

# ETOS PRACY NAUCZYCIELA

W OPARCIU O MYŚL  
CHRZEŚCIJAŃSKO-SPOŁECZNĄ



POD REDAKCJĄ  
MAGDALENY BOBRO



ARCHAEGRAPH  
Wydawnictwo Naukowe

ETOS PRACY NAUCZYCIELA  
W OPARCIU O MYŚL  
CHRZEŚCIJAŃSKO-SPOŁECZNĄ

POD REDAKCJĄ  
MAGDALENY BOBRO



# ETOS PRACY NAUCZYCIELA

W OPARCIU O MYŚL  
CHRZEŚCIJAŃSKO-SPOŁECZNĄ



POD REDAKCJĄ  
MAGDALENY BOBRO



ARCHAEGRAPH  
Wydawnictwo Naukowe

POD REDAKCJĄ  
DR MAGDALENY BOBRO

RECENZENCI

KS. DR HAB. JAN BARTOSZEK, PROF. UPJPII,  
UNIwersytet Papiński Jana Pawła II w Krakowie

DR MAREK OKTABA, DYREKTOR ZARZĄDZAJĄCY PUNCS,  
POWSZECHNY UNIWERSYTET NAUCZANIA SPOŁECZNO-CHRZEŚCIJAŃSKIEGO, WARSZAWA

MGR MACIEJ MAŁOZIĘĆ,  
WICEPREZES OKRĘGU TARNÓW ŚWIATOWEGO ZWIĄZKU ŻOŁNIERZY ARMII KRAJOWEJ

KOREKTA REDAKTORSKA, SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI  
KAROL ŁUKOMIAK

© COPYRIGHT BY AUTHORS & ARCHAEGRAPH

ISBN: 978-83-67959-35-3

WERSJA ELEKTRONICZNA DOSTĘPNA NA STRONIE INTERNETOWEJ WYDAWCY:  
[www.archaeograph.pl](http://www.archaeograph.pl)

ARCHAEGRAPH  
*Wydawnictwo Naukowe*

ŁÓDŹ-WARSZAWA, LUTY 2024

# SPIS TREŚCI

<b>Podziękowania</b> .....	7
<b>Wstęp</b> .....	9
Magdalena Bobro	
<b>Czym jest etos nauczyciela</b> .....	13
Magdalena Bobro	
<b>Ogólne pojęcie etosu</b> .....	13
<b>Etos zawodowy</b> .....	15
<b>Czym jest etos dla współczesnych?</b> .....	21
<b>Myśl chrześcijańsko-społeczna a koncepcja etosu</b> .....	26
<b>Współczesna kultura antywartości</b> .....	31
Magdalena Bobro	
<b>Czym jest ponowoczesność vel postmodernizm?</b> .....	32
<b>Charakterystyka kultury przełomu XX i XXI w.</b> .....	33
<b>Kultura obszarem oddziaływania postmodernizmu</b> .....	41
<b>Infantylnizacja człowieka jako implikacja infantylnizacji kultury</b> .....	45
<b>Kultura antywartości a edukacja jako pochodna kondycji kultury</b> .....	54
<b>Międzywojenny model wychowania</b> .....	67
Magdalena Miczek	
<b>System oświaty w Drugiej Rzeczypospolitej</b> .....	67
<b>Międzywojenny model wychowania według Sióstr Urszulanek</b> .....	71

<b>Życie Stefanii Hanausek jako korelacja teorii i praktyki wychowawczej</b> .....	<b>77</b>
Magdalena Bobro	
<b>Stefania Hanausek – opus magnum wychowania urszulańskiego</b> .....	<b>78</b>
<b>Akta osobowe Stefanii Hanausek z pełnym biogramem</b> .....	<b>86</b>
<b>Dusza nauczycielstwa w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej</b> .....	<b>119</b>
Barbara Matczak, Magdalena Bobro	
<b>Propozycja współczesnego modelu wychowawczego</b> .....	<b>121</b>
<b>Postawy nauczyciela</b> .....	<b>133</b>
<b>Zakończenie</b> .....	<b>141</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>147</b>
<b>Posłowie</b> .....	<b>157</b>

## PODZIĘKOWANIA

*Bądź wdzięczny za trudne chwile.  
One pozwalają ci się rozwijać.  
Bądź wdzięczny za swoje ograniczenia,  
ponieważ one dają ci szansę na poprawę.  
Bądź wdzięczny za każde nowe wyzwanie,  
ponieważ ono buduje twoją siłę i charakter.  
Bądź wdzięczny za swoje błędy.  
Przekazują ci cenne lekcje.*

[Troy Amdahl]

Jeśli mielibyśmy się pomodlić tylko raz w życiu, modlitwa ta powinna brzmieć: „dziękuję”. Tak uważał Mistrz Eckhart, a Zespół Redakcyjny całkowicie się z tym zgadza.

