGORIE W ŚWIECIE RACJONALNOŚCI TRANSGRESYJNEJ

EPISTEMOLOGIA WARTOŚCI A KATEGORIA TWÓRCZOŚCI

U podstaw epistemologii wartości w ujęciu Józefa Koźmieleckiego znajduje się założenie, że wartości istnieją, a ich istnienie jest uzależnione od człowieka „nakładającego często własną ich funkcję”. Po wskazaniu tegoż założenia przyjętego przez psychologa niniejsze analizy są próbą odpowiedzi na pytanie: czy wartości wedle autora koncepcji transgresyjnej są poznawalne drogą dyskursywnego myślenia wynikającego z działania abstrahującego rozumu, czy wymagają aktów poznawczych związanych z intuicją? Czy angażują jedynie władze poznawcze, takie jak: pamięć, uwaga, wyobraźnia, spostrzeganie, czy też o ich istocie stanowi to, że poruszają sferę doznań emocjonalnych?

Wpierw wskażę, iż Koźmielecki jako empirysta postulował fundamentalną i szczególną rolę intuicji w poznawaniu wartości. Cokolwiek można powiedzieć przeciw intuicyjności poznania, biorąc zwłaszcza pod uwagę jej niepewność, podważalność, to z edukacyjnego punktu widzenia trudno ją usunąć poza pole metodologicznego badania ludzkiej twórczości — sztuki, literatury, religii, poezji, nauki. W tym sensie ludzki świat wartości jako pewien twór kulturowy jest procesem twórczym, niepojętym w kategoriach rozumu. Uwaga tych, którzy próbują te procesy zgłębić, winna być zogniskowana na intuicji, a nie na rozumie.

Analizując intuicję, warto odwołać się do polskiej filozofii i pedagogiki kultury, a mianowicie do Kazimierza Sośnickiego i Bogdana Nawroczyńskiego, których teksty mogą być nawiązaniem do teorii skokowej i teorii przyrostowej rozważanych na gruncie twórczości przez Koźmieleckiego. Zanim jednak to uczynię, wskażę, że zwrot ku myśleniu intuicyjnemu zapoczątkowała pedagogika „nowego wychowania”, która upomniała się o tę kategorię, kładąc nacisk na przeżycie, rodzące się w „głębszej warstwie” ludzkiej psychiki. Przeżycie ma charakter intuicyjny, nie zależy od rozumowej sfery psychiki. Zwrot ku intuicji w pedagogice nowego wychowania najczęściej jest przeciwstawiany intelektualizmowi szkoły tradycyjnej, podkreślającemu myślenie dyskursywne i logiczne. Przeciwstawia się jednocześnie logikę dziecka logice dorosłych¹⁴.

¹⁴ Zob. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1969, s. 162–163.

Działanie intuicji — zdaniem autora koncepcji transgresyjnej — jest widoczne w twórczym myśleniu, stanowiącym proces nieciągły, skokowy¹⁵. Sytuacja związana z nagłym wglądem, intuicją, porusza człowieka tak głęboko, że wydaje się tylko do niego skierowana, jedynie jemu zadana. Człowiek ma wrażenie, że wynalazł nową, rewelacyjną konstrukcję, za której sprawą tworzy nowe wartości, ważne dla nauki, techniki, ekonomii. Najczęściej temu zjawisku towarzyszy pozytywne zdziwienie, rodzące się w wyniku spontaniczności. Z uruchomieniem intuicji związane jest rozwiązanie zagadki, które dokonuje się nagle, w olśnieniu, pojawiającym się w chwili przejścia od pracy do wypoczynku. Sztywne, kurczowe trzymanie się pewnych reguł podyktowanych dyskursywnymi zasadami abstrahującego myślenia przy rozwiązaniu wszelakich zagadek dotyczących świata, także świata wartości, nie ułatwia, zdaniem Kozielskiego, twórczej myśli dostępu do ludzkiej świadomości¹⁶. Przy utrzymaniu stanu napięcia człowiek nie jest w stanie dopuścić pomysłu, idei związanej z poszukiwaną wartością poznawczą. Odkrycie staje się możliwe po przerwaniu czynności związanej z problemem, podczas której człowiek poszukuje nowej i wartościowej idei na niewłaściwym dla procesu twórczego obszarze. Przedmiot, który jest poznawany przez człowieka, odsłania swą istotę bez jakiegokolwiek pośrednictwa, np. symboli, zostaje jakby ogarnięty jednym rzutem oka, a nie stopniowo, przez kolejne odkrywanie, poznawanie jego części. Dopiero przerwanie pracy może uwolnić człowieka od błędnego nastawienia w celu sformułowania wartościowej hipotezy.

Teoria skokowa ma tłumaczyć proces pojawienia się iluminacji związanej z wygasaniem błędnego nastawienia. Człowiek porzuca wartości rzeczy określone na mocy stereotypów, przyjętych konwencji, bez indywidualnego, twórczego namysłu nad nimi. Pomysł, wartościowa idea „wylęga się” poza zakresem procesu poznawczego, jakim jest uwaga, dzięki uprzedniej pracy nieświadomej¹⁷. Tym sposobem pomysł czy idea stają się nie dziełem rozumu, lecz tworem intuicji. Jednym z wyznaczników pojawienia się „błysku” czy olśnienia jest —

¹⁵ Na ten wątek zwraca uwagę także aksjolog Tadeusz Czeżowski, zauważając, że „intuicja twórcza, charakteryzująca wielkie odkrycia naukowe, polega na przeżyciu oczywistości jakiegoś niedostrzeżonego dotychczas związku myślowego. Odkrycie naukowe jest uznaniem nowego twierdzenia za prawdziwe, a uznanie takie jest przeżyciem oczywistości przekonania” (*Odczyty filozoficzne*, UMK, Toruń 1958, s. 58). Każde odkrycie naukowe kryje w sobie zatem intuicję twórczą, która jest aktem poznawczym odznaczającym się bezpośredniością i całościowością ujęcia.

¹⁶ Na niezależność intelektualną wzmiankowaną przez autora koncepcji transgresyjnej, polegającą na odrzucaniu koncepcji i sztywnych schematów postępowania, powołuje się w literaturze pedagogicznej m.in. Roman Schulz (*Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1994, s. 174). Inne cechy intelektualne ułatwiające pojawienie się innowacji, które można dostrzec w analizach pedagogicznych i psychologicznych, to: otwartość, płynność i oryginalność myślenia, zdolność do dostrzegania ładu w doświadczeniu, uzdolnienia czy w końcu inteligencja.

¹⁷ Zob. J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 106.

z edukacyjnego punktu widzenia — przekroczenie pewnego progu czy zwolnienia hamulca, co pozwala wyzwolić w człowieku proces twórczego myślenia. Teoria skokowa może tłumaczyć pojawienie się innowacji, będącej jedną z kompetencji emancypacyjnych i definiowanej jako krytyczne poszukiwanie rozwiązań prowadzących do wyzwolenia się od doświadczanych ograniczeń. Jak pisze M. Czerepaniak-Walczak, „jest to także odrzucanie znanych alternatyw i wychodzenie poza dotychczasowy krąg doświadczeń”¹⁸.

Można dostrzec pewną zbieżność teorii skokowej oraz ujęcia twórczości przez B. Nawroczyńskiego. Teoria ta przypomina „wypadki podświadomej czy nieświadomej twórczości”, którą często można spotkać nie tylko u poetów, ale także u znakomitych matematyków, jak chociażby Henri Poincaré. Wielu naukowców przyznaje, że najlepsze pomysły przychodziły im do głowy nie wtedy, gdy pełni napięcia męczyli się nad rozwiązaniem jakiegoś problemu, ale wówczas, gdy po okresie wyteżonej pracy przestawali o niej rozmyślać.

W takich to chwilach zupełnego oderwania myśli od tematu nagle błyska rozwiązanie. To, czego się przedtem mozolnie poszukiwało i nie znajdowało, przychodzi samo właśnie wówczas, gdy uwaga jest rozluźniona, a myśli błądzą dookoła drobiazgów życia codziennego¹⁹.

Tak pojmowana intuicja oznacza dla naukowców niespodziewane pojawienie się pomysłu, który pozwala rozwikłać trudne zadanie, choć wcześniejsze próby dokonania tego za pomocą myślenia dyskursywnego zawiodły. Chodzi tu zwłaszcza o olśnienie, które pojawia się po żmudnych i nieudanych poszukiwaniach metody rozwiązania. Olśnienie może nadejść zupełnie niespodziewanie, nawet po dłuższej przerwie od zaniechania dotychczasowych poszukiwań na drodze myślenia dyskursywnego. Treść myślenia intuicyjnego jest zupełnie odmienna od treści wcześniejszych bezskutecznych poszukiwań. Poza tym między treścią olśnienia a treściami poprzedzającymi ją badań dyskursywnych nie sposób doszukać się związku.

Dla Kazimierza Sośnickiego intuicja oznacza całościowe, jednorazowe ujęcie w akcie i treści, bezpośrednio, tzn. odbywające się bez jakichś pośrednich kroków. Ta bezpośredniość nadaje jej cechę nagłości, w pojawieniu się intuicji nie ma bowiem stadium wstępnego lub przygotowawczego, które łączyłoby się z nią logicznie. Intuicja zatem nie może być poprzedzona analizą logiczną. Nagle pojawiająca się w świadomości treść jest nowa, nie może być wynikiem reprodukcji przez pamięć ani łączyć się w jakiś sposób z innymi treściami już znanymi —

¹⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, 2006, s. 143.

¹⁹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i ska, Kraków-Warszawa 1947, s. 57.

przez rozumowanie, skojarzenie itp. Jej nagłość pojawienia się i nowość nie ma oparcia we wcześniejszym myśleniu. Stąd też człowiek określa jej powstanie jako olśnienie, nagły pomysł, natchnienie. Staje się ona odkryciem, wynalazkiem uznanym za wynik samodzielnego myślenia. Jego treść jest najczęściej tylko zarysowana, nie sposób ująć jej ani w całości, ani też wyodrębnić jej od innych podobnych treści. Obraz myślowy jest zamglony, widoczny tylko w zarysie. Człowiek nie ma pewności co do prawdziwości intuicji, dlatego jest tylko prawdopodobna i problematyczna, choć już w momencie jej pojawienia się ogarnia człowieka bardzo wyraźne poczucie oczywistości i pewności²⁰.

W procesie twórczym poznanie wartości dokonuje się także za pomocą pewnych informacji, czynności, sekwencji operacji, procesów poznawczych, ułatwiających człowiekowi rozwiązanie problemu. Stąd też wszelkie pomysły narzucają się jemu w sposób świadomy, bez angażowania sfery nieświadomej. Z edukacyjnego punktu widzenia są one wytworem dyskursywnych odmian operacji intelektualnych, idących w kierunku uchwycenia istoty rzeczy, jej nieodłącznych wartości. Poza tym stanowią wynik „stałej skłonności określającej osobowość człowieka związanej z wytrwałą ambicją i nieustannym działaniem”. Proces ten, zdaniem Kozielskiego, związany jest z teorią przyrostową: w wyniku kolejnych „przyrostów” informacji powstaje gotowy, nowy produkt w postaci hipotezy badawczej, założeń czy nawet gotowych koncepcji²¹. Rozwiązanie zadania intelektualnego dokonuje się na zasadzie podobnej do niżej opisanej:

[...] pies trzymający kij w pysku chce się przedostać przez wąskie drzwi. Kręci łbem tak długo w lewo i w prawo, aż kij się przez drzwi prześlizgnie; i my postępujemy całkiem podobnie, z tą jedynie różnicą, że nie próbujemy na chybił trafił, ale wiemy już mniej więcej z doświadczenia, jak należy to robić²².

W procesie tym, w odróżnieniu od teorii skokowej, stają się możliwe powroty do wcześniejszych faz operacji intelektualnych. Pojawiające się nowe pętle myśli nie zmieniają ich ogólnej struktury, której przyrost następuje stopniowo. Olśnienia i wglądy raczej nie się ujawniają, a wartości związane z problemem innowacyjnym, twórczym, obserwuje się za pomocą introspekcji. Rozwiązywanie problemów twórczych na ogół staje się procesem świadomym i przypomina strukturę ciągłą, gdyż wiedza staje się, dojrzewa — wydaje się podobna do

²⁰ K. Sośnicki, *Myślenie dyskursywne i intuicyjne*, „Ruch Pedagogiczny” 1968, nr 1, s. 2–3.

²¹ Zob. J. Kozielski, *Transgresja i kultura...*, s. 107.

²² R. Musil, *Człowiek bez właściwości*, przeł. K. Radziwiłł, K. Truchanowski, J. Zeltzer, Porozumienie Wydawców, Warszawa 2002, t. I, s. 153–154.

wzrastającego drzewa, które „bez jakichkolwiek niepotrzebnych wstrząsów powiększa się o nowe słoje”²³. Proces twórczy dokonuje się małymi krokami, a pojawiające się w związku z nim wartości poznawcze stale są ulepszane, wzbogacane i modyfikowane. Wcześniejsze dostarczają twórcy informacji zwrotnej, w jakim kierunku powinien się poruszać, co powinien przedsięwziąć, po jakie środki winien sięgnąć, by móc rozwiązać problem.

Teoria przyrostowa odzwierciedla raczej pracę myślenia dyskursywnego, jednej z dwóch odmian myślenia, opisaną w literaturze pedagogicznej m.in. przez Sośnickiego. Dochodzenie do nowej wiedzy, tak ważne dla procesu twórczego, dokonuje się przez poszczególne kroki tego myślenia, co powoduje, że uzyskiwana wiedza jest jasna i wyraźna.

Jest ona „jasna”, gdyż uzyskana drogą analizy może być pomyślana oddzielnie od pierwotnej całości jako sama dla siebie z możliwą dokładnością jej treści. Jest ona wyraźna, gdyż teraz jej jasność pozwala całość myśli odróżnić od innych całości o podobnych treściach²⁴.

Uzyskaną wiedzę można wykorzystać do wyjaśnienia procesów dywergencyjnych, składających się z sekwencji kroków i faz, gdzie mamy do czynienia z wieloma poprawnymi rozwiązaniami. Nowe treści myślenia powstałe na skutek sekwencji i faz informacji docierających do świadomości tworzą nową wiedzę pochodną wobec wiedzy podstawowej. Analiza tylko wykrywa nowe zasady, pojęcia czy prawa, które mogą stanowić „nowość” w ludzkim myśleniu. „Nowość” jednak nie powstała w sposób nagły, ale „jako rezultat kolejnych kroków myśli analizującej pierwotną całość”.

Teoria skokowa zakłada więc, że w procesie poznawania wartości podstawową rolę odgrywa intuicja, stanowiąca zarówno jedną z władz poznawczych, jedno ze źródeł wiedzy, jak i określoną treść uzyskaną na takiej drodze. Natomiast teoria przyrostowa wskazuje, że istotną rolę w poznaniu wartości odgrywa rozum wraz z myśleniem dyskursywnym — jako zdolność do myślenia abstrakcyjnego, pojęciowego, które wyraża się przez serie czynności i operacji intelektualnych prowadzących do uzyskania pojęć wyabstrahowanych z materiału dostarczanego przez zmysły. Rozum dla autora koncepcji transgresyjnej staje się swoistą władzą poznawczą, odznaczającą się receptywnością, polegającą na przejmowaniu, gromadzeniu, przechowywaniu materiału źródłowego, stanowiącego o wartości tego materiału, a także intencyjnością ukierunkowaną na przedmiot.

²³ J. Koziński, *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 115.

²⁴ K. Sośnicki, *Myślenie dyskursywne i intuicyjne...*, s. 2.

W twórczości sprowadzonej do umiejętności rozwiązywania problemów, jak dowodzi Koziński, istotne staje się uzupełnienie myślenia dyskursywnego myśleniem heurystycznym lub na odwrót. Wychowanek dzięki intuicji może rozwiązać takie problemy, których nie sposób rozstrzygnąć przy użyciu myślenia dyskursywnego lub których rozwiązanie zajęłoby znacznie więcej czasu. Wyniki uzyskane za pomocą myślenia intuicyjnego powinno się sprawdzać metodą analityczną, odsyłającą do myślenia dyskursywnego, polegającego na analizie treści, łączącej się z analizą czynności i funkcji myślenia²⁵. W rezultacie tej analizy proces myślenia rozkłada się na kolejne fazy, przebiegając od jednej do następnej. Fazy te łączą się w określoną całość dzięki wzajemnym relacjom. Dzięki zastosowaniu myślenia dyskursywnego sprawdzającego wyniki uzyskane metodą intuicyjną wychowanek jest w stanie odróżnić intuicję prawdziwą od fałszywej, mylnej. W pierwszym przypadku niektóre jej potencjalne składniki są fałszywe, pozostała część zaś jest prawdziwa, i wtedy wystarczy skorygowanie niektórych z tych składników. W drugim przypadku, kiedy analiza intuicyjna jest całkowicie bezsensowna, myślenie dyskursywne całkowicie ją odrzuca.

Podobnie Sośnicki przyjmuje, że w rozwiązywaniu problemów dotyczących codziennych, zwykłych spraw wychowanek zwykły rozstrzygać problem nie tylko na drodze myślenia dyskursywnego, ale również wtedy, gdy „wpada na jakiś właściwy trop”, który wydaje mu się całkowicie nowy. Wówczas procesy myślenia byłyby budowane na elementach dyskursywnych, analityczno-logicznych i intuicyjnych. Myślenie twórcze, samodzielne i odkrywcze, należałoby uważać za proces złożony, w którym dyskursywność, analityczność oraz intuicja łączą się tak, że do różnych kroków myślenia dyskursywnego dołączają się kroki myślenia intuicyjnego. Intuicja odgrywałaby więc rolę napędu, pobudzając myślenie dyskursywne do rozwijania tego, co jest potencjalną sugestią.