Odczuwamy wdzięczność za spotkania podczas zajęć Powszechnego Uniwersytetu Nauczania Chrześcijańsko-Społecznego (PUNCS), które zaowocowały pomysłem publikacji niniejszej monografii.

Odczuwamy wdzięczność za dobrą współpracę, temat – *etos* pracy nauczycielskiej – który połączył nasze drogi, życie Stefanii Hanausek i świadectwo ludzi, którzy zawdzięczają Jej życie, bądź są strażnikami pamięci o Niej.

Odczuwamy wdzięczność za nieocenioną pracę naszych Recenzentów, którzy z całą życzliwością pochyliли się nad treścią pracy, udzielając bezcennych rad i wskazówek, dbając w cudzej publikacji o poprawność merytoryczną i formalną, niczym w swojej własnej, co świadczy o spełnianiu *etosu* duszy nauczycielskiej – dzieląc się swoją mądrością, ubogacili obdarowanych.

Wdzięczność jest stanem mocy, wyborem, potężnym narzędziem do realizacji największych pragnień. Nade wszystko zaś – wdzięczność jest pamięcią serca. To, co wspólnie stworzone, będzie rozkwitać. Miernikiem tego wzrostu będzie jakość służenia światu i bycie świadkiem prawdy.

Redakcja





## WSTĘP

Temat niniejszej pracy *Etos pracy nauczyciela w oparciu o myśl chrześcijańsko-społeczną* ujmuję kwestię bycia nauczycielem jako dar, którego odkrywanie w sobie i odpowiadanie na niego swoim życiem jest prawdziwie osobową odpowiedzialnością za siebie i drugiego człowieka. Według pedagogiki chrześcijańskiej wychowanie ma sens tylko wówczas, gdy wychodzi z pozycji antropologicznie uzasadnionego faktu odpowiedzialności. Powinno ono prowadzić do tego, aby przed człowiekiem odkryć możliwość realizacji siebie jako osoby. Drogą wiodącą do takiego modelu wychowania jest najpierw otwarcie osoby wychowywanej na prawdę, dobro i piękno, a następnie utożsamienie się wychowanka z przyjętymi wartościami i wierność im na co dzień. W tym celu trzeba stworzyć w wychowanku pełną i integralną koncepcję człowieka, daleką od filozofii redukcjonistycznych, według których osoba ludzka jest tylko – używając kategorii freudowskich – istotą rzuconą na pastwę licznych namiętności i determinizmów, albo też – jak twierdził Karl Marx – bytem uwikłanym w stosunki społeczno-ekonomiczno-gospodarcze. W filozofii chrześcijańskiej chodzi przede wszystkim o stworzenie obrazu człowieka, w którym byt ludzki to osoba i z tej właśnie racji obdarzony jest on wolnością i godnością<sup>1</sup>.

Celem rozwinięcia powyższych kwestii praca skupia się na następujących obszarach zawartych w kolejnych Rozdziałach:

1. Czym jest *etos* nauczyciela.
2. Współczesna kultura antywartości.
3. Międzywojenny model wychowania.
4. Życie Stefanii Hanausek jako korelacja teorii i praktyki wychowawczej.
5. *Dusza nauczycielstwa* w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej.

---

<sup>1</sup> Por. W. Cichosz, *Pasja etosu nauczyciela*, <http://cichosz.pl/wp-content/uploads/2019/01/6.pdf> [dostęp: 20.07.2022].

Pracę zamyka Zakończenie, będące podsumowaniem rozważań zawartych w poszczególnych Rozdziałach i próbą wysnucia kreatywnych wniosków.

Poruszany w pracy główny problem dotyczy przekazu wartości, o którym tak wiele mówi się dzisiaj, i który o tyle może być owocny, o ile wartości te będą znaczące dla nauczycieli i wychowawców. Bez zastanawiania się nad *etosem* pracy nauczycielskiej trudno bowiem mówić o ukonkretnieniu wartości w życiu wychowanków. Należy tu podkreślać, ale jeszcze bardziej wcielać w życie, słowa Kardynała Stefana Wyszyńskiego: „*Nauczycielu dobry, prawdę czyni w miłości*”.

*Etos*, to coś szerszego niż moralność. To styl życia, którego moralność jest elementem składowym. Tak rozumiano i realizowano *etos* m. in. w międzywojniu. Współczesny *etos* pracy nauczyciela czerpiąc z międzywojennych wzorców prawdopodobnie będzie w stanie uformować wychowawców-zwycięzców, czyli takich, którzy rozumieją, że ich zadaniem jest wskazywanie najlepszej, najdojrzalszej drogi życia swoim wychowankom, a nie najłatwiejszej. Sformułowanie to staje się jednocześnie hipotezą niniejszej pracy, a poprzez odpowiedzi na przedstawione poniżej pytania badawcze, które stanowią kamienie milowe opracowania, autorzy będą się starali ową hipotezę zweryfikować:

- Jaka jest kondycja nauczyciela w odniesieniu do świata wartości, jak realizuje on *etos* pracy nauczycielskiej, *etos* pracy w szkole?
- Jakie wymagania stawia przed nauczycielem katolicka nauka społeczna?
- Czym warunkuje się sukces anty-wartości współczesnych systemów wychowawczych?
- Czy w dzisiejszych czasach odpowiedzialność nauczyciela za formowanie jego własnych uczniów rozpoczyna się od odpowiedzialności za własny poziom moralny i kształtowanie swojej własnej sylwetki duchowej?
- Jaki model wychowawczy i postawy nauczyciela potrafią wzbudzić ruch przebudzenia moralnego, antropologicznego, wychowawczego?

Weryfikacja hipotezy badawczej odbywać się będzie w ramach tematyki poszczególnych rozdziałów pracy, którymi są: w ramach Rozdziału I *etos* w ujęciu ogólnym, *etos* indywidualny i grupowy, a także w obszarze edukacji – *etos* nauczycielski, *etos* jako termin etyczny, umiejętności wychowawcze nauczyciela jako pedagoga i jego umiejętności organizacyjne odgrywające istotną rolę w tworzeniu *etosu*, jak również zweryfikowanie optyki *etosu* przez pryzmat myśli chrześcijańsko-społecznej. Rozdział II dotyka zjawiska istnienia

i przeobrażeń w kategoriach wartości i antywartości obecnych w kulturze, edukacji i świecie, pojęcia antywartości, kultury antywartości uwzględniającej rozróżnienie na kulturę laicką i chrześcijańską, kwestii kultury współczesnej a kultury antywartości, a także kultury antywartości oraz problemu globalizacji. Rozdział III wychodzi od analizy systemu oświaty w Drugiej Rzeczypospolitej i poprzez ukazanie procesu edukacyjno-wychowawczego Sióstr Urszulanek stara się go przedstawić jako międzywojenny model wychowania. Konsekwencją i *case study* Rozdziału III jest zarys biograficzny życia i wartości Stefani Hanausek jako korelacji teorii i praktyki wychowawczej wypełniającej treść kolejnego, IV Rozdziału. Ostatni natomiast, Rozdział V, podaje propozycję współczesnego modelu wychowawczego, poszukuje odpowiedzi na pytania: *czym jest wychowanie? i jak wychowywać człowieka?*, podkreśla daleko idący związek zachodzący pomiędzy wychowaniem a światem wartości, związek przyczynowo-skutkowy bez którego cała edukacja zatraciłaby swoją istotę oraz nie miałaby najmniejszego sensu. Zaprezentowane są także postawy nauczyciela, który winien być przekonany o swojej niezwykle szlachetnej i ważnej społecznie misji – wychowania młodego pokolenia. Charakterystycznymi postawami nauczyciela są postawa proegzystencjalna i personalistyczna wskazująca na cztery istotne cechy pedagogiki chrześcijańskiej: odpowiedzialność, wolność i szacunek, miłość i sprawiedliwość oraz integracja. Opracowanie zamyka Zakończenie oraz Wykaz Bibliograficzny, który został zbudowany w oparciu o kryterium słów kluczy w ujęciu przekrojowym. Spektrum owych słów obejmuje następujące pojęcia: *etos*, moralność, aksjologia, wartości, myśl chrześcijańsko-społeczna, wychowanie-wychowawca, pedagogika-pedagog, nauczanie-nauczyciel, stąd też podział Bibliografii na źródła podstawowe i uzupełniające zastosowany względem pozycji dostępnych w formie tradycyjnej, podobnie względem źródeł internetowych. W publikacji wykorzystano także oświatowe źródła prawne.