Jeśli intuicja spełnia funkcję dynamiczną dla dalszego procesu myślenia, którego pochodząca zatrzymała jakaś trudność dająca się przez akt intuicyjny przezwyciężyć, to myślenie dyskursywne spełnia funkcję wypełniania, udokładniania i kontroli tego, co podsuwa intuicja²⁶.

Nie wydaje się, by olśnienia były właściwe tylko wielkim twórcom, gdyż każdy człowiek, rozwiązując problemy dnia codziennego, może ich doświadczyć. Podobnie jak może być doskonałe myślenie dyskursywne, szczególnie w swej logicznej budowie, tak też rozwijane

²⁵ Zob. J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969, s. 172–173.

²⁶ K. Sośnicki, *Myślenie dyskursywne i intuicyjne...*, s. 13.

winno być w procesie nauczania myślenie intuicyjne, znajdując właściwe warunki i możliwość rozwoju.

Formalizm nauki szkolnej, oparty na suchym intelektualizmie, jak twierdzi Kozielecki, zdeprecjonował niestety intuicję, która winna być wprzęgnięta w tzw. czynną metodę pogłębienia. Sergiusz Hessen nazywa ją „poglądowością intuicyjną”. Oznacza to, że w kształceniu nauczyciel nie powinien ograniczać się do prezentowania ilustracji przedmiotów, poruszających wyobraźnię i pamięć podopiecznego, ale działać na rzecz aktywizacji jego myślenia, by widzenie tych środków pobudzających myślenie było połączone z poznaniem samego siebie przez wychowanka, co skutkowało by zwiększeniem jego kreatywności i pomysłowości. Wychowanek winien odczuć, doświadczyć intuicyjnie ukrytej w przedmiocie lub obrazie problematyki naukowej i „ująć kierunek, w którym problematyka ta może być rozwiązana przez myśl”.

Tego rodzaju pogłębienie-intuicja udaje się nie w takim nauczaniu, które troskliwie stara się zająć wszystkie narządy postrzeżeniowe ucznia, ilustrując mu podlegający poznaniu przedmiot barwną mową, obrazami i modelami, jak gdyby po to, aby uwolnić ucznia od konieczności pomyślenia. Nie, udaje się ona w chwilach milczenia ześrodkowującej się w sobie duszy i osiągnięta jest przez takiego tylko nauczyciela, którego słowa znaczą więcej, niż to, co mówią [...], umie odsłonić uczniom ukryte w nim zagadnienie, a przez to wdrożyć ich do ruchu myśli naukowej²⁷.

W ten sposób zarówno metoda słowna jako podająca, jak i metoda intuicyjna, będąca także jak pierwsza metodą bierną (ponieważ w swym oddziaływaniu sprowadza się jedynie do zastąpienia słowa widzeniem obrazu czy przedmiotu), ustępują miejsca wspomagającej myślenie twórcze i „poglądowość intuicyjną”, uruchamiającą połączenie widzenia z samodzielnym myśleniem wychowanka.

Droga do poznania wartości, która wiedzie przez intuicję, pojawia się także w praktykach religijnych, modlitwie czy buddyjskich medytacji zen, w czasie których człowiek doznaje *satori*, rodzaju oświecenia. Dzięki temu oświeceniu ludzkie *ratio* poznaje prawdziwy porządek rzeczy, ich dóbr²⁸. Za sprawą szczególnej władzy poznawczej, jaką jest intuicja, odkrywa nagle po wcześniejszych niepowodzeniach istotne dla egzystencji prawidła odnoszące się do porządku wartości, dóbr, mających związek z tym, co powszechne, i mających jednocześnie wymiar indywidualny. Człowiek zmienia swój wcześniejszy styl życia, koncentrując się na tym, co dla

²⁷ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931, s. 333.

²⁸ J. Kozielecki, *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii - nowe spojrzenie*, PWN, Warszawa 1991, s. 81.

niego istotne. Jego życie i percepcję jego miejsca pośród innych ludzi określają jedynie wartości trwałe. Intuicja staje się zatem narzędziem, dzięki któremu osiąga trwałą i uporządkowaną hierarchię własnych ocen i wartościowań.

Koziński zauważa, że intuicja oznacza taką władzę poznawczą, dzięki której następuje akt twórczy. Kategorie prawdy i fałszu zdają się w poznaniu intuicyjnym nie obowiązywać. Twórczość to kolejny obszar poznawania wartości, szczególnie duchowych, który staje się możliwy za sprawą intuicji. Hessen pisze: „Ponieważ zaś tylko ten proces (twórczy) wznosi życie człowieka ponad prostą egzystencję, nadaje jej sens i dostojność”²⁹. Twórczość nie podlega dyskursywnym zabiegom myślenia abstrakcyjnego, a dzieło aktu twórczego nie jest efektem przyjęcia określonych procedur dyskursywnych. Dlatego efekt procesu twórczego nie jest jedynie dziełem rozumu.

Artysta, odczuwając piękno i realizując je w tworzywie, zna je tylko intuicyjnie, podobnie jak chory lepiej od każdego lekarza „intuicyjnie” zna doznawaną chorobę. I podobnie jak chory, nie będąc lekarzem, nie zdoła wyjaśnić pojęciowo właściwości, przyczyn i skutków swej choroby, tak samo nawet wielki artysta, nie będąc estetykiem, często nie potrafi wypowiedzieć pojęciowo, czym jest piękno, tak dobrze mu znane z intuicji³⁰.

Pokazuje to teoria skokowa przytaczana przez Kozińskiego, ale także ilustracja różnych dziedzin kultury wolnych od zabiegów ludzkiej racjonalności. Efekt twórczości nie powinien być jednak tworem dowolnym i samowolnym, gdyż wtedy mógłby ujawnić obecność antywartości.

²⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 302

³⁰ *Ibidem*.

NADZIEJA CZY OPTYMIZM?

Kozielecki bardzo wysoko umieszcza nadzieję jako wartość w rozwoju człowieka. Utrata nadziei oznacza pojawienie się rozpacz, załamania. Nadzieja staje się czymś w rodzaju „urządzenia” podtrzymującego wolę życia i wolę dążenia. Nadaje sens i celowość podejmowanym działaniom, które mogą okazać się bezsensowne, jeśli zabraknie nadziei. Nadzieja staje się zatem ważną kategorią w edukacji aksjologicznej.

Jak zatem definiuje ją autor koncepcji transgresyjnej człowieka?

Nadzieja jest wielowymiarową strukturą poznawczą, której centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek osiągnie pożądaną cel z określonym prawdopodobieństwem. Poza tym jej składnikami są: składnik emocjonalny, temporalny, afiliatywny i sprawczy. Tworzą one pewną całość, w której jednak dominuje człon kognitywny. Innymi słowy, nadzieja — wbrew potocznym poglądom — to nie emocja, ale przede wszystkim poznanie³¹.

Nadzieja jest zatem strukturą wielowymiarową albo raczej wieloskładnikową. W jej skład wchodzi: emocje, myśli o czasie przeszłym, sądy afiliatywne, motywy czy wreszcie czynniki sprawcze. Stanowią one o pewnej całości psychicznej, w której znaczącą rolę odgrywa poznanie. Nadzieja jako zjawisko psychiczne nie jest emocją (choć afekty odgrywają w niej znaczną rolę), ale strukturą poznawczą. W tej strukturze najważniejsze jest przekonanie o osiągnięciu w przyszłości pożądanego dobra. Dobro to można ująć albo w formie wyobrażeniowej, np. w postaci planu budowy ośrodka pomocy społecznej, albo w formie abstrakcyjnej, dotyczącej np. założeń pomocy powodzianom. Przekonanie o osiągnięciu dobra nasycone jest emocjami, uczuciami oraz namiętnościami, które wpływają na ocenę atrakcyjności pożądanego dobra. Najczęściej są to emocje pozytywne, takie jak: radość, zadowolenie, szczęście, ale też nie należy wykluczać wystąpienia emocji negatywnych. Niepewność, wątpliwość, przedłużające się oczekiwanie, zablokowanie działania to niektóre z nich. Dają one sygnał, że człowiek transgresyjny popełnia błędy i pomyłki. Nadzieja ogniskuje się na przyszłości i stąd też „częściowo można zaakceptować sentencję, że nie ma nadziei bez przyszłości i nie ma przyszłości bez nadziei. Człowiek poznaje więc ją, oswaja, formułuje odległe cele w czasie

³¹ J. Kozielecki, *Psychologia nadziei*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 134.

długim, aby osiągnąć potrzebne do życia dobra”³². Inną składową nadziei jest element afiliatywny, którym są: rodzice, przyjaciele, nauczyciele, instytucje zaufania publicznego itd. Pozwala on rozwinąć wiarę w pomyślną przyszłość, chroniąc tym samym przed beznadzieją, pustką czy rozpaczą. Natomiast składnik sprawczy, oddziałując na różne procesy psychiczne, pełni funkcję motywacyjną, nakierowaną na osiągnięcie dobra.

Bogactwo nadziei można dostrzec w edukacji. Nadzieja jest kategorią edukacyjną, zakładającą dynamiczną zmienność, brak pewności, tą, która jako istotna wartość w życiu człowieka, wszystko otwiera³³. Kompetencje poznawcze jako kompetencje emancypacyjne czy nawet silna motywacja nie jest w stanie bez ludzkiej nadziei zrekompensować braku adekwatnego poziomu tego dobra. W praktyce edukacyjnej oznacza to, że wielu studentów, pomimo dobrego przygotowania do egzaminów i kolokwiów, nie przystępuje do nich, odkładając zmierzenie się ze sprawdzianem stanu wiedzy z powodu utraty nadziei, że są w stanie go zdać. Stąd nadzieja jako pewien zasób psychiczny, nazwana w tym kontekście cnotą, winna być przedmiotem troski zarówno wychowawców, nauczycieli, jak i pracodawców.

Na płaszczyźnie antropologicznej nadzieję można utożsamiać z procesem, w którym psychofizyczność człowieka wraz z jego wszelkimi kompetencjami poznawczymi i moralnymi staje się materiałem, a zarazem narzędziem urzeczywistniania sensu. Może ona wyrażać się w uporczywym trudzie kształtowania nie tylko samego siebie, ale także świata, zgodnie z przyjmowanymi, akceptowanymi przez siebie wartościami, często wbrew własnym ograniczeniom, świadomości skończoności oraz przygodności naszego bytu empirycznego. Opierając się na przekonaniu, że człowiek może coś „uczynić wewnątrz własnego istnienia”, na kilku uniwersytetach wprowadzono zajęcia poświęcone „uczeniu się życia według nadziei”. Podtrzymywanie jej, a następnie rozwijanie dzięki stwarzaniu odpowiednich warunków społecznych, ułatwiających czyny-wyczyny, powoduje podejmowanie coraz ambitniejszych, bardziej innowacyjnych problemów poznawczych, intelektualnych i praktycznych przez wychowanków/uczniów/studentów. Nadzieja, jak zauważa Koziński, jest tym kapitałem umysłowym, który wpływa znacząco na wyniki nauczania i poczucie własnej wartości, jako dane i zadane na całe życie. Tych obydwu procesów: uczenia się i poczucia własnej wartości nie można nigdy uznać za zakończone. Edukacja jako „nauczycielka nadziei” na płaszczyźnie praktycznej jest działalnością ekspansywną, w wyniku której powstają coraz to nowe instytucje oświatowe, takie jak uniwersytety trzeciego wieku. Człowiek, doświadczając tych procesów

³² Ibidem, s. 45.

³³ A. Murawska, *Edukacja w trosce o nadzieję człowieka*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 692.

w perspektywie nadziei, mimo upływającego czasu ciągle może się okazać, że każdy moment jego życia jest „rodzajem twórczości”, dla której niewątpliwie znaczenie ma silna wola i — mimo przeszkód — wytrwałość w dążeniu do celu.

Program edukacyjny uczenia się życia według nadziei zwraca uwagę na ten niedoceniany na co dzień ludzki kapitał, który może stać się przedmiotem nauczania, a także wychowania. Spełnianie nadziei zależy w dużej mierze od rozwijania kompetencji poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych czy afiliatywnych, które tworzą ludzką psychofizyczność (nie wspominając o kompetencjach moralnych), a zarazem wymagają kształcenia i samokształcenia. Najtrudniejszą sprawą może się tu okazać umiejętność wykorzystania własnego kapitału — intelektualnego, emocjonalnego i wykonawczego³⁴.

Edukacja może także w perspektywie nadziei odgrywać negatywną rolę. Chodzi tu niewątpliwie o takie zjawiska, jak: dogmatyczny system myślenia, brak opanowania nowych metod nauczania poszukującego i problemowego, wtłaczanie w standardowe role, bezsilność wobec instrumentalnego podejścia w nauczaniu generującego zjawisko NIL (nuda oraz lęk), a także etykietowania, postępująca marginalizacja oraz wykluczanie, blokujące drogi nadziei, a uwalniające beznadzieję. Dróg prowadzących do beznadziei z pewnością jest o wiele więcej i stanowią one przykład tego, jak wielka rzesza pedagogów, psychologów i wszelkiej maści wychowawców broni się przed krytyczną interpretacją świata edukacji, co prowadzi do zaniechania działań praktycznych. Można mówić również o swoistej ucieczce w racjonalizację, polegającej na rozszczepieniu między werbalnymi deklaracjami wielu pedagogów-ekspertów a niechęcią i brakiem zainteresowania wprowadzaniem reform i zmian w oświacie³⁵. Czy w tej sytuacji można uczyć się życia według nadziei? Czy racjonalność ludzka jest w stanie przezwyciężyć trudności wynikające chociażby z barier psychologicznych (jak choćby lęk przed zmianami)? Można byłoby mnożyć podobne pytania, bo dotyczą one najczęściej przeszkód związanych, po pierwsze, z refleksją lub jej brakiem u ludzi zajmujących się edukacją, a po wtóre — z wcielaniem jej w życie. Autor koncepcji transgresyjnej, kończąc rozważania *Nauczyciele nadziei*, stwierdza, że szkoła, w której panuje aktywna nadzieja, jest szkołą o ludzkiej twarzy³⁶.

Czesław Nosal w kontekście edukacji słusznie zauważa, że nadzieja w ujęciu Kozielskiego jest czymś na kształt żagla w przeciwieństwie do kotwicy. Kotwica utrzymuje

³⁴ J. Kozielski, *Psychologia nadziei...*, s. 79.

³⁵ Zob. J. Kozielski, *Człowiek wielowymiarowy*, wyd. 2 zm. I popr., Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 45.

³⁶ Zob. J. Kozielski, *Psychologia nadziei...*, s. 79.

człowieka mentalnie na uwięzi, zachowując pewne granice elastyczności. Żagiel działa natomiast przeciwnie. Zapewnia uprawdopodobnienie trafności podejmowanych działań. Stosując metaforę żagla, można zwrócić uwagę na siłę i kierunek wiatru, które odpowiadałyby sile motywacji. Żagiel regulowałby witalną energię, stanowiąc o specyficznym ludzkim mechanizmie zwiększającym „prawdopodobieństwo natężenia słabych tendencji”³⁷. Nosal zaznacza dalej:

Idea heurystyki żagla związana jest z poglądem Arystotelesa, że w ludzkim myśleniu i postępowaniu (dążeniu) pociągające jest to, co jest możliwe, lecz zarazem nieprawdopodobne. Innymi słowy, mechanizm transgresji [nadziei —M. T.] jest wpisany w naturę ludzką jako stały mechanizm wykraczania poza istniejący stan rzeczy³⁸.

Osiągając jednak pewien poziom nieprawdopodobieństwa (który rodzi niebezpieczeństwo złudnej nadziei), człowiek może znaleźć się w sferze spekulacji i urojeń. „Sądy takie są iluzoryczne, ponieważ — jak już powiedziałem — prawdopodobieństwo i wartość to zmienne wzajemnie niezależne”³⁹.

Nadzieja człowieka transgresyjnego wynika z całkiem naturalnego dążenia do wsłuchania się w zmienny rytm istnienia świata i w jego swoisty porządek, niedokładnie rozpoznany przez naukę. To za jej sprawą człowiek siłą wyobraźni, kształtując samego siebie, kieruje własnymi działaniami. Gdybyśmy chcieli to poczucie bardziej adekwatnie opisać, to mógłby się nasunąć wniosek, że jest to optymizm. Czy słusznie? Pojęcie to opisuje niezakłócone funkcjonowanie psychiczne człowieka, który za wszelką cenę dąży do wewnętrznego i zewnętrznego dobrostanu. Myślenie optymisty pomija negatywne aspekty rzeczywistości, odnajdując jedynie całą gamę pozytywnych odczuć i emocji. Tym samym jakby zniekształca rzeczywistość, a rozwiązanie wszelkich trudności, związanych chociażby z samorozwojem, powierza siłom wyższym⁴⁰. Czy u Kozińskiego te dwa pojęcia są identyczne lub bliskoznaczne? Autor koncepcji transgresyjnej zauważa, że istnieją pewne różnice, i dlatego też nie całkiem uzasadnione jest mieszanie tych dwóch pojęć. Nadzieja jest przede wszystkim skoncentrowana na dobru, jego pomnażaniu, „a ostateczny wynik, do którego człowiek zdąża, musi być zgodny

³⁷ Cz. Nosal, *Nadzieja, czas i heurystyka żagla*, [w:] *Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Józefowi Kozińskiemu*, red. E. Aranowska, M. Goszczyńska, Wyd. Scholar, Warszawa 2006, s. 228–229.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem, s. 177–178.

⁴⁰ Zob. J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 23.

z zasadami i normami etycznymi”⁴¹. Optymizm dotyczy natomiast mniej istotnych problemów osobistych czy społecznych. Kolejną różnicę między nadzieją a optymizmem Kozielecki dostrzega w komponencie emocjonalnym. Nadzieję wypełniają raczej emocje pozytywne, takie jak: satysfakcja, radość, duma. W trudnych sytuacjach, gdy cel wydaje się nieosiągalny, a zamierzone dobro trudne do zrealizowania, pojawiają się jednak emocje negatywne. Nie budują one nadziei tak jak emocje pozytywne, które „razem z innymi składnikami, takimi jak afiliacja czy sprawstwo, przyczyniają się do powstania unikatowego, przyjemnego doświadczenia psychicznego, które dynamizuje nadzieję i wpływa na skuteczność osiągania celów. Takie doświadczenie nie towarzyszy chyba optymizmowi”⁴².