Autorki mają nadzieję, że lektura niniejszej pracy odświeży i umocni wizerunek nauczyciela jako człowieka opowiadającego się po stronie prawdy, dobra i piękna, konsekwentnie zmierzającego do ideału, zachowującego swą tożsamość we wszystkich sytuacjach życia. Jako prawdziwy mistrz, żyjąc najwyższymi wartościami, ucząc myślenia, przekazując wiedzę i umiejętność mądrego życia, spełnia swój *etos* stając się wielkim nauczycielem i wielkim człowiekiem, czego przede wszystkim – ale i niewyczerpanych pokładów anielskiej cierpliwości, niestrudzonego pokonywania trudności, wiecznie żywego prasmusienia żeglarsza, który każdego dnia z pasją odkrywa nowe horyzonty – życzymy Państwu i sobie.



## CZYM JEST *ETOS* NAUCZYCIELA?

Spoglądając przez historyczne i kulturowe szkiełko dostrzegamy, że autorytet otrzymywało się wraz ze stanowiskiem. Tak było zarówno w Polsce, jak i w Europie. Wypełniając powołanie nauczyciela, księdza, lekarza, prawnika etc. posiadało się pewien status społeczny, było się „kimś”. To rzeczywistość dnia wczorajszego... Czy tak jest również dzisiaj? Nie. Obecnie autorytet określa nie habit, nie prawo, nie rozporządzenia, nie praca w takiej czy innej instytucji, ale człowiek sam sobą. Mamy dzisiaj wielu nauczycieli kreatywnych, o szerokich horyzontach, elokwentnych, erudycyjnych, wykształconych, wielokierunkowych. Są też tacy, którzy męczą się sobą i drugim człowiekiem. Dzisiaj nikt nie zagwarantuje drugiemu bycia dobrym pedagogiem i nauczycielem. Silną pozycję w szkole nauczyciel musi wypracować sobie sam – to, kim jest i jak spełnia, zagospodarowuje swoje bycie nauczycielem i wychowawcą<sup>1</sup>. Innymi słowy – jak wypełnia swój *etos*. *Etos* – czyli co? Na to pytanie czytelnik znajdzie odpowiedź w niniejszym Rozdziale.

### OGÓLNE POJĘCIE *ETOSU*

Kwerenda literatury naukowej pozwala stwierdzić, że wielokrotnie podejmowano próby zdefiniowania pojęcia *etos*. Jest ono różnie wyjaśniane, jednak definicje mają wiele wspólnych elementów. Autorzy są zgodni co do tego, iż *etos* jest cechą charakterystyczną grup społecznych. Kluczowe miejsce w jego obrębie zajmują wartości będące swoistym spoiwem zbiorowości. *Etos* jest związany z hierarchią wartości, ale obejmuje swym zasięgiem dużo większy

<sup>1</sup> Por. W. Cichosz, *Pasja...*, <http://cichosz.pl/wp-content/uploads/2019/01/6.pdf> [dostęp: 20.07.2022].

obszar aktywności ludzi zaangażowanych w jedną, wspólną aktywność (pracę, rodzinę, religię, zainteresowania etc.)<sup>2</sup>.

W starożytnej Grecji *ethos* (obyczaj) oznaczał postawę człowieka przejawiającą się w jego postępowaniu moralnym, szczególnie w stosunku do innych ludzi. Z postawy tej można było odczytać normy, jakimi się kierował, hierarchię wartości czy światopogląd, jaki wyznawał. Wartości te składały się na moralny obraz danego człowieka, sumowały się w pewien wzorzec, sposób bycia, styl postępowania, czyli *etos*<sup>3</sup>.

Wielki Słownik Języka Polskiego objaśnia termin *etos* jako ogół wzorców postępowania, norm i wartości, które są powszechnie przyjęte i obowiązujące w jakiejś grupie ludzi i stanowią o jej odrębności<sup>4</sup>.

Termin *etos* w sensie nadanym mu przez nauki o kulturze bądź socjologię moralności to: „styl życia jakiejś społeczności, ogólna – jak proponują niektórzy – orientacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź formułowana explicite, bądź dająca się wyczytać z ludzkich zachowań. (...) Zajmujemy się etosem danej grupy, gdy stwierdzamy na przykład, że jej członkowie mają tendencję do rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy albo gdy, przeciwnie, z bronią w ręku dochodzą ciągle swojej wyższości. Zajmujemy się etosem jakiejś grupy, gdy interesuje nas to, czy jej członkowie wolą próżnować, niż mieć lepsze zarobki i ciężiej pracować. Ethos jest terminem, który stosuje się do grup, a nie do indywidualów”<sup>5</sup>.

*Etos* rozumiany jako styl życia jest związany z trybem życia stanowiącym sposób organizacji czasu czy biegu życia oraz jego poziomem. I choć obydwie kategorie wydają się istotnie związane z funkcjonowaniem jednostki, podczas gdy *etos* dotyczy grup społecznych, istnieje silne powiązanie pomiędzy stylem życia pojedynczego człowieka i grupą społeczną, do której należy. Właśnie od siły tego powiązania zależy realizacja *etosu* grupowego oraz jego trwałość. Niemniej istotnym czynnikiem związanym z *etosem* jest jakość życia rozumiana jako różnica pomiędzy wartościami pożądanymi i rzeczywiście posiadanymi. Dotyczy ona czynników ekonomicznych, ale i wartości niezwiązanych ze sferą finansową, takich jak rodzina, uczestnictwo w kulturze czy innych elementów zapewniających poczucie dobrostanu<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Por. J. Pękala, *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, „Forum Pedagogiczne” nr 1, 2015, s. 99.

<sup>3</sup> Por. A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, kol. 241.

<sup>4</sup> Por. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/104162/etos> [dostęp: 26.12.2022].

<sup>5</sup> M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 5-6.

<sup>6</sup> Por. J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009, s. 13.

Prawidłowo postrzegany *etos* stanowi pozytywny wzorzec postępowania. Jest to stały sposób postępowania, właściwy człowiekowi, zgodny z zasadami etycznymi i wymogami własnego sumienia. Chodzi w nim głównie o poprawność moralnego zachowania się w świetle istniejących reguł. Dojrzały człowiek stara się żyć w granicach obowiązujących norm. *Etos* określa się według postaw typowych dla danej grupy ludzi. Oznacza on zachowanie podstawowego minimum życia moralnego, ale istnieje także *etos* wysoki, nieposzlakowany, sięgający najwyższego ideału, wymagający dużego samozaparcia, a nawet heroizmu. A zatem należy powiedzieć, że *etos* w swojej istocie stanowi faktyczne uznanie i praktykowanie powinności moralnej zgodnej z sumieniem i obiektywnymi normami etycznymi. Pojęcie *etosu* zawiera w sobie takie komponenty, jak: cel ostateczny, hierarchia wartości, zinterioryzowane zasady etyczne, moralne przekonania, postawy, stałe sposoby zachowań, styl życia. Stanowi to łącznie treść idealnego wzorca<sup>7</sup>.

Gdy idzie o zbytne zabieganie o szacunek, tanie zaszczyty, egzekwowanie siłą posłuszeństwa, składające się na próżność i wybujałą miłość własną, mamy do czynienia z dyshonorem, *anty-etosem* wykazującym nietrwałość, sztuczność czy charakter mityczny (ideologiczny). Do takich mitów współczesnych należą, np. apoteoza pracy, kult sportu, kult rzeczy zagrażający depersonalizacją człowieka, erotyzacja kultury, magia reklamy, bądź dążenie do luksusu, który charakteryzuje nadmierny konsumizm. Jeżeli którykolwiek z tych elementów wchodzi w skład *etosu*, czyni go nieprawdziwym i nietrwałym. Jest to wówczas jedynie namiastka *etosu*, ułudą, czystą grą pozorów. Prowadzi ona do jego uśmiercenia. Wtedy także ginie człowiek, gdyż bez *etosu* ludzkie życie ulega rozkładowi<sup>8</sup>.