Obok kwestii nadziei autentycznej i realistycznej Kozielecki podejmuje temat nadziei fałszywej, zwanej również iluzoryczną, dewiacyjną czy sztuczną. Z edukacyjnego punktu widzenia rodzi się ona ze złudzeń, iluzji czy błędnych stereotypów. Złudzenia zwykle występują w wewnętrznym świecie człowieka. Dowodzą tego chociażby badania ludzi terminalnie chorych, którzy podnosili swoją wartość, nieprzeciętne kompetencje w wyjaśnianiu choroby. W tym przypadku „te złudzenia pełniły pozytywną rolę: zmniejszały lęk, zwiększały nadzieję na powrót do zdrowia, potęgowały motywację do podejmowania działań zapobiegawczych. W wielu przypadkach przedłużały życie”⁴³. Złudzenia niekiedy równoważą „ciemne strony” ludzkiej egzystencji — lęk, strach, zwątpienie, ale również niekompetencję. Trudno nie wspomnieć też o złudzeniach prowadzących badacza na manowce intelektualne. Wydają się one „wmontowane” w naturę ludzką tak, że kiedy człowiek określi własne priorytety i cele, wówczas pojawiają się bezwiednie, bez uruchomienia świadomych procesów poznawczych. Automatyzm złudzeń zaistnienia może dowodzić o ich pozarefleksyjnej naturze. Są również czymś w rodzaju mechanizmów obronnych chroniących człowieka przed utratą poczucia własnej wartości, gdyż atak na źródło zagrożenia wymaga przeświadczenia, że zostanie się zwycięzcą. Przyjmując natomiast postawę pesymistyczną, zgodnie z którą czynniki zewnętrzne przeważają opór jednostki, osłabia się witalność jednostki. Decydujące staje się zatem przecucie związane z niezamierzonym zniekształceniem rzeczywistości, będące sygnałem postawienia na siebie, na własne moce, co osłabia rolę otaczającego świata. To przecucie zależy od predyspozycji naturalnych człowieka, determinowanych czynnikami środowiskowymi, np. utrwaleniem się postaw z dzieciństwa.

⁴¹ J. Kozielecki, *Psychologia nadziei...*, s. 51.

⁴² Ibidem, s. 51.

⁴³ J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm...*, s. 176.

Nieco inny charakter mają fabrykacje, polegające na kreowaniu informacji niezgodnych ze stanem rzeczy, na oszustwie czy na dezinformacji. Są to m.in.: fałszywe dane, oszustwa, dezinformacje dotyczące prawie wszystkich dziedzin życia. Politycy tworzą różnego rodzaju legendy o własnych wyczynach, historii rodziny, a także nieetycznych działaniach swoich przeciwników. Fabrykacje nie zawsze godzą w człowieka, w jego dobro, niekiedy intencje ich autorów mogą być szlachetne. „Naciąganie” niektórych danych na temat choroby i jej rokowań pozwala podnieść poziom nadziei wśród pacjentów, zmniejszając ich cierpienie. I w tym przypadku *homo esperans* staje się *homo transgressivus*. *Homo esperans* otrzymuje coś w rodzaju buforu, chroniącego przed zagrożeniem obecnym oraz przed przyszłymi niebezpieczeństwami. Kozielecki stawia pytanie: dlaczego człowiek transgresyjny tak często generuje mity? Odpowiedź wydaje się złożona.

Przede wszystkim zaspokajają one potrzebę rozumienia świata. Odślaniają tajemnice, których nie umie rozjaśnić ani nauka, ani filozofia, ani religia [...] mity, zarówno historyczne, jak i psychologiczne, tworzone przez jednostki. Mogą odegrać znaczącą rolę w utrzymaniu i rozwoju nadziei⁴⁴.

Po czym przytacza konkretny przykład:

Po śmierci swojego ukochanego dziadka mężczyzna po czterdziestce zaczął go mitologizować. Przypisał mu wiele właściwości, takich jak niezawodność w działaniu (cokolwiek robił, robił perfekcyjnie), szlachetność, odwaga, udzielanie pomocy innym. [...] Ten mityczny obraz zawsze przypominał sobie, gdy planował jakieś trudne działania. Wówczas poziom jego nadziei związany z osiągnięciem celu podnosił się. Z wysoką pewnością wierzył, że jego sukcesy zawodowe, jego wyzdrowienie z ciężkiej choroby wiążą się z postacią dziadka⁴⁵.

⁴⁴ J. Kozielecki, *Psychologia nadziei...*, s. 179.

⁴⁵ Ibidem.

Człowiek transgresyjny może czas przeżywać dwojako. Po pierwsze: jako zwiastun przemiany, w której człowiek może ulec unicestwieniu. Po drugie: jako nieuchronne przemijanie chwili, w której przeszłość i przyszłość mają znaczenie ze względu na treść zdarzeń i ich wewnętrzny sens⁴⁶.

Najpierw dokonam własnych analiz na pierwszym doświadczeniu czasu.

Tak doświadczany czas prowadzi do wspomnianej depersonalizacji ludzkiej racjonalności i urzeczowienia świata. *Homo transgressivus* dokonuje czynów, które mogą, niestety, pozbawiać świat znamion ciągłości, tożsamości. Wypełniony pustką czy próżnią, stara się ją jeszcze czymś zapełnić, co przynajmniej częściowo dałoby mu złudną nadzieję poszerzenia własnej władzy nad rzeczywistością. Potrzeba kontroli, wywodząca się jak inne (prestiż, uznanie, posiadania władzy czy wiedzy), z ludzkiej *hybris*, działa jak swoisty narkotyk. Przy ciągłym zagrożeniu ze strony świata, ale także przy unikaniu autentycznego kontaktu z nim, człowiek dokonuje magicznych aktów, mających mu zapewnić pewność siebie i potwierdzenie własnej wartości. Traktuje innych ludzi, a także napotykaną rzeczywistość jak roboty, a w tej nieznośnej teraźniejszości, wypełnionej coraz gęstszymi oparami pustki, sam staje się częścią wielkiej maszyny. Staje się tożsamością wyalienowaną na rzecz jakiejś większej, ponadjednostkowej całości czy funkcji⁴⁷.

Jest jeszcze inny czas, w którym człowiek nie podlega unicestwieniu — pozostaje on tożsamy ze sobą. Czas nie oznacza wtedy oczekiwania na osiągnięcie jakiegoś celu, którego ma poprzedzać trzeźwa ocena sytuacji, projekt czy plan. Czas nie jawi się także jako doznanie wewnętrzne człowieka, choć i ono staje się obecne w „nadziei nieskończoności”, mającej wymiar metafizyczny⁴⁸. Dzięki doznaniu czasu człowiek transgresyjny może odpowiedzialnie podejmować czyny, samemu identyfikując się z siłą, duchem nie ulegając hedonizmowi, nie poddając się cierpieniu, kształtując samego siebie. W tym czasie człowiek odkrywa własną

⁴⁶ Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975, s. 43

⁴⁷ Pisarz zaznacza: „Bo do tego czasu już przestaniesz dla nich istnieć, chyba w twojej i ich pamięci — jako manekin nie tylko bez życia, ale montowany na kształt mitu tylko przy powszechnej zgodzie — do nikogo z nich nie będziesz należał, bo będziesz należał do wszystkich, będziesz stawał się jednością i całością tylko wtedy, kiedy twoi strażnicy przypadkiem zejną się w przeciwnym krańcu ziemi, [...] złożą fragmenty i na chwilę cię scalać” (W. Faulkner, *Przypowieść*, przeł. E. Życieńska, Rebis, Warszawa 2002, s. 268).

⁴⁸ Zob. J. Koziński, *Psychotransgresjonizm...*, s. 19.

wielkość, a także wolność wynikającą z podejmowania decyzji i brania na siebie odpowiedzialności. „Doświadczanie osobistego sprawstwa w realizowaniu uznawanych wartości oraz odważne ponoszenie odpowiedzialności za swoje czyny jest immanentnie związane z procesem przekraczania ograniczeń i odrzucania opresji”⁴⁹. W tym czasie dochodzi do rozpoznania właściwości emancypacyjnych. Jedną z nich jest poczucie podmiotowości.

Spośród wielu możliwości działania człowiek niejednokrotnie stawia czoła nieszczęściu, które bywa nieuniknione⁵⁰. Pokazuje to nieuchronność cierpienia i wynikająca z niej śmierć. W każdej chwili wypełnionej „nadzieją nieskończoności” człowiek czuje powinność wyboru między tym, co dobre i tym, co złe.

Nie przypomina zatem pesymisty, który z lękiem i smutkiem obserwuje, jak wiszący na ścianie kalendarz staje się coraz cieńszy. Zrywa raczej każdą kartkę kalendarza z pietyzmem, a nie z bojaźnią, odkładając ją do teczki, gdzie przechowuje już inne z wpisami o charakterze własnych działań przypominające o zwycięstwach, ale także o porażkach, z których zwykł wyciągać konsekwencje. Może zatem z dumą i radością myśleć o wartości ukrytej w zapiskach. Czy przejmuje się pierwszymi zwiastunami starości? Czy zazdrości młodszym od siebie i z nutką nostalgii snuje wspomnienia o utraconej bezpowrotnie młodości? Mógłby im przecież zazdrościć wielu różnych możliwości i perspektyw wspaniałej przyszłości. Otóż nie czyni tego, bo ma w swoim skarbcu konkretne dokonania, zawierające nie tylko rzeczywistość jego pracy i doświadczanych w kontakcie z innymi emocji, ale także tragedię, winę, które zniósł z godnością. Czuje się dumny z tego, co przeżył, nie dezawuuując ani cierpień, ani radości. Nic z przeszłości nie zostaje stracone bezpowrotnie, wszystko zostaje zachowane w sposób nieodwołalny. Człowiek uwalnia się od pogrążenia w „rżysku przemijania”, bacząc na spichlerze przeszłości, do których zwiózł na wieczne przechowanie żniwo własnego życia w postaci konkretnych czynów uwolnionych od ludzkiej *hybris*.

W tym czasie jako czymś pochodnym i zjawiskowym, zależnym od nastawienia człowieka na wartości duchowe: prawdę, dobro i piękno, uwidacznia się dynamiczność sytuacji związanej z podjęciem określonego działania (poznania samego siebie czy wyjścia poza ludzki egoizm, poza ludzką *hybris*). Następuje uaktywnienie się człowieka, pod wpływem którego staje się on „siłą, która raz w świat sobie obcy rzucona, świat ten sobie przyswaja i ponad to, co zastaje, nowe — dla swego życia niezbędne — dzieła wytwarza [...] siłą, która chce się utrwalić — w sobie, w swym dziele, we wszystkim, z czym się spotyka — czując, że wystarczy tylko jedna

⁴⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 201.

⁵⁰ Zob. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, przeł. z franc. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 164.

chwila odprężenia czy zapomnienia, a samą siebie rozbije, samą siebie zatraci, unicestwi”⁵¹. Dochodzi do różnych napięć, które stają się widoczne w wewnętrznym (poznanie samego siebie) czy zewnętrznym dzianiu się (działanie zmierzające do realizacji dobra, umiejętność realizowania idei moralnych, estetycznych i intelektualnych), kształtującym jego osobowość. Napięcia ujawniają także zorientowanie człowieka na wartości duchowe, bezwzględne, związane z przekraczaniem własnych ograniczeń psychofizycznych i kształtujące jednocześnie postawy społeczne. Wewnętrzne zmagania człowieka, odpowiadające coraz głębszemu poznawaniu samego siebie czy walce ze światem w imię tworzenia dzieł-dóbr, mających służyć innym, byłyby najczęściej rozciągnięte w czasie, w którym zaznacza się trwałość, ale także dramat istnienia ludzkiego (wyznaczające m.in. umiejętność przechodzenia przez mniejsze lub większe przeciwności losu). Nie oznacza to jednak, że wskazane doświadczenia emancypacji związane z poznaniem siebie czy z aktywnością ukierunkowaną na dobro nie dokonują się w jednej chwili — „tu i teraz”, w chwili kontemplacji czy np. gestu miłości, oddania.

W „tu i teraz” następuje szczególna sytuacja, w której dana jest kontemplatywna wizja rzeczywistości. Obecna jest ona w doświadczeniu transcendentnym, które oznacza dla autora koncepcji transgresyjnej „wyjście poza kulturę, historię i społeczeństwo, poza przestrzeń i czas” i stanowi „rodzaj transgresji duchowej, która polega na poszukiwaniu kontaktu z ojczyzną pozaziemską, na poszukiwaniu Boga, a więc bytu wiecznego, nieskończonego, doskonałego”⁵². Pod wpływem tego doświadczenia rodzą się miłość i nadzieja, będące podstawą intensywności oraz autentyczności przeżycia. Skoncentruję się zatem na tym doświadczeniu, przeżywanym tu i teraz, w którym czas odmierzany wskazówkami zegara jakby przestał albo nie zaczął jeszcze obowiązywać. Doświadczenie to umyka zatem działaniu korozyjnemu czasu. Można to szczególne doznanie nazwać ekstazą⁵³, która jako przeżycie przerastające, opanowujące i kształtujące człowieka różni się od wybuchu namiętności, które są źródłem ciągłego pojawiania się niepokoju. Ów wybuch namiętności oznacza kolejną próbę ucieczki człowieka od samego siebie przez stwarzanie wiekopomnych dzieł, a przede wszystkim przez instrumentalne, technicystyczne, ekspansywne rozszerzanie własnych granic przy nieustannym ich przekraczaniu. Doświadczane namiętności, charakterystyczne dla zagrożenia człowieka

⁵¹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku...*, s. 73–74.

⁵² J. Koziński, *Z Bogiem albo bez Boga...*, s. 97.

⁵³ Doświadczenie ekstazy jako przebłysk ludzkiego rozwoju duchowego zostanie omówione w podrozdziale porównującym doświadczenie mistyczne i doświadczenie szczytowe. W niniejszym fragmencie charakterystyka ekstazy nawiązuje do doświadczenia czasu jako czegoś pochodnego, zjawiskowego.

nieznanym i niewiadomym niebytem jutra, mogą zostać okiełznane przez poczucie niezależności od przemijania dzięki umiejscowieniu w sobie przebłysków ducha, siły, czyli metafizyczności.

W niniejszych rozważaniach ekstaza jako przeżycie tu i teraz będzie jawić się jako fenomen uwydatniający różnicę między dwoma biegunami: podmiotowym i przedmiotowym. Gdyby nie zachodziła polaryzacja między samoświadomością, „ja” aksjologicznym (biegunem podmiotowym) a treścią aktową fenomenu (biegunem przedmiotowym), mielibyśmy do czynienia z „wizją totalizującą”, unifikującą i raczej obcą przeżyciu wartości piękna, dobra czy prawdy. Obydwa wspomniane bieguny („ja” aksjologiczne i to, co dane) wydają się w ekstazie elementami wzajemnie do siebie niesprowadzalnymi, odrębnymi i niestanowiącymi „mieszaniny”. Choć są wzajemnie do siebie przynależne, nie mogą utracić swej indywidualności. Nie mogą łączyć się na zasadzie ujednoczenia, uniformizacji⁵⁴.

Aspekt samoświadomości, odrębności od przedmiotu ekstazy, będzie mocno uwidocznił przez niemalże wszystkich mistrzów życia wewnętrznego. Wzajemna przynależność dwóch biegunów: podmiotowego i przedmiotowego jest więzią szczególną. Nie ma jednak znamion dynamiki stawania, w którym istnienie tego, co rzeczywiste, jest zdeterminowane jego upływem. Ekstaza to swego rodzaju stan spoczynku, pomimo napięcia, mimo tego, że „towarzyszy mu cudowny i niesłychany poryw serca, doznanie tak szybkie, że wszystko dzieje się równocześnie, niczym krople ogniste spadające na świat”⁵⁵. Nie jest to napięcie wzrostu, który wyrażałby się dążeniem do określonego celu; pozostaje ono statyczne, choć żywe. Mamy tutaj do czynienia z doświadczeniem bierności, w której wyraźnie zaznacza się sam przedmiot ekstazy.

Ekstazę jako doświadczenie tu i teraz można utożsamiać z rozszerzaniem własnej osobowości poza wyznaczone granice. Granice określa jego byt empiryczny, ograniczony na dodatek czasoprzestrzennością. Człowiek jest biernie zjednoczony z rzeczywistością transcendentną czy przyrodą, wykraczającą poza jego empiryczną świadomość⁵⁶.

⁵⁴ R. Musil zaznacza: „Czujemy się ze wszystkim zespoleni, a jednak nie możemy się do niczego zbliżyć. Ty stoisz po jednej stronie, a świat po drugiej, ty jakby ponad subiektywną, on ponad obiektywną, ale zarówno ty, jak i on wyraźni, niema aż do bólu, a to co skądinąd zespolonych rozdziela i łączy, jest jakimś niewyraźnym migotaniem, przelewaniem się i gaśnięciem, kołysaniem się na zewnątrz i wewnątrz” (R. Musil, *Człowiek bez właściwości...*, t. III, s. 130).

⁵⁵ Ibidem, t. III, s. 132.

⁵⁶ Intensywność oraz krótkotrwałość aktu zjednoczenia z transcendencją opisane zostały przez Kozielskiego jako „całkowita unia duchowa i roztopienie się w kosmosie boskości. Człowiek czuje się jak osoba nowo narodzona. Charakterystyczną cechą tego aktu jest jego krótkotrwałość, mierzona często w minutach” (*Z Bogiem albo bez Boga...*, s. 97–98).