## *ETOS* ZAWODOWY

Zawód nauczyciela pojmowany był przez wiele lat w kategorii specyficznej misji, bezinteresownego poświęcenia, uwieńczonego mocnym autorytetem wśród uczniów i istotną pozycją w środowisku lokalnym. Należał do zawodów związanych z ważnymi rolami społecznymi i cieszył się zaufaniem publicznym. Postawie nauczyciela przynależał *etos*, pojmowany jako realizacja pewnego zbioru ideałów, ujawniających wartości niezbędne do wykreowania jakościowego stylu życia. Uczniowie chcieli, i nadal chcą, widzieć w swoim

<sup>7</sup> Por. H. Juros, *Etos*, [w:] A. Zuberbier (red.), *Słownik teologiczny*, wyd. 2, Katowice 1998, s. 154-155.

<sup>8</sup> Por. M. Rusiecki, *Etos zawodu nauczyciela*, „Kieleckie Studia Teologiczne” nr 7, 2008, s. 282.



nauczycielu lidera, doradcę, społecznika, człowieka o stosownych predyspozycjach osobowościowych, gwarantujących właściwy proces nauczania i wszechstronny rozwój swoich podopiecznych. Z pewnością nikt nie rodzi się ideałem, a dążenie do doskonałości wymaga wiele trudu, poświęcenia, samozaparcia oraz przede wszystkim rozpoznania siebie, aby nie patrzeć na szkołę i uczniów przez pryzmat własnych lęków i nieracjonalnych impulsów. Wiedza nauczyciela o sobie samym pozwala sprostać oczekiwaniom zmieniającego się środowiska szkolnego, określić cel pracy z uczniami, wskazać na jego mocne strony oraz te, nad którymi należy jeszcze popracować. Poznanie samego siebie było już w starożytności warunkiem poznania świata, a co za tym idzie, również człowieka. Do podjęcia takiego trudu zachęcał napis w świątyni w Delfach: „*Gnothi seauton*” („*Poznaj samego siebie*”). Każdy, kto nie podejmował takiej próby nie mógł być ekspertem od nauczania i wychowania. Dzięki samowiedzy nauczyciel jest w stanie podjąć pracę w duchu odpowiedzialności za to kim jest, i co robi. Odkrycie siebie w roli nauczyciela jest również niezbędnym czynnikiem zakorzenienia w odpowiednim *etosie*. Zgodność predyspozycji własnych z wytycznymi *etosu* ułatwia skuteczność oddziaływania, właściwą komunikację z osobami tworzącymi daną grupę społeczną oraz przyczynia się do wytwarzania właściwego dorobku społecznego. Efekty pracy oparte na zgodności cech osobowościowych jednostki z *etosem*, mają dalekosiężne oddziaływanie i gwarantują trwałość oczekiwanych celów<sup>9</sup>.

Realizując konsekwentnie swój *etos* osobisty (ogólnoludzki), pracownicy danej profesji ubogacają go jej głównymi założeniami, wartościami oraz przyświecającymi im celami. Stąd można mówić o specyficznych cechach *etosu* danego zawodu. Charakteryzuje się on nie tylko realizacją przyjętego konwencjonalnie układu norm moralnych oraz próbą interpretacji moralnego prawa naturalnego, nie tylko respektuje przyjętą ogólnie hierarchię wartości, ale w sposób szczególny eksponuje wartości, cele (ideały) oraz zasady postępowania przyjęte w danej grupie zawodowej. Odnosi się to do każdej ludzkiej pracy, podlegającej również kwalifikacji moralnej<sup>10</sup>.

Zapis art. 6 Karty Nauczyciela wyróżnia obowiązki nauczyciela, wpisujące się w jego *etos* zawodowy: „*Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez*

---

<sup>9</sup> Por. R. Maliszewski, *Etos nauczyciela w warunkach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej – spojrzenie uczniowskie*, „*Studia z Teorii Wychowania*” nr 4 (21), tom VIII, 2017, s. 142-143.

<sup>10</sup> Por. S. Witek, *Etos*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin 1983, kol. 1195.

*szkolę; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły; kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”<sup>11</sup>.*

W swoich rozważaniach Jan Legowicz posunął się jeszcze dalej nazywając *etos* możliwością, pedagogiczna potrzebą wewnętrzną, aktywnym nawykiem. Takie ujęcie jest dalekie od czysto teoretycznego podejścia, wskazuje na ogromne zaangażowanie emocjonalne nauczyciela. *Etos* swojej grupy zawodowej traktuje on nie tylko jako powinność, ale czyni zeń potrzebę własnej egzystencji nauczyciela<sup>12</sup>.