Pewien rodzaj intymności łączył wszystko, przekreślając przestrzeń, podobnie jak we śnie dwie istoty mogą się nawzajem przenikać, nie mieszając się ze sobą, i ta intymność przekształcała wszystkie stosunki między nimi. Wszelako stan ten nie miał nic wspólnego ze snem. Był jasny i przepełniony klarownymi myślami⁵⁷.

Doświadczeniu poszerzenia własnej samoświadomości towarzyszy poczucie integracji, dzięki której wszystkie sprzeczności i przeciwieństwa, występujące zarówno w samej samoświadomości, jak i pomiędzy samoświadomością a transcendencją, przyrodą czy otoczeniem, zostają harmonijnie przewyciężone. Nie można ich traktować jako jedności.

Postawę człowieka w ekstazie można byłoby określić jako bezinteresowną, niewywołaną konsumpcyjnym emocjonalnym głodem, którego doznaje się nieustannie mimo chwilowego zaspokojenia. Nienasycenie może przejść w nostalgię nudy. Człowiekowi nie zagraża jednak frustracja, która zmierza do odnalezienia przyczyny i celu, do sensualnego pożądania, prowokując nowe poszukiwania. Jest raczej szczęściem, które „rozszerza coraz to nowe kręgi, jak gdyby strumień wody wpadał bez przerwy do basenu”⁵⁸.

W tym szczególnym doznaniu przeżywanym tu i teraz, w ekstazie, nie ma miejsca na rozpad więzi między „ja” aksjologicznym i przedmiotem ekstazy wywołanym stanem nasycenia. Tylko sensualność i utylitarność rzeczy, ograniczonych wymiarem czasoprzestrzennym, powoduje, iż starzejąc i psując się, unicestwiają się. Ekstaza jest odporna na zmiany sensualne, wymyka się zarówno procesom czasowym związanym z procesami obumierania i wzrostu, jak i grze potrzeb oraz ich zaspokojenia. Szczególnym stanem jest szczęście nie tyle krótkotrwałe, uwarunkowane, ile uniezależnione od niestałości czasowego, sensualnego wymiaru przedmiotu ekstazy. Ponadto „ja” aksjologiczne doświadcza siebie jako daru — jako coś, co zostało подарowane, czego nie trzeba zdobywać czy kurczowo się na nim zawieszać. W ekstazie człowiek przestaje być egoistą, gdyż potęguje ona w nim kształtujące go cnoty — pokorę, miłosierdzie czy czystość.

⁵⁷ R. Musil, *Człowiek bez właściwości...*, t. I, s. 173.

⁵⁸ *Ibidem*, t. I, s. 173–174.

II. ZŁO W ŚWIECIE RACJONALNOŚCI TRANSGRESYJNEJ

CIERPIENIE W UJĘCIU JÓZEFA KOZIELECKIEGO

Po zasygnalizowaniu ważnej dla ujęcia Kozieleckiego kategorii edukacyjnej, którą jest nadzieja, staram się odpowiedzieć na pytanie, jak postrzega siebie człowiek, którego niektóre wartości (zdrowie, miłość, wolność, godność osobista) zostały zagrożone. Czy zjawiska losowe: głód, trzęsienie ziemi, różne choroby będące źródłem masowych nieszczęść, mogą zniszczyć obraz samego siebie, podważyć jego wartość jako osoby? Człowiekowi w ujęciu Kozieleckiego to nie grozi, jest bowiem idealnym typem osoby, której centrum bytu jest związane ze szlachetnością i jej urzeczywistnianiem. Realizuje przede wszystkim wartości życiowe, w których najistotniejsza staje się naturalna szlachetność ciała i duszy. Uczucia związane z prawem zachowania własnego życia nie powodują u niego kurczenia się czasoprzestrzeni, wręcz przeciwnie — otaczający świat go przyciąga. Cierpienie doznawane na skutek niekontrolowanych zdarzeń losowych nie wpływa negatywnie na wartościowanie siebie przez człowieka w ujęciu Kozieleckiego. Ludzkie *ratio* składa go na barki pecha czy niepomysłnego zbiegu okoliczności, łagodząc tym samym cierpienie zadawane przez innych czy przez samego siebie. Tłumacząc, że cierpienie nie jest zawinione, człowiek ratuje obraz samego siebie, ale nie zmniejsza przez to jego dynamiki. Czy jednak pomimo cierpienia całkowicie jest w stanie zachować własną wartość?

W pracy zatytułowanej *Wspomnienia z białego piekła*, przejmująco przedstawiającej oblicza cierpienia, Kozielecki podejmuje problematykę tego najpowszechniejszego zjawiska w życiu. W latach 1984–1994 zmagał się z cierpieniem spowodowanym uszkodzeniem mózgu przez bakterie gronkowca złocistego. Przeżył cztery operacje neurochirurgiczne, dzięki którym mógł dalej żyć. Choć skutki choroby uwidoczniły się w zaburzeniach czynności ruchowych i lokomocyjnych, to, jak zaznacza, umysł w dalszym ciągu działał sprawnie — był analityczny i innowacyjny. Choroba nie zrujnowała jego zdolności twórczych i krytycznych. Spowodowała największe spustoszenie w stosunkach z innymi ludźmi, szczególnie w kontaktach ze światem nauki. Nie mógł jak dawniej jeździć na konferencje międzynarodowe i prowadzić wykłady⁵⁹.

⁵⁹ Zob. J. Kozielecki, *Wspomnienia z białego piekła. Opowieść autobiograficzna*, Jacek Santorski & Co, Warszawa 1996, s. 160–161.

Wcześniej przyjmował, że cierpienie stanowi swego rodzaju konieczność rozwojową, gdyż bez niego nie ma korekty dążeń ludzkich. Z edukacyjnego punktu widzenia ma ono ukryty sens i znaczenie, człowiek bowiem musi cierpieć, by działać. Stanowi rodzaj ofiary składanej rodzinie, nauce czy Bogu. Gdy jednak sam Koziellecki doznał cierpienia spowodowanego uszkodzeniem mózgu i dokładniej zaczął obserwować udręki innych, „tym częściej opanowywały go wątpliwości, tym częściej analizował krytycznie poglądy filozofów, teologów, psychologów”.

Przeciwstawiam się nedorzecznym poglądom, że cierpienie ma sens i znaczenie, że jest rodzajem ofiary składanej rodzinie, kulturze czy Bogu. Odrzucam przekonanie, że udręki uszlachetniają, ponieważ — przeciwnie — najczęściej rujną one osobowość i dorobek kulturowy. Potępiam stanowisko, które prowadzi do zaniechania walki, które powoduje kapitulację i dezercję. Krew mnie zalewa, gdy słyszę surmy i fanfary na cześć korzyści płynących rzekomo z cierpienia. Ci spośród nas, którzy uważają, że cierpienie ma sens i walka z nim jest lekkomyślnością lub szaleństwem, otwierają drzwi prowadzące do tragedii. Każde zdanie zawarte w tych wspomnieniach potwierdza te poglądy⁶⁰.

Choroba i cierpienie udaremniają, zdaniem Kozielleckiego, realizację podstawowych pragnień człowieka związanych z osiągnięciem sukcesu. Cierpienie jest negatywnym sprawdzianem nasilenia motywacji hubrystycznej, stanowiącej główną siłę do potwierdzania i wzrostu wartości własnego „ja”, wartości własnej osoby⁶¹. Cierpienie ma przede wszystkim wartość destruktywną dla ludzkiej racjonalności, ponieważ, jak zauważa autor koncepcji transgresyjnej, „zmniejsza potencje przystosowawcze organizmu i jego możliwości rozwojowe. Nie prowadzi ani do samorealizacji, ani do zbawienia”⁶². Człowiek pragnie dowartościować siebie przez wywyższenie się nad innych lub dorównanie im za sprawą podejmowania ambitnych czynów, przekraczających dotychczasowe osiągnięcia. Motywacja hubrystyczna, jak już wcześniej podkreślałem, funkcjonuje według zasady egoistycznej i hedonistycznej przyjemności, jest dążeniem do maksymalizacji przyjemności i minimalizacji przykrości. Motywacja, podobnie jak potrzeba samoaktualizacji, zajmuje istotne miejsce w regulowaniu funkcjonowania jednostki. Wyznacza szczególne miejsce w jej rozwoju, kształtowaniu siebie.

Cierpienie jest oceniane przez autora *Wspomnień z białego piekła* jako złe, bezsensowne i absurdalne. Ponadto wydaje się być przeżywane jedynie na poziomie wartościowania

⁶⁰ Ibidem, s. 165–166.

⁶¹ Motywację hubrystyczną Koziellecki opisał szczegółowo w monografii *Koncepcja transgresyjna człowieka* (PWN, Warszawa 1987), oddanej do druku tuż przed chorobą.

⁶² J. Koziellecki, *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 233.

dokonywanego przez osobę przeżywającą głęboki szok z powodu niespodziewanej głębokiej frustracji. W związku z tym autor prezentuje tezę, że nie można poddawać się cierpieniu, ale należy walczyć z nim bez litości.

W rozważaniach Kozielskiego występują pewne wątki wskazujące na pozytywne znaczenie cierpienia, głównie dla racjonalności człowieka. Można to zauważyć w jego wspomnieniach z rozmowy ze studentką podczas pobytu w szpitalu.

W naszych czasach cierpienie stało się zjawiskiem wstydlwym. [...] Ludzie je ukrywają, bo obniża poczucie własnej wartości, bo szkodzi obrazowi osoby, bo stanowi cios w osobowość narcystyczną⁶³.

Cierpienie spowodowane chorobą w pewnych przypadkach uruchamia motywację do samodoskonalenia się i autokreacji.

Nie ulega wątpliwości — a wskazuje na to okres romantyzmu — że nieszczęścia mogą wpłynąć na twórcze i innowacyjne myślenie. Słowacki pisał: «Ty wiesz, jak muszę cierpieć, aby śpiewać». Ten posępny stan emocjonalny wzmacnia czasem również ludzką solidarność, kształtuje uczucia sympatii, poświęcenia, opiekuńczości i miłości. W najtrudniejszych chwilach ludzie zaczynają poszukiwać Boga. Rezmer⁶⁴ czytał przed laty książkę o jednym z przedsiębiorców typu «money maker», który zbankrutował i stracił rodzinę. W tej tragicznej chwili powiedział, że dopiero teraz, po pół wieku życia, zobaczył błękit nieba i zaczął myśleć o sprawach ostatecznych⁶⁵.

W książce *O godności człowieka* Kozielski stawia tezę, że cierpienie wynika z błędnej postawy etycznej, z rozchwiania aksjomoralnego, spowodowanego lekceważeniem wartości etycznych i zasad postępowania. Cierpienie wówczas sięga najgłębszych zakątków ludzkiego „ja” — człowiek traci szacunek dla siebie, a także przestaje akceptować własne czyny. Zdarza się, że wpada w rozpacz, a w skrajnej sytuacji — wkracza na drogę obłędu⁶⁶. Człowiek cierpiący uświadamia sobie swój wewnętrzny fałsz i zakłamanie, jego życie bowiem jest dalekie od wierności ideałom. Zdając sobie sprawę, że występuje przeciwko samemu sobie, może przeżywać już tylko lęk i poczucie winy. W ten sposób karze samego siebie za brak wierności

⁶³ J. Kozielski, *Wspomnienia...*, s. 68.

⁶⁴ Kozielski wciela się w główną postać *Wspomnień z białego piekła* o nazwisku Józef Rezmer (takie nazwisko nosiła jego matka przed ślubem), by w ten sposób spojrzeć z dystansu na siebie i na doświadczenie cierpienia.

⁶⁵ Ibidem, s. 84.

⁶⁶ J. Kozielski, *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 30.

własnym przekonaniom, ideom czy wartościom, które próbował ukryć przed innymi. Można wnioskować, że w świadomości człowieka cierpiącego popełnione zło utożsamione zostaje z nieposzanowaniem indywidualnego świata wartości.

Człowiek używa wszelkich środków usmierzających czy mechanizmów obronnych, aby zminimalizować psychiczne koszty braku wierności samemu sobie, prowadzące do cierpienia (lęk i poczucie winy), a myśl o braku wierności własnym ideałom oraz przekonaniom ulega oddaleniu. Jednym z owych środków jest dla Kozieleckiego represja, rozumiana jako usunięcie ze świadomości myśli o upokarzających zdarzeniach i konfliktach, w których nie potrafił dochować wierności samemu sobie⁶⁷.

Takie cierpienie wydaje się autorowi koncepcji transgresyjnej pseudorozwiązaniem nękających człowieka trudności (związanych z samookreśleniem się wobec wymagań, jakie stawia społeczeństwo czy — inaczej — tzw. sieć instytucjonalna). Stosowane mechanizmy obronne, takie jak represja czy racjonalizacja, są środkami doraźnymi pozwalającymi zwalczać cierpienie psychiczne, pozwalają bowiem tylko na pewien czas zachować przekonanie o własnej godności i wartości. „Nie można jednak na nich polegać. Przypominają linię Maginota, którą — wbrew pozorom — dość łatwo przełamać za pomocą silnego szturmu”⁶⁸. Świadczą one między innymi o nieadekwatnym przystosowaniu się do rzeczywistości — do społeczeństwa dyktującego określone zachowania. Stąd też człowiek, zamiast radzić sobie z konfliktem między określonymi wymaganiami społecznymi i własnymi standardami oraz przyjętymi wartościami, zaczyna żyć w świecie fantazji. Cierpienie wiąże się wówczas z samookłamywaniem, działaniem mechanizmu obronnego (pozornie tylko rozwiązującego konflikt, w którym tkwi człowiek). Jednym z przejawów samookłamywania jest racjonalizacja, redukująca lęk i poczucie winy, polegająca na wyszukiwaniu szlachetnych motywów pozbawionych w istocie szlachetności zachowań. Kozielecki podaje przykład urzędnika, który nie do końca ma odwagę bronić własnych przekonań. W końcu, by zachować dobre mniemanie o sobie i hołdowanym przez siebie wartościom, przekonuje siebie, że określone działania wykonuje dla dobra społeczeństwa czy instytucji⁶⁹.

Energia cierpiętnika wyczerpuje się w jego ucieczce przed samookreśleniem się wobec dyktatu społeczeństwa. Postawa wobec siebie może być wtedy nacechowana oskarżeniem wywołującym syndrom poczucia winy. Inną możliwością jest postawa biernej, apatycznej

⁶⁷ Ibidem, s. 29.

⁶⁸ Ibidem, s. 30.

⁶⁹ Ibidem, s. 29.

rezygnacji, odzwierciedlająca pozorny komfort, jaki zyskuje człowiek nieumiejący „zachować twarzy w sieci instytucjonalnej”.

Cierpienie skrywane się pod maską lęku i poczucia winy wskazuje, że nie można oszukać własnej natury; nie można wyszukiwać wzniosłych motywów dla żenujących czynów. Cierpienie takie jest skutkiem braku jedności, integracji i wierności indywidualnym wartościom. Daje pozorną korzyść, ponieważ może uwolnić ludzki umysł od zmartwień, wewnętrznych niepokojów, powodując jednocześnie jeszcze większą udrękę, spowodowaną kreowaniem fikcji, rozwiązań pozornych.

Cierpienie skłania człowieka do zastanawiania się nad samym sobą w związku z poczuciem własnej wartości, „pozwala lepiej poznać siebie, pozwala zbudować bardziej adekwatny autoportret. Ciężka choroba czy utrata władzy są nie tylko traumatycznym przeżyciem emocjonalnym, ale jednocześnie niosą informacje o odporności organizmu, o odwadze i tchórzostwie”⁷⁰. W innym miejscu Kozielecki zauważa:

Okresy nieszczęść prowadzą do samopoznania. Często w trakcie długiej choroby osoba odkrywa swoje znaczne i nieczne cechy charakteru, odkrywa właściwości własnego umysłu. Ten obraz samego siebie pozwala w przyszłości racjonalniej działać⁷¹.

Człowiek ogarnięty pasją poszerzania granic własnych możliwości nie wnika zbyt głęboko w samego siebie. Jest szczęśliwy i zadowolony, a uniesiony euforią podporządkowywania sobie kolejnych płaszczyzn życia, nie jest zagrożony utratą wartości. Wszelkie sukcesy, które odnosi, tłumaczy własną siłą, wolą, zdolnościami, umiejętnościami. Wystarczy mu świadomość, że owe talenty posiada; nie musi wnikać w ich naturę.

Człowiek nie wika się w działanie zła, którym jest cierpienie. Jest ono nie tylko negatywnym stanem emocjonalnym, ale jest także źródłem zagrożenia naczelnymi wartościami, takimi, jak: zdrowie, miłość, wolność czy godność osobista. Dopiero pod wpływem cierpienia człowiek pogrąża się w rozpacz i skłonny jest pytać o przyczynę jego zaistnienia.

W książce *Psychotransgresjonizm*, która miała być zwieńczeniem refleksji nad ludzką transgresją, Kozielecki nie pyta o sens cierpienia, bo skłania ono raczej do formułowania ocen negatywnych⁷². Zastanawia się natomiast, w jakim zakresie można realizować ważne zadania, rozwijać się mimo cierpienia. Człowiek pod jego wpływem dokonuje korekty swoich dążeń.

⁷⁰ J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 232.

⁷¹ J. Kozielecki, *Wspomnienia...*, s. 83.

⁷² Zob. J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm...*, s. 194.

Cierpienie pobudza do poznania siebie, do „rozszerzenia samoświadomości”. Człowiek często chwyta za pióro lub pędzel, by dokonać opisu własnych przeżyć. Te czynności emancypacyjne, czynności „poza”, są receptą na przetrwanie, na zmaganie się z melancholią, pesymizmem oraz przekonaniem o niskiej wartości osobistej. Pozwalają mimo cierpienia zachować radość życia, optymizm czy poczucie własnej ważności. Pisanie czy inna działalność twórcza to rodzaj autoterapii, który wyznacza zakres samorealizacji człowieka transgresyjnego mimo doznawanego przezeń cierpienia. Cierpienie może tłumić myśli i czyny transgresyjne, ale jednocześnie je stymuluje.

Sens cierpienia ujawnia się jako wyzwanie, przed którym staje człowiek, wskazując na pewną doniosłość w życiu jego zaistnienia.

Walka z cierpieniem jest jednocześnie batalią o szczęśliwe i celowe życie. «Jeśli ludzkość nie upora się z cierpieniem, to cierpienie upora się z ludzkością. W każdym razie życie przestanie być warte życia»⁷³.

W ten sposób zostaje odsłonięty pozytywny charakter ważenia, stanowiący o ocenie doniosłości realnych zjawisk i zdarzeń życiowych. W tym przypadku trudno nie przyznać, według autora *Wspomnienia z białego piekła*, racji Viktorowi Franklowi, dla którego cierpienie stanowi o wzroście. Wszelkie udręki, niedole i nieszczęścia często wpływają na rozwój osobowości i zwiększają motywację do samodoskonalenia i autokreacji. Dlaczego cierpię? Czy to cierpienie do czegoś prowadzi? Czy ma jakiś ukryty sens? Te pytania skłaniają do formułowania ocen wartościujących — pozytywnych lub negatywnych. Stąd też ważne stają się dodatkowe wyjaśnienia, których trudno uniknąć przy tak postawionym problemie. Gdy z kolei człowiek dokona pozytywnej oceny cierpienia, może, zdaniem Kozielskiego, wpaść w pułapkę cierpiętnictwa, które nie ma nic wspólnego z kształtowaniem samego siebie, świadczy bowiem o nieadekwatnym przystosowaniu się do rzeczywistości. Stąd też „znacznie lepiej jest tworzyć autentyczne wartości nie w męczarniach, ale w czasie normalnej pracy; lepiej, aby źródłem twórczości nie była choroba, ale miłość; lepiej, aby życie duchowe ubogacało się w toku samorealizacji, nie na stole operacyjnym”⁷⁴.

Zatem całkiem zasadne wydaje się pytanie, w jakim zakresie można skutecznie realizować ważne (doniosłe) cele i zadania, rozwijać oraz doskonalić się mimo cierpienia? To pytanie zdaje się inspirować do odkrywania egzystencjalnej roli w życiu osobistym, w relacji z innymi. Docenianie znaczenia dobrych relacji interpersonalnych w sytuacji cierpienia jest

⁷³ J. Kozielski, *Wspomnienia...*, s. 82.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 84.

naturalną i podstawową potrzebą. Ponadto pogłębia refleksję nad wagą podstawowych orientacji życiowych, stosowanych zasad ich realizacji. Istnieje jednakże coś, co pozwala oderwać się od cierpienia.

Potężną bronią w czasie boju z cierpieniem jest Miłość do Drugiej Osoby. W zasadzie nie ma ludzi chorych, są tylko ludzie nie kochani. Miłość jest podstawowym lekiem psychologicznym przeciw męczarniom: ona je łagodzi, wycisza i unicestwia. Niestety, w naszych czasach do takiej miłości zdolne są kobiety, tylko kobiety! Kierują się one szlachetną zasadą, że człowiek jest tym, co z siebie daje, a nie tym, co sobie daje. Może to dzięki ich poświęceniu ludzie wychodzą z białego piekła na własnych nogach. Na pewno dzięki nim...⁷⁵.

Kozielecki odnosi te słowa do żony. To za jej sprawą „białe piekło” przestało być miejscem bez nadziei, a wypełnione zostało elementami rozwoju i doskonaleniem skuteczności działania. Pomimo to autor koncepcji transgresyjnej człowieka nie przestaje w swych rozważaniach z książki *Wspomnienia z białego piekła* koncentrować się na własnych życiowych porażkach. Zauważa, że błędem jest widzieć w cierpieniu ofiarę składaną rodzinie, kulturze czy Bogu. Fałszywe jest również przekonanie, że udręki uszlachetniają.

Można wysunąć z powyższych rozważań wniosek, że orientacja hubrystyczna zdominowała osobistą strategię oceny ważności możliwości i ograniczeń realnych zdarzeń życiowych. Gdyby nie ona, znakomity pisarz być może bardziej doceniłby fakt „darowanych lat” mimo wielu mitręg życiowych spowodowanych chorobą.

⁷⁵ Ibidem, s. 165.

Autobiografia Kozielleckiego jest wymownym świadectwem człowieka współczesnego, który znacznie gorzej znosi ból fizyczny i moralny zjawiający się pod egzystencjalną powłoką cierpienia niż jego przodek sprzed paru tysięcy lat. Dowodzi nie tylko to, co przedstawia autor *Wspomnień z białego piekła*, ale wiele innych wymownych przykładów, związanych chociażby z nadmierną konsumpcją aspiryny, mieszanek przeciwbólowych czy stosowaniem leków o działaniu antydepresyjnym. Sytuacja wydaje się jeszcze bardziej skomplikowana, gdy choroba jest bardziej zaawansowana i żadne medyczne działania nie przynoszą już skutku. Człowiek coraz bardziej izoluje się od otoczenia i bliskich, przeczuwając nadchodzące pożegnanie z życiem. Wszystko coraz bardziej traci swoją dotychczasową wartość, a świat, nawet ten najbliższy, staje się coraz bardziej obcy, inny, przez co cierpiący czuje się coraz bardziej osamotniony. Dojmująca samotność potęgowana jest Hiobowym pytaniem „dlaczego?”, w którym człowiek nagle odkrywa, że to już nie on pyta, tracąc tym samym swoją nieocenioną sprawczość (transgresyjność), ale że jest pytany i że to on sam ma udzielić odpowiedzi na to pytanie. Nie umie zatem porzucić Hiobowego „dlaczego?” na rzecz odkrycia zadania aktywnego — odpowiadania na pytanie o sens stojącego za konkretną sytuacją własnego cierpienia, zbliżające go nieuchronnie do śmierci. Cierpiący, zrozpaczony brakiem odpowiedzi na pytanie „dlaczego i po co?”, możliwość znalezienia tego sensu przekreśla. Utożsamia całe swoje doświadczenie choroby terminalnej ze złem, starając się albo całkowicie mu zaprzeczyć, albo zapomnieć, wykreślając je z historii własnego życia. Izoluje się od tych przeżyć, nie traktuje ich jako własnych, pragnąc żyć, tak jakby ich w ogóle nie było.

Cierpienie, wbrew temu, co sugerują niektórzy, nie jest egzaminem z dojrzałości, probierzem i próbą wytrzymałości. Życie nie sprawdza się w cierpieniu, bo jest ono wielkim absurdem. Również lekarz często bywa bezradny wobec nieuchronnie zbliżającej się śmierci chorego pomimo całego wyspecjalizowanego warsztatu medycznego. Sam też pytany jest o cierpienie i czuje, że mocą swej odpowiedzialności medycznej musi się do niego ustosunkować. Wiadomo jednak, że niekiedy nie jest już w stanie sprostać wyzwaniu losu, będąc uwikłanym w cierpienie i śmierć, które staje się niczyje, obce, jakby umykające wszystkiemu. Każdy próbuje wymazać z własnej świadomości nieuchronną konieczność śmierci, nawet jeśli ma sposobność zetknięcia się z nią wśród bliskich. Nawet chory ostatkami sił stara się psychicznie zaprzeczyć cierpieniu, choć fizycznie czuje, że nie jest mu w stanie podołać.

Pedagog czy psycholog, podobnie jak i lekarz, niekiedy nie są w stanie zaradzić nieuchronności cierpienia. Stają się bezradni wobec sytuacji, w której widzą, że stan chorego pomimo różnych działań medyczno-terapeutycznych pogarsza się. Tym bardziej w sytuacji, która niejednokrotnie się powtarza i w której uwidacznia się potrzeba powstania nowej dziedziny nauki zajmującej się psychopedagogiczną pomocą ludziom cierpiącym terminalnie. Niektórzy proponują nazwać tę naukę tanatopedagogiką, czyli pedagogiką wspierającą i wychowującą do dobrego umierania. Pedagogika tym samym zajęłaby poczesne miejsce wśród nauk tanatologicznych⁷⁶, czyli dyscyplin zajmujących się dobrym umieraniem, które może trwać godzinami, miesiącami, a nawet latami. Tanatopedagogika nie może odpowiedzieć na zapotrzebowanie na różne formy eskapistycznych dążeń człowieka wobec nieuchronności i konieczności śmierci, zarysowujące techniki dobrego umierania. Powinna raczej pomóc w przyjęciu postawy akceptacji konieczności śmierci⁷⁷.

W związku z tym ważne staje się pytanie, które pedagog czy psycholog zadają sobie niejednokrotnie, zderzając się z nieuleczalnym cierpieniem: czy mówić choremu o zbliżającej się nieuchronnie śmierci czy też się powstrzymać? Pytanie to wydaje się praktyczne i sprowadzone do egzystencjalnej sytuacji człowieka terminalnie cierpiącego. Nasuwa się wraz z nim pewna uwaga natury praktycznej. Jednoznaczne poinformowanie o chorego o nadciągającej śmierci, nawet uczynione w najbardziej delikatny sposób, może całkowicie stłumić jakąkolwiek wolę życia i pragnienie podejmowania wysiłku przeciwstawienia się terminalnej chorobie, o ile taka postawa się w człowieku ujawnia. Udawanie, że nic choremu nie zagraża, może natomiast osłabić i tak już nadwątlone zaufanie do świata, a w ostateczności — pozostawić go samemu sobie. Zatajenie prawdy o sytuacji, w jakiej znalazł się pacjent, czy próba zaprzeczenia tej prawdy wbrew intuicji terminalnie chorego, który przeczuwa swój stan zdrowia i ma większą świadomość, tego, co z nim się dzieje, niż mogłoby to wynikać z jego wypowiedzi, może powiększyć tylko jego izolację i oddzielenie się od przeżyć związanych z umieraniem.

Tanatopedagogika zabiega przede wszystkim o to, by u człowieka chorego terminalnie zmniejszyć poczucie lęku przed śmiercią przez kształtowanie coraz większej tolerancji wobec zaistniałej sytuacji. Istotny staje się klimat emocjonalny, jaki może wytworzyć pedagog w tych być może ostatnich godzinach życia ludzkiego. Jeśli tylko jest to możliwe, to starając się pomóc cierpiącemu, musi uwolnić się od wszelkich negatywnych emocji, z którymi przychodzi chory i które mogą rodzić się podczas rozmowy. Niekontrolowane emocje zarówno negatywne, jak

⁷⁶ Zob. T. Kielanowski, *Medyczne i moralne problemy umierania i śmierci*, „Etyka” 1975, nr 14, s. 103.

⁷⁷ Zob. J. Binnebesel, *Śmierć jako konsekwencja życia, czyli słów kilka o eutanatopedagogice*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 7, 1996, s. 38.

i pozytywne z pewnością dadzą o sobie znać, stymulując lub blokując ten być może ostatni kontakt. Mowa emocjonalna, a także wszelkie ruchy gestykulacyjne czy mimiczne mogą być celowo i świadomie sterowane. Podobnie jak można przybrać wyraz smutku czy radości albo z większą lub mniejszą łatwością wydawać westchnienia⁷⁸.

Jedną z najtrudniejszych spraw dla pedagoga w zetknięciu się z terminalnie chorym okazuje się jego słuchanie. Moralizowanie o tym, że cierpienie ma sens, a także systematyczne ćwiczenia samookreślania się podejmowane przez chorego podczas choroby są szkodliwe z edukacyjnego punktu widzenia. Zamykają go bowiem w bezmiarze cierpienia, nabierającego coraz większej świadomości o braku zrozumienia ze strony otoczenia. To moralizowanie wiąże się także z wygłaszaniem wykładu na temat tego, czym jest cierpienie i jaką postawę powinien przyjąć człowiek, który go doznaje, co oczywiście stawia pod dużym znakiem zapytania moc tego typu oddziaływań pedagoga. Ten ostatni nie zdaje sobie jednak sprawy, że „milczenie” w bezmiarze ludzkiego bólu i cierpienia, które już w żaden sposób nie może być uśmierzone poza odpowiednim niesieniem pomocy choremu, jest najskuteczniejszym narzędziem, stanowi bowiem dla człowieka terminalnie cierpiącego „zaproszenie” do tego, by mówił o tym, co go trapi. Forma tej wypowiedzi nie powinna się liczyć dla pedagoga, ważny staje się tylko „fizyczny ruch” ekspresji wyczuwającej prześliski dobra w zagmatwanej sytuacji, w jakiej znalazł się i on, i pacjent. Słuchanie ułatwia także oczyszczenie, gdyż pedagog być może uczestniczy w ostatnich chwilach życia pacjenta, z czego ten zdaje relację i czyni to w taki sposób, jakby to była spowiedź. Pedagog uwalnia tym samym uczucia i emocje chorego, ukryte wcześniej w jakichś pozamykanych szufladkach i przysypane kurzem zapomnienia. Słuchanie i to jest chyba najważniejsze — daje człowiekowi poczucie, że jest akceptowany, stając się czytelnym sygnałem o gotowości przyjścia mu z pomocą⁷⁹. Większość ma przeświadczenie, że informacje, udzielanie rad, a szczególnie okazywanie współczucia stanowią skuteczne instrumentarium wspierania i wychowywania człowieka ku śmierci. Przyjmują bowiem założenie, że skuteczność ich oddziaływań edukacyjnych wynika z doprowadzenia terminalnie chorego do tego, by zaczął mówić, po czym dopiero wtedy mogą podjąć trud jego wysłuchania.

Milczenie chorego terminalnie nie zawsze, a tym bardziej w tej sytuacji, jest sygnałem lęku czy wrogości ze strony pacjenta. Połączone z pozytywnym nastawieniem do otoczenia, staje się jednym z głównych środków komunikacji z pedagogiem. Pacjent układa sobie wypowiedź w myślach po to, by w końcu z niej zrezygnować z uwagi na niedostatek sił psychofizycznych.

⁷⁸ Zob. A. Kępiński, *Poznanie chorego*, PZWL, wyd. 2, Warszawa 1989, s. 118.

⁷⁹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrńska-Poniewierska, PAX, Warszawa 2002, s. 71.

Nawet jeśli zależy mu na udziale w tej ostatniej rozmowie, by przekazać swój testament życiowy, z uwagi na dojmujący ból i cierpienie trudniej mu się w nią włączyć.

Metody i technika to jednak nie wszystko, na czym polega istota tanatopedagogika, która musi być zdecydowanie czymś więcej niż tylko techniką, oddziaływaniem. Choć ten element jest ważny, to tanatopedagogika nie może się do niego sprowadzać. Nieodzownym jej składnikiem jest mądrość, która wraz ze sztuką stanowi całość i jedność⁸⁰. Tylko za sprawą tych trzech czynników znikają wszystkie dychotomie, jak chociażby ta między metodą oddziaływań a zbliżeniem się do terminalnie chorego. Stąd też w wychowywaniu przygotowującym do dobrego umierania, są zawarte oba elementy: coraz bardziej doskonalone metody i strategie tanatopedagogiczne oraz relacja pedagog — umierający.

Słuszne okazuje się spostrzeżenie, że tanatopedagogika w żadnym wypadku nie może przyjąć formy światopoglądowej, ideologicznej, absolutyzującej albo instrumentalizującej, pozostawiając w cieniu cierpienie i nadciągającą śmierć pacjenta⁸¹. Swe dyskretne oddziaływanie tanatopedagog winien przedsięwziąć z jak największą roztropnością, czyniąc je przedmiotem troskliwej uwagi, a nie zdawać się na łaskę opatrności. Im bardziej koncentruje się na swych oddziaływaniach, co równoznaczne staje się z tym, że mniej myśli o ingerencji opatrności, tym lepszym staje się tej łaski narzędziem. Nie oznacza to zamknięcia drzwi religii, która przecież może wnieść wiele dobra w życie duchowe pacjenta, ale w sposób całkowicie niezamierzony i w formie skutku ubocznego pracy mającej na celu wychowywanie i wspieranie przygotowań do dobrej śmierci. Religia bowiem może być jedynym gwarantem poczucia bezpieczeństwa. Pacjent jako terminalnie chory staje się szczególnie wrażliwy na oddziaływanie, które może wprowadzać negatywne bodźce w psychice terminalnie cierpiącego: jego najbliżsi podważają wiarę w opatrność, a personel szpitalny, w tym pielęgniarki, przez swoją obecność, a szczególnie przez epatowanie własnymi lękami i stereotypami, osłabiają jego wiarę w człowieka.

⁸⁰ Pedagogiki nie należy uważać jedynie za naukę, technikę, ale również za sztukę, powołującą człowieczeństwo w człowieku (zob. F. Adamski, *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*, WAM, Kraków 1993).

⁸¹ Zob. J. Binnebesel, *Śmierć jako konsekwencja życia, czyli słów kilka o eutanatopedagogice*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 7, 1996, s. 39.

Bogdan Suchodolski pisze:

Życie wartościowe nie obiecuje spokoju i ciszy, nie stanowi źródła radości prostej i stałej. Nie jest wyłącznie poezją istnienia. Jest jednocześnie jego tragedią. Taka forma życia wymaga wysiłku i ryzyka, nierzadko obrony i walki. Nie zapewnia żadnego zwycięstwa, ale kryje w sobie ewentualność porażki⁸².