*Etos* zawodu nauczyciela wymaga, by prezentować sobą wartości przekazywane dzieciom i młodzieży, być dla nich żywym wzorem dojrzałej osobowości: prawej, szlachetnej, wrażliwej i odpowiedzialnej za siebie i za innych. W aspekcie ogólnym, osobowym każdy człowiek (a tym bardziej nauczyciel), powinien starać się o wysoki stopień dojrzałości osobowej i kultury osobistej. Oznacza to systematyczny obowiązek pracy nad sobą, rozwój zainteresowań wyższych, pogłębianie horyzontów myślowych w przestrzeni ogólnej, co umożliwi mu rozwiązywanie podstawowych problemów światopoglądowych i egzystencjalnych, takich jak: sens życia, cierpienia, śmierci. Powinno go także cechować otwartość na nowe problemy, stawiane i rozwiązywane w procesie ustawicznego samokształcenia. Każdy człowiek ma obowiązek pogłębiać wrażliwość na wartości duchowe, konstytuujące dojrzałość osobową, usilnie i systematycznie z nimi współdziałać. W przestrzeni intelektualnej obowiązuje go wypracowywanie cech typu: logiczność i ścisłość myślenia, krytycyzm wobec funkcjonujących opinii, np. manipulacji medialnych, oraz konsekwentne dążenie do wydawania sądów coraz bardziej obiektywnych. Kształtując pozytywny obraz siebie, utrwała proces samoakceptacji, co pogłębia w nim poczucie bezpieczeństwa i uzdalnia go do większej dyspozycyjności w otwarciu na innych ludzi. Nauczyciel jako człowiek ma też obowiązek troszczenia się o prawidłowe działanie własnego sumienia przez pogłębianie znajomości norm moralnych i konsekwentne realizowanie ich we własnym życiu. Tylko wówczas dopracowuje się podstawowych sprawności, takich jak:

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela*, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19 z późn. zm.

<sup>12</sup> Por. J. Legowicz, *Życie dla życia*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1984, s. 274.

samokrytycyzm, samokontrola, samoopanowanie, posłuszeństwo, obowiązkowość, uczciwość, kultura osobista, uspołecznienie (otwartość), altruizm, opiekuńczość, szczerowość, wielkoduszność, tolerancja, a także wytrwałość w realizacji celów długofalowych. Składają się one na harmonijny kształt życia, potwierdzają jego tożsamość. Czynią go bardziej szlachetnym i wiarygodnym, a ponadto zdolnym do podejmowania ważnych ról społecznych. Jedną z nich jest niewątpliwie misja nauczyciela<sup>13</sup>.

Rzeczą niezmiernie ważną jest integrowanie w sobie takich elementów, składników *etosu* nauczyciela, jak: prawość, odwaga cywilna, postawa szacunku, zrozumienia, dyskrecja, takt, zaufanie, sprawiedliwość, poczucie godności, wierność zasadom, powołanie, służba, wiedza, życzliwość, właściwy dystans, szlachetność, poświęcenie, wrażliwe sumienie, dobre obyczaje, czyli szeroko pojęta kultura bycia; od której należałoby rozpocząć wychowanie nie tylko nauczycieli<sup>14</sup>.

Istotną składową *etosu* jest również podnoszenie osobistego prestiżu i autorytetu, co przysparza niemało kłopotów, gdy nauczyciel jest rozdarty między osobistym systemem wartości, a oczekiwaniem kierownictwa. Trzy czynniki łagodzą tę bolączkę nauczyciela: osobisty system wartości, wierność sobie, uświadomienie sobie, co jest naprawdę cenne w życiu. W opinii młodzieży nauczyciel posiadający prestiż, autorytet postrzegany jest jako mistrz, przewodnik, doskonały znawca przedmiotu, daje się poznać jako człowiek o szerokich horyzontach, posiadający wiedzę ogólną, przydatną w życiu<sup>15</sup>.