Słowa te oddają m.in. możliwość takiego życia, które oprócz pasma nieuchronnych cierpień prowadzi do ostatecznej porażki. Pedagog nie tylko powinien chronić terminalnie chorego przed wszelkimi takimi negatywnymi uogólnieniami i bodźcami np. dokonywaniem niesprawiedliwego bilansu życiowego, który podważa wiarę w życie wartościowe pomimo tragedii bólu i cierpienia⁸³. Dzięki własnemu zaangażowaniu, uwolnionemu od spirali lęku i niepewności, może przyjść z pomocą człowiekowi w niepojętej drodze umierania. Powinien on przekazywać jednocześnie wiarę w przejściowość życia. Człowiek cierpiący musi stawić czoła nie tylko własnemu cierpieniu, ale także perspektywie zbliżania się nieuchronnej śmierci. W tej sytuacji zadaniem pedagoga jest przekazanie mu wiary w to, że „w przeszłości nic nie ginie, ale wszystko zostaje zachowywane niczym kosztowności bezpiecznie złożone w bankowym sejfie”⁸⁴. Jedynym przejściowym aspektem życia staje się ludzki potencjał zawarty w czynach i wytworach, dobrych i złych, mniej lub bardziej wartościowych, który jako taki ulega ocaleniu, przeniesieniu w przeszłość. Tam z pewnością jest przechowywany, chroniony od wszelkiej przejściowości. Nic nie jest bezpowrotnie utracone, wszystko zostaje zachowane nieodwołalnie. Propozycja Frankla z pewnością stanowi jedną z ciekawszych prób usensowienia terminalnego cierpienia prowadzącego do śmierci, godną szczególnego rozpatrzenia i namysłu pedagoga. Zawiera wiele ciekawych propozycji oddziaływań pedagogicznych, pomocnych w zrozumieniu postęgu wychowania ku dobremu umieraniu, dyskretnemu towarzyszeniu pacjentowi w przezwyciężaniu lęku przed śmiercią, jednocześnie jednak kontrowersyjnych, bo nadmiernie ontologizujących fakt cierpienia przez łączenie go z istotą bytu ludzkiego. Próba usensowienia ludzkiego cierpienia łączy się ze szczególną wiarą w ostateczny byt, w nadsens. Czy zatem nie wprowadza redukcjonizmu wynikającego z zideologizowanego wyjaśnienia faktu cierpienia i nieuchronności śmierci, czyli tego, czego najbardziej chciał uniknąć wiedeński myśliciel? Nie

⁸² B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, s. 164.

⁸³ Zob. J. Binnebesel, *Eutanopedagog, czyli ten drugi*, „Społeczeństwo Otwarte” 1995, nr 1, s. 31.

⁸⁴ V. E. Frankl., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, przeł. A. Wolnicka, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 156.

jest to redukcjonizm „w dół”, tak krytykowany przez Frankla, ale „w górę”, ku osobie duchowej, która jego zdaniem ma czynić chory terminalnie organizm narzędziem ludzkiego ducha.

TRANSGRESJE DESTRUKTYWNE I AUTODESTRUKTYWNE

Powracając do transgresyjnej koncepcji rozwoju Kozieleckiego warto postawić pytanie, co zakłóca ludzki rozwój. Jakie mogą być przyczyny kryzysu i regresu? Kozielecki, rozważając transgresje destruktywne, nie ma wątpliwości, że są nimi działania ekspansywne i twórcze (będąc także działaniami instrumentalnymi), których fatalne skutki są nieodwracalne. To działania przyczyniające się do zniszczenia zjawisk przyrodniczych, ale także powodujące nieusuwalne zmiany psychopatyczne ludzkiej osobowości. Należy także bliżej przyjrzeć się transgresjom destruktywnym, zastanowić się, co im sprzyja, jakie czynniki je wywołują i jakie obszary ludzkiego bytowania mogą objąć.

Czyny (transgresje) destruktywne i autodestruktywne polegają m.in. na „niszczeniu środowiska naturalnego, stosowaniu wyszukanych środków przemocy, nawet w szkołach, urzeczywistnianiu antyhumanistycznych ideologii, takich, jak: «Mein Kampf» czy «zasady leninizmu», «brainwashing» czy nieludzkie metody socjotechniki”⁸⁵. Są to nieliczne przykłady działań skierowanych przeciw człowiekowi. Podstawą tych czynów, jak zauważa Kozielecki, idąc za refleksją Ericha Fromma, jest agresja destruktywna (złośliwa), polegająca na atakowaniu innych ludzi, na poddawaniu ich torturom czy upokarzaniu. Agresja destruktywna wypływa ze struktury charakteru rozumianego jako względnie stały system dążeń, determinujący stosunek człowieka do świata, a zarazem do samego siebie. Natomiast eutanazja, branie narkotyków czy okaleczanie własnego ciała są nazywane transgresjami autodestrukcyjnymi.

Niepokój mogą również budzić transgresje techniczne, upowszechniające się na niebywałą skalę. Konflikt między „twardą” efektywnością a „miękką” etyką sprowadza się do tego, że transgresje instrumentalne dostarczające narzędzi służące wydajniejszej pracy często są przyczyną gwałcenia zasad, norm moralnych, a przede wszystkim dekalogu, które stanowią źródła człowieczeństwa.

⁸⁵ J. Kozielecki, *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 62.

Takie wynalazki jak bomby kasetonowe czy gry nasycone przemocą mogą zagrozić spokojowi społecznemu. [...] Zagrożają społeczeństwu transgresyjnemu; człowiek staje się narzędziem własnych narzędzi⁸⁶.

Innym niebezpieczeństwem jest rodząca się „technoelita i technopol, czyli technokracja, która stara się podporządkować wszelkie formy życia kulturowego i duchowego regułom techniki. Jej symbolem i metaforą stał się komputer, który sprowadza wszelkie zjawiska do danych. I fura kartofli to dane, i obywatel to dane, i Kościół to dane”⁸⁷. Technika, w zależności od wykorzystania, może być, według Kozieleckiego, zarówno sprzymierzeńcem, jak i wrogiem. W tym nowym, specyficznym gąszczu sytuacji wytworzonych przez technikę z pewnością narosły nowe siły twórcze, a jednocześnie pojawiły się nowe niebezpieczeństwa. Techniczne, instrumentalne przekształcenie przyrody przynosi nie tylko poprawę wygody, ochrony zdrowia i życia, ale także wciąż realną groźbę wojny nuklearnej, pustoszenie globu ziemskiego wskutek beładnej gospodarki⁸⁸.

Kozielecki analizuje także informacyjny „efekt negatywności”, polegający na tworzeniu przez środki medialne zniekształconego obrazu świata, który uczący młode pokolenie różnych form przemocy czy agresji.

Transgresje destruktywne powodują zmiany, które są niekorzystne i dla człowieka, i dla społeczeństwa. Rodzą one wartości negatywne, zwiększając dezorganizację, chaos ludzkich struktur, a w krańcowych przypadkach — powodując dezintegrację i rozpad. Kozielecki podkreśla, że transgresje destruktywne (podobnie jak konstruktywne) zachodzą w czterech światach. Transgresje ekspansywne „ku rzeczom” mogą prowadzić do destrukcji środowiska naturalnego i zaburzenia porządku w przyrodzie. Transgresje destruktywne „ku ludziom” stają się widoczne w psychopatyzacji życia społecznego, charakteryzującej się nadmiernym dążeniem do rozszerzenia władzy czy uzyskania całkowitej kontroli nad innymi, co staje się często źródłem ludzkich cierpień⁸⁹. W tym przypadku należy wspomnieć o utracie poczucia etycznego prawa naturalnego i zastąpieniu aksjonormatywnej intuicji przez często wręcz zbrodnicze prawa, **takie** jak ustawy rasistowskie. Transgresje destruktywne widoczne są też w degeneracji

⁸⁶ Ibidem, s. 63.

⁸⁷ Ibidem, s. 224.

⁸⁸ W technice jako świecie odrębnym od świata przyrody, wytworzonym przez wysiłek człowieka, Z. Mysłakowski widzi źródło nie tylko utylitarnych korzyści, ale też wielu możliwych zagrożeń (*O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, PZWS, Warszawa 1967, s. 141).

⁸⁹ J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna...*, s. 138.

języka propagandy rodzimych grup politycznych⁹⁰, systemów społecznych budowanych na nienawiści, w nowomowie stalinizmu⁹¹ czy socjalizmu realnego, w kulcie magii słowa i litery prawa w nazizmie. Jeśli brakuje wzorca, to pojawia się bezprawie, tym bardziej bezwzględne i destrukcyjne, że usiłuje występować w przebraniu legalności, demokratycznie stanowionych praw.

Transgresje destruktywne występują także w świecie symboli.

Tworzenie antyhumanistycznej ideologii, rozbudowa mitów walentnych i posybilnych, które wyróżniają określone jednostki i grupy, to działania mogące odegrać negatywną rolę w dziejach człowieka. Systemy urojeniowe i mityczne w pewnych sytuacjach stają się siłą materialną skierowaną przeciw humanistycznym wartościom⁹².

Jednym z upiorów antyhumanistycznej ideologii miała być, zdaniem Kozieleckiego, mentalność *homo sovieticus*, mogąca w każdej chwili uruchomić wszelkie siły destrukcyjne i autodestrukcyjne⁹³. W tej mentalności zapisane były treści zniekształcone, sfalszowane i sfabrykowane. Ludzie myśleli, że kształtują, edukują Nowego Człowieka, kroczącego ku świetlanej przyszłości. Tymczasem okazał się on człowiekiem submisywnym, uległym i wiernym kłamstwu, podporządkowanym siłom destrukcyjnym. Zespół przekonań i postaw stymulujących zachowania konformistyczne, służalcze, najtrafniej opisywałyby osobowość *homo sovieticus*. Totalitarnej ideologii zależało na tym, by z Nowego Człowieka wyrugować wszystkie cechy

⁹⁰ Ta propaganda widoczna jest w przemówieniach polityków czy w wywiadach telewizyjnych po 1989 r., stanowiących prezentację określonego ugrupowania (grupoprezentacja). „Podobnie jak na całym świecie, zawiera ona elementy faworyzacji i gloryfikacji społecznej. [...] Zawiera takie slogany jak: «Wszyscy mówią — my wiemy», «Nie jesteś sam», «Gdy zdobędziemy władzę, oddamy ją ludziom», «My to dobrobyt», «Kierujemy się interesem ogółu, a nie interesem partii»” (J. Kozielecki, *Społeczeństwo transgresyjne...*, s. 214). Cytowany autor zauważa, że nietrudno spotkać się w polskim życiu politycznym z agresywną krytyką przeciwników politycznych: „Nie do rzadkości należą stwierdzenia typu: «Wielkopańska hucpa, godna wzbogaconego lumpa i wydzwigniętego na szczyty władzy łobuza», «Biali bolszewicy, którzy dorwali się do władzy»».

⁹¹ Kozielecki zaznacza: „W czasie peerelu dominowała «nowomowa»; została ona zmontowana przez władzę. Składała się w dużej mierze ze sloganów, fałszów i fabrykacji typu: «Walczymy o pokój i Plan Sześćioletni», «Młodzież z partią» czy «Huta Katowice stalowym sercem kraju»” (*Społeczeństwo transgresyjne...*, s. 213).

⁹² J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna...*, s. 138.

⁹³ Zob. J. Kozielecki, *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1995, s. 217–224; J. Kozielecki, *Społeczeństwo transgresyjne...*, s. 205.

osobowościowe (m.in.: indywidualizm, autonomia osobista, godność, prywatność), które nie odpowiadałyby pojęciu „kolektywnej” duszy.

W dziele tworzenia Nowego Człowieka nie pomijano również swoiście rozumianego rozwoju duchowego. Istotnym zadaniem było kształtowanie ludzi o światopoglądzie ateistycznym, zwanym oficjalnie światopoglądem naukowym. Człowiek taki powinien żyć bez Boga, bez transcendencji i bez wartości chrześcijańskich. Powinien poszukiwać sensu życia w doczesnym świecie⁹⁴.

Totalitarnej ideologii nie chodziło jednak o przebudowę ludzkiego wnętrza, ale o stworzenie Człowieka Zewnętrznego, działającego na wzór prostych behawiorystycznych zasad typu: bodziec — reakcja. Najważniejsze w formułowaniu tego wzorca miały okazać się wzmocnienia negatywne, takie jak: kary, przymus zewnętrzny, bodźce awersyjne. Nie zanedbywano też wzmocnień pozytywnych, w postaci: przydziału na mieszkanie, talonów na samochody czy zezwolenia na wyjazdy zagraniczne.

Przykładem tworzenia i rozbudowy mitów walentnych (jak określa Koziński mity wartościotwórcze) i posybilnych (transgresji destruktywnych zachodzących w świecie symboli), które wyróżniają niektóre grupy czy narody, jest megalomania⁹⁵. Wyróżnia się megalomanię wewnętrzną i zewnętrzną. Pierwsza z nich polega na przesadnym, iluzorycznym przekonaniu o wartości oraz wybitności własnego narodu, własnej osoby czy własnej grupy. Ludzie cierpiący na megalomanię wewnętrzną są przekonani o własnej wyjątkowości, niepowtarzalności, a zarazem niższości innych. Każdy czyn staje się wyczynem, zamienia się w „transgresję twórczą”. Megalomania zewnętrzna może obejmować historię, w której mitologizuje się wkład w walkę wyzwolenczą innych nacji, religię, pokazuje, iż Bóg szczególnie umiłował dany kraj. Inklinacje wielkościowe nie omijają także świata nauki, w którym przesadnie akcentuje się wątpliwe osiągnięcia niektórych szkół. W sztuce podkreśla się często pierwszeństwo prądów zapożyczonych. Głosząc wyższość, wybitność innych, deprecjonuje się własne osiągnięcia i czyny. Koziński zaznacza: „Taka megalomania zewnętrzna, polegająca na gloryfikacji osiągnięć innych krajów czy obcych grup, pozornie wydaje się niezgodna z pewnym egoizmem natury ludzkiej”⁹⁶.

⁹⁴ J. Koziński, *Koniec wieku...*, s. 219.

⁹⁵ Ibidem, s. 202–216.

⁹⁶ Ibidem, s. 208.

Transgresje destruktywne skierowane ku sobie najczęściej nazywane są autodestrukcjami. Człowiek traci wówczas świadomość istnienia samego siebie, nie czuje się kochany i nie ma siły kochać innych. Traci poczucie własnej tożsamości, manifestującej się w różny sposób, np. jako utrata poczucia woli czy własnej wartości. Transgresje destruktywne prowadzą do negowania własnej egzystencji, zamknięcia się człowieka w samym sobie, aż wreszcie — do psychicznej oraz fizycznej śmierci (samobójstwo) lub utraty osobowości.

ZŁO W KONTEKŚCIE EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ

Kozielecki, rozważając transgresje destruktywne, wychodzi z perspektywy empirycznej — od tego, co jest człowiekowi dane, czego może doświadczyć bez pośrednictwa czy zniekształcenia ze względu na perspektywę światopoglądową. W tym doświadczeniu najważniejszą rolę odgrywają, angażując ludzkie „ja”, doświadczenia bólu, cierpienia, przykrości spowodowanej poczuciem winy, bezradności. Z edukacyjnego punktu widzenia zło jest zatem tropione empirycznie. Ujęcie zła ujawniającego się przez transgresje destruktywne ukazuje je jako fakt, badając jego przejawy czy mechanizmy powstania. Pomimo przyjętej perspektywy empirycznej w badaniu zła Kozielecki stara się podejść do problemu krytycznie, poszukując alternatywnych rozwiązań. Cała historia idei dostarcza ciekawego materiału ilustrującego próby rozwiązania tych problemów. Jednego z takich rozwiązań miała dostarczyć filozofia chrześcijańska w ujęciu św. Augustyna, przyjmująca dualistyczną teorię dobra i zła, a jednocześnie zakładająca, iż to, co określa się mianem zła, jest w tej koncepcji dobrem niedoskonałym, mniejszym niż mogłoby i powinno być. Zło oznacza brak i stanowi akt ludzkiej woli, która odwraca się od dobra wyższego. Kozielecki zauważa, że filozofia chrześcijańska, wpisująca się w konteksty edukacyjne, wypracowała ciekawe rozwiązanie problemu zła, co stało się ważnym krokiem w rozwoju myśli ludzkiej. Filozofia przyjmuje za św. Augustynem, że zło jest dziełem wolnych stworzeń, człowieka, nie może być także realne, bowiem jest tylko brakiem dobra. Będąc czystą negacją, destrukcją zło rodzi się, jeśli człowiek robi użytek ze swojej woli, nieadekwatnie realizując idee Boga⁹⁷. Pojawia się zatem, gdy człowiek nie czyni dobrze, gdy odwraca się od dobra lub gdy zwraca się ku dobru mniejszemu zamiast podążać za dobrem większym. Zło stanowi o braku dobra i wynika ze złej woli człowieka, nie ma jednak absolutnego zła, tak jak istnieje absolutne dobro.

⁹⁷ Zob. J. Kozielecki, *Z Bogiem albo bez Boga...*, s. 81.

Rozwiązanie tej klasycznej teorii, przyjętej na użytek dydaktyki chrześcijańskiej, nie jest jednak do końca satysfakcjonujące, pomimo logicznej prostoty i ważności dla rozwoju myśli ludzkiej. Świadczy o tym doświadczenie zła nieograniczające się do jego zwykłej rejestracji, ale stale prowokujące do stawiania pytań i dawania możliwych odpowiedzi jako rozwiązań. W perspektywie empirycznej, którą z konieczności jako psycholog przyjmuje Kozielecki, ujawnia się próba funkcjonalizacji i kompensacji zła. Warto zatem ją przedstawić, ponieważ ma ona swoje uzasadnienie w monografiach autora koncepcji transgresyjnej.

Zło, zdaniem Kozieleckiego, ujawnia się z edukacyjnego punktu widzenia nie tylko w doświadczeniach bólu i cierpienia, ale także w ograniczoności ludzkich struktur umysłowych czy bezwzględny jego przejawie w destrukcji nie tylko jednostki, ale nawet całych społeczności. Perspektywa funkcjonalizacji i kompensacji zła, do której odnosi się twórczość Kozieleckiego traktująca o transgresjach destruktywnych, ma swoją tradycję, a jej wyrazistym przedstawicielem w historii idei jest Gottfried Wilhelm Leibniz, który wyróżnił trzy podstawowe odmiany zła: *malum physicum*, *malum metaphysicum* oraz *malum morale*. Pierwsze dotyczy wszelkich doświadczeń związanych z bólem, cierpieniem i innymi, nie mniej negatywnymi doznaniem cielesnymi, drugie związane jest ze skończonością i przygodnością wszystkiego tego, co wewnątrzświatowe, natomiast trzecie odnosi się do zła moralnego. Te trzy rodzaje zła stanowią o jego określonej funkcji w „najlepszym z możliwych światów”. Ludzki świat nie jest doskonały (co wyraża refleksja Kozieleckiego) mimo ogromnych możliwości rozwojowych tkwiących w człowieku, co nie oznacza, że Bóg jako istota doskonała nie wybrał tego świata. Niektóre zresztą obszary świata mogą wydać się człowiekowi, jeżeli nie moralnie złymi, to na pewno wadliwymi, kiepskimi. Dopiero będąc częścią całości, w perspektywie teologicznej interpretacji świata są one dobre, a nawet niewykluczone, że najlepsze, podtrzymują bowiem istnienie boskiej harmonii świata. Funkcjonalizacja zła powoduje przekształcenie go w pozytywne dobro. Tym samym zło zostaje poddane próbie (przynajmniej teoretycznej) neutralizacji⁹⁸.

Kozielecki zastanawia się nad mechanizmami pochodzenia zła oraz przejawami w życiu indywidualnym, zbiorowym czy też gatunkowym. Doświadczenie zła wydaje się Kozieleckiemu przeżyciem czegoś realnego. Mamy do czynienia nie tylko z dziedziną faktów psychologicznych (powiązanych z opisem doświadczenia poczucia winy), ale również społecznych czy biologicznych, zestrojonych ze sobą.

⁹⁸ K. Konhardt, *Doświadczenie zła. Zło jako stała prowokacja filozofii*, przeł. Z. Zwoliński, „Edukacja Filozoficzna” nr 11, 1991, s. 14–15.

Z edukacyjnego punktu widzenia doświadczenie zła, podobnie jak i doświadczenie dobra, wpłątane jest w funkcjonowanie struktury poznawczej człowieka, określającej jego właściwości emancypacyjne. Człowiek niekiedy współuczestniczy w tworzeniu tegoż doświadczenia, otwiera się na nie, stara się je zrozumieć i nadać mu ramy aksjologiczne, a niekiedy metafizyczne. Doświadczenie to należy zatem odnieść do człowieka, do relacji do niego, do jego złożonej struktury bytowej. Obok człowieka istnieje jednak przecież społeczeństwo czy gatunek. To, co dla człowieka może okazać się dobre (konstruktywne), dla społeczności okazuje się złe (destruktywne), a transgresja destruktywna człowieka staje się konstruktywna dla społeczeństwa. Człowiek może dążyć do dobra, ale jego działania w tym kierunku jako jednostki, członka społeczeństwa czy gatunku natrafiają na takie mielizny, że z trudnością przychodzi mu uporządkować świat wartości. Sytuację komplikuje zjawisko tzw. uroku zła i skromności dobra⁹⁹. Opisany przez autora koncepcji transgresyjnej efekt negatywności dowodzi, że ludzie koncentrują się na wiadomościach negatywnych, takich, jak np. trzęsienia ziemi, ataki terrorystyczne czy konstruowanie nowej broni. Koziellecki zauważa, że to przede wszystkim środki masowego przekazu, mając na uwadze efekt negatywności, informują słuchaczy, widzów i czytelników w sposób radykalnie jednostronny. „Gdyby obraz przedstawiony przez media odzwierciedlał prawdę, to ziemia przypominałaby krajobraz księżycowy z kupą żelastwa”¹⁰⁰. Przykłady działań opierających się na kształtującym ludzką świadomość i podświadomość informacyjnym efekcie negatywności, pod którego wpływem zostaje zniekształcony obraz świata, wskutek czego młode pokolenie uczy się nowych form przemocy czy agresji, można mnożyć. Nie jest prawdą, że ludzie urzeka dobro i kierują się bezwzględnie ku niemu. W historii ludzkości wiele było niegodziwości i do dzisiaj ujawniają się przejawy zła (nie wyłączając najbardziej potwornego), będące wypadkowymi ludzkiej niewiedzy, fałszywych przeświadczeń, świadomości zniekształconej warunkami społeczno-ekonomicznymi. Można zatem podawać w wątpliwość tezę o zniewalającej mocy wartości pozytywnych.

Koziellecki jednak stara się dowieść, przyjmując bezwiednie koncepcję reprezentacjonistyczną, że istniały w historii jednostki, które pociągała zniewalająca moc wartości najwyższych, łącznie z absolutnymi. Były to osoby o ponadprzeciętnej wrażliwości i występowały jako reprezentacyjna awangarda w imieniu człowieczeństwa indywidualnego, społecznego i gatunkowego, widząc głębiej i dalej. Analizuje transgresje destruktywne (w powiązaniu z ujęciem reprezentacjonistycznym), przez które zło może ulegać radykalizacji. Tak samo dobro, jak i zło człowiek może czynić w pełni świadomie, na skutek przemyślanej,

⁹⁹ J. Lipiec, *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Wyd. Fall, Kraków 2001, s. 87.

¹⁰⁰ J. Koziellecki, *Społeczeństwo transgresyjne...*, s. 63.

opartej na własnych, wykalkulowanych przesłankach decyzji. Zło na masową skalę widoczne było w poczynaniach Stalina, który nie tylko starał się zniszczyć elitę naukową, ale wszystkich tych, którzy znaleźli się w kręgu jego podejrzeń o brak lojalności.

Człowiek popełnia zło nie tyle ze względu na przeszkody wewnętrzne czy zewnętrzne, które w naturalny sposób mogą uniemożliwić człowiekowi dążenie ku dobru¹⁰¹, ale z zimnego wyrachowania, przez odrzucenie wszelkich nakazów etycznych. O ujawnieniu się zła nie decyduje przypadek, zagubienie czy słabość. Empiria jednak nie wystarcza, by wyjaśnić jego fenomen.

Dobro i zło mogą wyrastać z tego samego czynu transgresyjnego (stąd transgresje konstruktywne i transgresje destruktywne), stając się źródłem ludzkich dramatów i cierpienia¹⁰². Nie są od siebie niezależne, lecz wydają się logicznie powiązane. Zło jest czymś tak naturalnym, że autor koncepcji transgresyjnej wskazuje na destruktywność ukrytą, która oznaczając zwykłą ludzką słabość poznawczą, funkcjonowanie w obrębie stereotypów, wywołuje podejrzliwość i strach człowieka przed każdą zmianą. Zło w ten sposób traci swój złowrogi charakter, wydaje się czymś normalnym, tkwiącym w człowieku. Najdobitniej ukazują to analizy Kozieleckiego związane z poczuciem winy (do którego jeszcze nawiążę, omawiając wątek cierpienia), które zniekształca percepcję rzeczywistości.

Doświadczenie zła jest wpisane w naturę ludzką, w jej nieustanne dążenie do potwierdzenia własnej wartości, a natura człowieka, posiłkując się motywacją hubrystyczną, może stanowić poważną przeszkodę w rozwiązywaniu konfliktów interesów. Człowiek opanowany poczuciem wyższości, ową *hybris*, może tracić krytycyzm, ulegając złudzeniu omnipotencji. Starożytni Grecy dostrzegali, że w działaniu człowieka owładniętego poczuciem wyższości dobro przekształca się w zło¹⁰³. Człowiek, który jest odpowiedzialny za innych, godzi w dobro ogólne. Kozielecki stwierdza: „Nigdy ludzka hubris — szczególnie w krańcowym natężeniu — nie była tak niebezpieczna jak obecnie”¹⁰⁴. Ulegające tej skłonności — zdaniem

¹⁰¹ Te przeszkody wewnętrzne i zewnętrzne mogą także powodować zło, co zostanie uwzględnione w dalszej części tekstu.

¹⁰² Zob. J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna...*, s. 31.

¹⁰³ Zob. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990, s. 135.

¹⁰⁴ J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 285. Czyż w tym miejscu nie można snuć analogii z koncepcją radykalnego zła Immanuela Kanta? Zdawał się on sugerować, że naturalne skłonności człowieka nie są złe. Dopiero za sprawą rozumu i wolności zaczynają odgrywać rolę pragmatycznych narzędzi realizacji. Zła należy natomiast szukać w woli, która jest posłuszna tkwiącej w człowieku skłonności do odstępstwa od prawa moralnego. Odstępstwo woli (wciąż oskarżanej o rodzenie zła) od rozumu praktycznego ma pobudkę chociażby w miłości własnej. Ta stale zaznaczająca się skłonność do zła tkwi w człowieku od narodzin, mimo zaznaczającego się pragnienia dobra. Zło oznacza potencjalność, z którą człowiek musi żyć. Dopiero dzięki rozumowi, który jest w opozycji do zła, przekształcając

autora koncepcji transgresyjnej — elity komunistyczne miały gigantyczne projekty, odwracały bieg rzek syberyjskich, fabrykowały historię czy tworzyły programy kosmiczne. Dzięki tym poczynaniom chciały wykazać wyższość Nowego Człowieka wychowanego na ideologii marksistowskiej. Wspomnianą *hybris* Stalina, graniczącą z patologią i prowadzącą do zniszczenia elity intelektualnej, można byłoby spokojnie za Kantem nazwać „diabelską przywarą”. Identyfikować ją można także z samobójczymi atakami terrorystycznymi, które w pewnych subkulturach spotykają się z aprobatą społeczną, pozwalającą im wzmocnić poczucie własnej wartości¹⁰⁵.

Niedoskonałość bytu ludzkiego w refleksji nad złem ustępuje miejsca pojęciu wady ludzkiej woli, wady umysłu. Wobec tak pojmowanej perspektywy zła Koziński interpretuje wady umysłu zgodnie z teorią ograniczonej racjonalności postępowania Herberta Simona. Umysł jako władza poznawcza w wielu wypadkach zawodzi bądź funkcjonuje niedoskonale, ulegając różnym iluzjom, które przyczyniają się do zmniejszenia skuteczności działania człowieka. To ważny wątek przywoływanych tutaj kontekstów edukacyjnych. Przekonania o potędze ludzkiego rozumu, tak jak i druga skrajność – uleganie błędom poznawczym, wydają się, zdaniem Kozińskiego, przesadzone, oparte na mitach, a nie na faktach pochodzących z obserwacji empirycznej. Ograniczone kompetencje umysłu powodujące uszczuplenie zasobów poznawczych pomimo względnej stałości ich struktury prowadzą do wielu szkodliwych decyzji. Zamiast dążyć do pomnażania dobra, człowiek zwiększa zło.

Niekontrolowane zdarzenia losowe i błędne przewidywania [związane z ograniczonymi kompetencjami umysłu — M. T.] powodują, że człowiek osiąga często rezultaty, których nie planował. [...] W coraz bardziej złożonym świecie tak incydentalny efekt może — wbrew woli decydenta — stworzyć niebezpieczeństwa w skali masowej¹⁰⁶.

samowolę, tak by stała się wolą etyczną i nie powodowała zła moralnego. Wątek dążenia do wyższości jako rywalizacja i forma *hybris* (związana z motywacją hubrystyczną w ujęciu Kozińskiego) obecna jest w rozważaniach autora *Religia w obrębie samego rozumu*. Dążenie związane z miłością własną pochodzi z pragnienia, by nikomu nie pozwolić na posiadanie przewagi nad sobą i wypływa z kolei z obawy o to, że inni chcieliby podnieść swoją pozycję w społecznej skali ważności. Sytuacja ta, zdaniem Kanta (i Kozińskiego), stopniowo powoduje powstanie pragnienia, by samemu zdobyć przewagę nad innymi (I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, przeł. A. Bobko, Znak, Kraków 1993, s. 48).

¹⁰⁵ Zob. J. Koziński, *Spółczesność transgresyjna...*, s. 95.

¹⁰⁶ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 280.

Zło powodowane przez niesprawność człowieka ujawniającą się w wadach umysłu tkwi również w nieumiejętności wykorzystania zdobytego doświadczenia. Brak przełożenia przeszłych błędów na dyrektywy racjonalnego działania nie pozwala na określenie zbioru możliwych pól aktywności (ekonomicznych, politycznych i innych) człowieka. Poza tym zdobyte doświadczenia niekiedy są tak złożone i zagmatwane w swej materii i treści, że nawet ich dostępność informacyjna przewyższa ludzkie możliwości poznawcze.

Inną wadą ludzkiego umysłu z edukacyjnego punktu widzenia jest inklinacja optymistyczna, zwana także inklinacją pozytywną. Zło za sprawą wad ludzkiego umysłu — zdaniem Kozielskiego — ujawnia się w zniekształcaniu rzeczywistości: człowiek wykazuje tendencję do zbyt pozytywnego oceniania własnego otoczenia, innych osób, a także samego siebie. Przewidyując rozmiar otaczającego go dobra, nie jest w stanie zlokalizować źródeł zła. I odwrotnie: tropiąc wszędzie czyhające zło, nie dostrzega elementarnych nawet refleksów dobra. Ta inklinacja przekłada się na złą analizę sytuacji decyzyjnej, określanie właściwości oraz parametrów działania. Człowiek zbyt wysoko szacujący pozytywne efekty aktywności uznaje je za prawdopodobne, a to, co prawdopodobne, postrzega jako pewne. Gdy doświadczenie nie potwierdza tych wadliwych, opartych na nadmiernym optymizmie szacunków, dochodzi do powstania struktur mitologicznych.

Decydenci o silnej tendencji optymistycznej mogą uznać, że korzystne rozstrzygnięcie ostatecznego konfliktu zbrojnego jest prawdopodobne, że wygranie wojny nuklearnej w ograniczonej skali leży w ich możliwościach. Przekonanie takie wyzwala obłądne motywacje¹⁰⁷.

Przekonania te powodują zło na skalę nie tylko indywidualną, ale i społeczną, rodząc nienawiść wobec siebie i innych, agresywnej głupoty czy całkowitej obojętności na cierpienie fizyczne, duchowe i koszmar różnych postaci lęków przed śmiercią (katastrofą, wojną, kalectwem itd.). Innym złem, wynikającym z wady ludzkiego umysłu, jest samopotwierdzanie własnych idei, poglądów czy programów działania. Polega ono na tendencyjnym zniekształcaniu dostępnych informacji, tak by potwierdzały pomysły oraz aktywność człowieka. Selekcja, tendencyjna deformacja, „benefaktancja” (czynienie dobra) — to tylko niektóre z podanych przez autora koncepcji transgresyjnej zjawisk, które eliminują krytycyzm i wgląd we własne przekonania, uniemożliwiając podjęcie działań falsyfikacyjnych, stanowiących o racjonalnym postępowaniu.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 282.

W czasach współczesnych zamiast wprost rozprawiać o złu, przyjmuje się wprost jego „zamaskowaną” formę¹⁰⁸. Dzieje się to nie tylko w refleksji nad problemem agresji, ale we wszystkich ważnych ludzkich doświadczeniach związanych z cierpieniem. „Zamaskowana” forma zła ujawnia się w refleksjach naukowców (także u Kozielskiego) dotyczących względnej stałości struktury umysłu i jego ograniczeń poznawczych (o czym już była mowa). „Tak zwane zło” jako potencjalna agresja z edukacyjnego punktu widzenia stanowi naturalną cechę wrodzoną człowieka, ważną dla utrzymania się przy życiu. Wspomniany przez Kozielskiego Konrad Lorenz oparł się, podobnie jak Zygmunta Freud, na założeniu, że w człowieku drzemią siły instynktowne, które są już nie tyle źródłem destrukcji, ile szansą przetrwania, przystosowania się do wrogiego i zmiennego środowiska. Agresja, nie tylko wypływająca ze świadomości, ale i powstająca niekiedy poza jej sferą, determinuje nie tylko instrumentalne akty niszczenia, brutalności oraz okrucieństwa, ułatwia także zaspokajanie elementarnych potrzeb, regulując jednocześnie relacje z innymi.

Wielu uczonych, zdaniem autora koncepcji transgresyjnej, pragnie odejść od koncepcji zła radykalnego, wskazując na uwarunkowania środowiskowe ludzkiej destrukcyjności. Już nie ludzka natura, jej skłonności, ale zbiorowość jest odpowiedzialna za okrucieństwo i przemoc¹⁰⁹. Czy jednak złe skłonności innych nie nakładają się na indywidualne predyspozycje, wzmacniając je i prowokując do „zjednoczenia sił zła”? Człowiek nie jest ani dobry, ani zły, nie jest ani bestią, ani aniołem. Zewnętrzne okoliczności mogą powodować — według Kozielskiego — że człowiek z łagodnego mieszcza, wychowanego i ukształtowanego w duchu chrześcijańskim, staje się barbarzyńcą. Wcieleniem zła nie jest ani Szatan, ani Lucyfer. Nie jest nim również wyniosłość najlepszych, identyfikowana z pychą. Zło raczej jest wynikiem braku myślenia. Ten brak myślenia, który bierze się ze zwykłego doświadczenia codzienności, gdy niewiele człowiek ma czasu i chęci, by zatrzymać się i pomyśleć, jest przyczyną „niskich pobudek”. Czyny człowieka, najczęściej instrumentalne, mogą być potworne, natomiast sam sprawca może okazać się po prostu banalny — ani przerażający, ani demoniczny. Uderza w nim jednak brak myślenia. Nie wiadomo natomiast, czy za banalnością zła stoi zwykła bezmyślność, czy też niewłaściwe użycie

¹⁰⁸ K. Konhardt, *Doświadczenie zła...*, s. 12.

¹⁰⁹ J. Kozielski, *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 275. Czy jednak złe skłonności innych nie nakładają się na indywidualne predyspozycje, wzmacniając je i prowokując do „zjednoczenia sił zła”? Sam Kant w tej samej rozprawie, w której zauważa, iż złe skłonności oznaczające zło radykalne, które niszczy podstawę wszelkich maksym, spostrzega negatywny wpływ innych ludzi. „Kiedy tylko znajdzie się wśród ludzi, zazdrość, żądza panowania i posiadania, oraz związane z tym rodzaje wrogości skłonności, atakują natychmiast jego samowystarczalną naturę. Nie trzeba przy tym wcale zakładać, że ludzie ci są już pogrążeni w zło i kuszą złym przykładem. Wystarczy, iż są obecni, że człowieka otaczają, że są ludźmi, aby wzajemnie niszczyć swoje moralne predyspozycje, deprawując się nawzajem” (I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu...*, op. cit., s. 120).

rozumu¹¹⁰. Może jedno i drugie sprawia, że człowiek przy braku jakichkolwiek pobudek, sprężyn zainteresowania, a co za tym idzie — woli, staje się zwykłym nikczemnikiem. Może za przyzwoleniem na zło wypływającym z braku myślenia stoją zarówno czynniki podmiotowe (wierność konwencjonalnym standardom działania stanowiącym o społecznym mechanizmie obronnym przed rzeczywistością), jak i okoliczności zewnętrzne¹¹¹. W tym ujęciu człowiek staje się już tylko figurą na szachownicy. Autor koncepcji transgresyjnej na potwierdzenie tej hipotezy przytacza znany eksperyment Zimbarda, podczas którego studenci-ochotnicy pełnili rolę więźniów i strażników w sztucznym więzieniu. Nie wdając się w szczegóły opisu tego eksperymentu¹¹², warto zasygnalizować, że na początku panowały dosyć dobre stosunki między więźniami i strażnikami. Z upływem czasu atmosfera znacznie się pogarszała, aż wreszcie więźniowie zorganizowali bunt, a strażnicy użyli brutalnych środków (gaśnice przeciwpożarowe, przetrzymywanie karanych w izolatce czy głodzenie ich) do jego stłumienia. Agresywność tak się nasiliła, że po sześciu dniach eksperyment przerwano, pomimo że miał on trwać dwa tygodnie.

Kozielecki zastanawia się czy hipoteza o socjokulturowym uwarunkowaniu zła (ludzkiej destrukcyjności) jest przekonująca¹¹³. Dochodzi do wniosku, że historia ludzkości może zaprzeczać tak postawionej tezie. Dowodzą tego nie tylko wojny (a pamiętajmy, że wojny średniowieczne były równie okrutne jak wojny dwudziestowieczne), ale także przywoływany wcześniej eksperyment Zimbarda. Nie wszyscy poddawali się zniewalającemu naciskowi społecznemu i tylko część strażników ujawniła skłonność do zachowań brutalnych i sadystycznych. Pozostali działali jednak zgodnie z surowym regulaminem, co mogło stwarzać wrażenie komiczne, gdyż nie ukrywali oni pewnej dozy sympatii do uwięzionych. Postawa tych, którzy działali zgodnie z wytycznymi instruktorów, może stanowić dowód na to, że istnieje możliwość zadawania krzywdy innym. Wystarczy tylko uwarunkowanie sytuacyjne, by przekonać się o bezmyślności człowieka. Kozielecki mówi też już nie o bezmyślności, ale

¹¹⁰ B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Znak, Kraków 2005, s. 101–102.

¹¹¹ Teza, odzierająca zło z demoniczności, jest bliska filozoficznego ujęcia zła banalnego Hannah Arendt, która zauważa, iż płaskość zła, jego „banalność”, ujawniła się m.in. podczas procesu zbrodniarza hitlerowskiego Adolfa Eichmanna (H. Arendt, *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 2002, s. 32–39).

¹¹² Szczegółowy opis, a zarazem krytyczną analizę znajdziemy w pracy J. Brzezińskiego *Psycholog wobec osób uczestniczących w badaniach psychologicznych — między poprawnością metodologiczną a poprawnością etyczną w: Etyka zawodu psychologa*, red. J. Brzeziński, B. Chyrowicz, W. Poznaniak, B. Toeplitz-Winiewska, PWN, Warszawa 2008, s. 142–146.

¹¹³ J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy...*, s. 276.

o wyrachowaniu człowieka, działającego z niskich pobudek i ujawniającego przez to „złe skłonności”.

Doświadczenie zła oznaczające ciągłe wyzwania dla edukacji aksjologicznej wpisuje się — zdaniem autora koncepcji transgresyjnej w ludzką codzienność. Zło z edukacyjnego punktu widzenia jest ciągle obecne w człowieku, który w ciągu całej historii, „chcąc osiągnąć swoje egoistyczne, posłannicze i hegemonistyczne cele, chcąc zaspokoić krańcowe pragnienia materialne i hubrystyczne”, podejmował czyny niegodne i występne¹¹⁴. Przyjmując w badaniu zła empiryczny punkt widzenia, Koziński nie wyklucza jednak podejścia ontologicznego (za św. Augustynem) jako ważnego dla rozwoju myśli ludzkiej. Najważniejsze dla rozważań nad tą problematyką staje się jednak doświadczenie zła, które może wymykać się próbom narzucenia schematów rozumienia i interpretacji teoretycznej zawężonej do jednego rozwiązania. Psycholog wychodzi zatem od doświadczenia rozwoju, motywowanego przez transgresję, który stanowi o dobru człowieka, przechodząc do doświadczenia zła jako transgresji destruktywnej. Traktując oba rodzaje transgresji jednakowo, dopatruje się realnych podstaw do pojawienia się tych doświadczeń.

¹¹⁴ Ibidem, s. 268.

ZAKOŃCZENIE

INNE PROJEKTY RACJONALNOŚCI TRANSGRESYJNEJ CZŁOWIEKA (TISCHNER, PIAGET)

Innym projektem racjonalności może być koncepcja rozumu dialogicznego Józefa Tischnera. Jest to rozumność podstawowa, istotniejsza od racjonalności monologicznej, przystosowanej do badania sceny ludzkich dramatów obecnych także w sytuacji wychowawczej. Zamiast szukać różnic między rozumem teoretycznym a praktycznym Tischner proponuje rozgraniczenie rozumu monologicznego i dialogicznego¹¹⁵. Rozum monologiczny istnieje w obszarze logiki bytu i niebytu, substancji, przypadłości i nie jest bynajmniej samodzielny, natomiast drugi rozpościera się na horyzoncie dobra i zła, biedy i odpowiedzialności, prośby i daru.

Racjonalność Tischnera nie może być jednak traktowana jako racjonalność transgresyjna. Brak czytelności i przejrzystości pojawienia się horyzontu aksjologicznego, związanego z doświadczeniem Absolutu, które przekracza perspektywę antropologiczną, sprawia, że można mówić w kontekście dialogu o zatrzymaniu się na tym, co powierzchowne: „ja” aksjologiczne, tworzące omawianą racjonalność, wydaje się ontologiczną, a nawet antropologiczną świadomością siebie, grzęznącą i wikłającą się nadmiernie w wiedzę. Tak pojmowana wiedza może z kolei być umiłowaniem jakiejś nieokreślonej mądrości, z nieznaną prawdą¹¹⁶. Prawda dialogu, uwydatniająca mocno doświadczenie antropologiczne, budująca wspólnotę i spotkanie międzyludzkie nie wyzwala, skoro zakłada jedynie „potrzebę i możliwość porozumienia człowieka z człowiekiem, rozumu z rozumem, jednego dążenia obiektywistycznego z drugim dążeniem obiektywistycznym”¹¹⁷. Zanim odpowiemy na pytanie „dlaczego moje poznanie przedmiotu ma być nie tylko poznaniem dla mnie, ale również poznaniem dla kogoś mniej lub bardziej bliskiego innego człowieka?”¹¹⁸, trzeba podjąć kwestię bardziej podstawową, jaką jest określenie prawdy miłości i prawdy etosu. To chyba ona

¹¹⁵ J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5–6, s. 124.

¹¹⁶ A. Jarnuszkiewicz, *Miłość i bycie. Studium z metafizyki*, wyd. 2 rozsz., [s. n.], Kraków 1994, s. 134–135.

¹¹⁷ J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu...*, s. 116.

¹¹⁸ Ibidem.

najtrafniej streszcza zasadę transgresyjną, na pozór wikłającą jednostkę w antropologizm, nieczuły na odniesienie do chociażby doświadczenia osobowego boskości.

Wspomniana zasada wyznacza możliwości przekraczania granic, poczucia siły i poczucia braku mocy u człowieka, zaufania do wiedzy, a zarazem krytycyzmu wobec niektórych jej przejawów, zdolności działania, ale też zdolności do ponoszenia konsekwencji za swoje czyny, doznawania adekwatnego poczucia winy związanego z sytuacją. Świadomość wartości autorytetów, ale również zagrożenia bezkrytycznym, pełnym konformizmem brakiem dystansu do jedynych i słusznych ekspertyz oraz diagnoz pochodzących od uznanych sław, niekiedy nieznaną zagadkowości świata — oto inne kryteria transgresyjności, wpisujące się w naturę emancypacji. Transgresyjność chroni jednostkę np. w przestrzeni edukacyjnej przed różnymi zabiegami urzeczowienia przez innych, ale także przed poczynaniami człowieka względem samego siebie, materializujące się w groźbie traktowania siebie, drugiego jako dopełnionego, przesądzanego, wyrazistego ponad wszelkie aksjologiczne wątpliwości.

Ciekawe rozważania dotyczące omawianej racjonalności transgresyjnej można znaleźć u Jeana Piageta w dziele *Wprowadzenie do epistemologii genetycznej*, wskazującym na przechodzenie od poznawczej perspektywy „scentrowanej” do „zdecentrowanej”¹¹⁹. Proces ten można postrzegać jako wyraz dokonywania się zmiany wiążącej się z dualnością subiektywności wychowawcy i wychowanka, definiowanej jako egocentryczna świadomość aktywności podmiotowej. Polega ona na harmonizowaniu operacji decentrujących działania przystosowawcze, instrumentalne. Wychowawca i wychowanek mogą egzystować opierając się na funkcjonujących we własnych systemach poznawczych „mapy”, będące źródłem egocentrycznych zniekształceń w poznaniu. Są one wyrazem indywidualności poznawczej. Proces ten jednak nie przeszkadza im maksymalizować wysiłku własnej świadomości w obiektywizacji poznania w celu przewyciężenia egocentrycznej percepcji świata. Wysiłki wychowawcy i wychowanka w ramach dynamiki procesu rozwojowego mają zmierzać do ograniczania własnej subiektywności w podmiotowym odnoszeniu się przez jednostkę do otaczającej ją rzeczywistości¹²⁰. Chodzi przede wszystkim o uwolnienie procesów poznawczych od elementów zmysłowych i utylitarnych, dzięki czemu człowiek wyzwala się od doraźności i bezpośredniości zjawiskowości poznania. Decentracja rzeczywistości ma polegać nie tylko na przyjęciu określonej strategii poznawczej, umożliwiającej oddalenie od konkretności i doraźności działań, ale na przedsięwzięciu określonych środków jej realizacji. Tym, co

¹¹⁹ J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris 1949, za: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 43–55.

¹²⁰ Ibidem, s. 45.

uniemożliwia odbiór, poznanie złożoności świata (także w teorii i praktyce edukacyjnej), jest egocentryzm, definiowany przez Piageta jako synkretyczna percepcja rzeczywistości dopuszczająca zbyt bliznie zblizenie wychowawcy i wychowanka, afirmacje bądź znaczne oddalenie się od perspektywy poznawczej. Przekładając zjawisko egocentryzmu na opis funkcjonalny, można dostrzec, że oznacza on dla racjonalności człowieka absolutyzowanie własnego punktu widzenia, własnego działania, co zakłada bezpośrednie i natychmiastowe podporządkowanie się im bez uwzględnienia niekiedy znaczących różnic między poznaniem a perspektywą innych obserwatorów. Własna percepcja świata, a także różne pomysły na uleczenie bolączek ludzkiego świata oraz problemów, z którymi próbuje bezskutecznie zmierzyć się wychowanek, uznana zostaje przez egocentryczne nastawienie wychowawcy jako wiążąca dla innych ze względu na adekwatność przedmiotu poznania, którego dotyczy¹²¹. Egocentryzm pedagoga może z czasem wykreować określoną wizję świata. Podobnie jak fikcja neurotyczna, zniekształca, dostosowując do siebie, obraz otaczającej rzeczywistości, który w świadomości egocentryka jest tworem konkretnym, odseparowanym od złożonej rzeczywistości, funkcjonującym jako konsekwencja określonego rozumowania, pojmowania świata.

U egocentryka jest ponadto zauważalny brak powiązania między zadaniami konkretnymi a przedsięwzięciami określającymi najwyższe wartości. Konkretnie działania instrumentalne pedagoga związane z kształceniem wydają się rozwijać własnym torem, niezależnie od wartości duchowych (dzięki którym możliwa jest przemiana indywidualnego świata wartości). Gdy egocentryk napotka trudności w ich realizacji, działania te ulegają zaniechaniu, ponieważ brak wówczas odniesienia do czegoś zewnętrznego, do zasad lub wartości, które mogłyby być ich spoiwem. Jeśli natomiast istnieje powiązanie między zadaniami konkretnymi a wspomnianymi wartościami, to zadania konkretne mogą ulegać nieustannym zmianom, zapewniając jednocześnie pewną stabilność racjonalności podmiotu/wychowawcy w realizacji wartości duchowych, takich jak: prawda, dobro, piękno. To doświadczenie, oparte poniekąd na wartościach wyższego rzędu, wymusza zmianę zadań konkretnych, a co za tym idzie — zmianę sposobów osiągnięcia celów nadrzędnych.

¹²¹ Ibidem, s. 49.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 1.

Arendt H., *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 2002.

Binnebesel J., *Śmierć jako konsekwencja życia, czyli słów kilka o eutanatopedagogice*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 7, 1996.

Brzeziński J., *Psycholog wobec osób uczestniczących w badaniach psychologicznych — między poprawnością metodologiczną a poprawnością etyczną w: Etyka zawodu psychologa*, red. J. Brzeziński, B. Chyrowicz, W. Poznaniak, B. Toeplitz-Winiewska, PWN, Warszawa 2008.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Czeżowski T., *Odczyty filozoficzne*, Wyd. UMK, Toruń 1958.

Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów, wybór i red. F. Adamski, WAM, Kraków 1993.

Demińska-Siury D., *Człowiek odkrywa człowieka. O początkach greckiej refleksji moralnej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991.

Elzenberg H., *Pisma aksjologiczne*, oprac. L. Hostyński, A. Lorczyk, A. Nogal, Wyd. UMCS, Lublin 2002.

Frankl V. E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, przeł. A. Wolnicka, Wyd. „Czarna Owca”, Warszawa 2010.

Gołaszewska M., *Świadomość piękna. Problematyka genezy, funkcji, struktury i wartości w estetyce*, PWN, Warszawa 1970.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, współpr. N. Burch, przeł. D. Szafrąnska-Poniewierska, wyd. 7, PAX, Warszawa 2002.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A. M. Kaniowski, PWN, Warszawa 1999.

- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
- Jarnuszkiewicz A., *Miłość i bycie. Studium z metafizyki*, wyd. 2 rozsz., Wyd. Jezuitów, Kraków 1994.
- Jaspers K., *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, wybór S. Tyrnowicz, wstęp H. Sauer, przeł. D. Lachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa 1990.
- Kant I., *Religia w obrębie samego rozumu*, przeł. A. Bobko, Znak, Kraków 1993.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, wyd. 2, PZWL, Warszawa 1989.
- Kielanowski T., *Medyczne i moralne problemy umierania i śmierci*, „Etyka” 1975, nr 14.
- Konhardt K., *Doświadczenie zła. Zło jako stała prowokacja filozofii*, przeł. Z. Zwoliński, „Edukacja Filozoficzna” nr 11, 1991.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, wyd. 2 zm. i popr., Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1995.
- Kozielecki J., *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969.
- Kozielecki J., *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, wyd. 2, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Kozielecki J., *Wspomnienia z białego piekła. Opowieść autobiograficzna*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1996.

- Kozielecki J., *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii -- nowe spojrzenie*, PWN, Warszawa 1991.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, wyd. 2, Wyd. Naukowe DWSE TWP, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań—Olsztyn 2000.
- Lipiec J., *Koło etyczne*, Wyd. Fall, Kraków 2005.
- Lipiec J., *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Wyd. Fall, Kraków 2001.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, ChAT, Warszawa 2011.
- Murawska A., *Edukacja w trosce o nadzieję człowieka*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Musil R., *Człowiek bez właściwości*, przeł. K. Radziwiłł, K. Truchanowski, J. Zeltzer, t. I-IV, Porozumienie Wydawców, Warszawa 2002.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, PZWS, Warszawa 1967.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Kraków-Warszawa 1947.
- Nosal C., *Nadzieja, czas i heurystyka żagla*, [w:] *Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Józefowi Kozieleckiemu*, red. M. Aranowska, M. Goszczyńska, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Piaget J., *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris 1949, za: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 1998.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, TN. Wyd. KUL, Lublin 2008.
- Rudziński R., *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przeł. S. Czerniak, A. Węgrzecki, PWN, Warszawa 1987.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Skarga B., *Kwintet metafizyczny*, Universitas, Kraków 2005.
- Skarga B., *Trzy idee racjonalności*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5–6.
- Sośnicki K., *Myślenie dyskursywne i intuicyjne*, „Ruch Pedagogiczny” 1968, nr 1.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczęśny, Toruń 1949.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1969.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, przeł. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Tischner J., *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5–6.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.



PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA CYFROWA

Biblioteki Głównej

Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN

w Krakowie

<http://pbc.up.krakow.pl/dlibra>

ISBN 978-83-923889-2-0