*Etos* nauczyciela jest pojęciem niezwykle pojemnym, wpisują się w niego takie cechy nauczyciela, jak: godność, pracowitość (solidność), ład moralny, poszanowanie praw i egzekwowanie obowiązków, umiejętnie stawianie wymagań, sprawiedliwość w ocenach, optymizm pedagogiczny, kultura bycia, pełna akceptacja osoby każdego ucznia, a także poszanowanie wartości uniwersalnych, tolerancja wobec różnic światopoglądowych, otwartość na nowe problemy, współodpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły, poczucie odpowiedzialności za ucznia, miłość ucznia. Miłość, która – jak pisał Ernest Hemingway – jest największym sensem istnienia. Relacja między wychowawcą a wychowankiem sprowadza się do tego, że pierwszy daje, a drugi odbiera, że pierwszy daje, a drugi jest obdarowany. Wychowawca musi być bogaty, to znaczy musi posiadać bogatą osobowość dzięki wyposażeniu przez

---

<sup>13</sup> Por. M. Rusiecki, *Etos...*, s. 283

<sup>14</sup> Por. T. E. Olearczyk, *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo / VI” nr 2, 2006, s. 76-77.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 74.

naturę, ale przede wszystkim dzięki temu, co sam w niej wykształcił, zebrał i ukształtował<sup>16</sup>.

Już pod koniec XIX w. Jadwiga Jenerałowa Zamoyska zarysowała wzorzec wychowawcy: „*Wychowawca powinien być żyjącym wzorem tego co uczy, ale na to trzeba, żeby pracę zaczął od siebie. Chcąc uczyć prawdy, pracowitości, przyzwoitości i uprzejmości, trzeba być prawdomównym, pracowitym, przyzwoitym i uczciwym (...) każdy czyn człowieka podobne może rodzić czyny*”<sup>17</sup>.

„*Kształcić umysł, polerować duszę*”<sup>18</sup> – to zadanie nauczyciela. Droga do ideału prowadzi poprzez pracę nad sobą, niekończącą się pracę nad sobą...

Pojęcie *etosu* odnosi się do konkretnego nauczyciela, zbliża się do pojęcia honoru, rozumianego jako godność osobista, doskonałość moralna, sumienne wypełnianie roli społecznej (powołania)<sup>19</sup>.

Nie inaczej kreśli misję zawodu nauczyciela Sobór Watykański II w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*: „*Między wszystkimi środkami wychowania szczególne znaczenie ma szkoła, która mocą swojego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem; ponadto stanowi jakby pewne centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalno-obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność ludzka. Piękne więc i wielkiej doniosłości jest powołanie tych wszystkich, którzy pomagając rodzicom w wypełnianiu ich obowiązku i zastępując społeczność ludzką, podejmują w szkołach zadania wychowawcze; powołanie to wymaga szczególnych przymiotów umysłu i serca, jak najstaranniejszego przygotowania i ciągłej gotowości do odnowy i dostosowania się*”<sup>20</sup>.

Ponad 30 lat później, 4 czerwca 1999 r. w Łowiczu, św. Jan Paweł II zwrócił się do nauczycieli i wychowawców w podobnym tonie, podkreślając doniosłość trudnego i poważnego zadania, jakiego się podjęli – przekazywania

<sup>16</sup> Por. S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 98.

<sup>17</sup> J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Poznań 1907, przedruk: „Znak” 1991, nr 436: *Wychowanie na rozdrożu*.

<sup>18</sup> B. Gracjan, *Brewiarz dyplomatyczny*, Warszawa 2004.

<sup>19</sup> Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1987.

<sup>20</sup> *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum Educationis”*, Rzym, 28 października 1965 r., n. 5, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel\\_vi/inne/deklaracja\\_wych\\_28101965](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/inne/deklaracja_wych_28101965) [dostęp: 27.12.2022].

wiedzy oraz wychowania dzieci i młodzieży. Papież zaakcentował, że młodzieży potrzebują wzorców, punktów odniesienia, poszukują odpowiedzi na wiele fundamentalnych pytań, a przede wszystkim domagają się od swych mistrzów przykładu życia. Istotne jest, by wszyscy – szeroko pojęci – pracownicy szkoły tworzyli w niej klimat przyjaznego i otwartego dialogu, dbali o atmosferę koleżeństwa i wzajemnego szacunku. Szkoła bowiem winna być kuźnią cnót społecznych, które były, są i będą bardzo potrzebne naszemu narodowi. Wspomnianymi wartościami są wolność sumienia, przekonań religijnych i postępowanie według nich, uczucia patriotyczne i więź z Ojczyzną. Zadaniem nauczycieli i wychowawców jest wyczulanie na dobro wspólne narodu, uczenie odpowiedzialności za przyszłość, formowanie młodego pokolenia w duchu miłości Ojczyzny, co ma ogromne znaczenie dla przyszłości narodu. Bez znajomości dziejów swego narodu, jego bogatej historii i kultury nie można temu narodowi dobrze służyć. Polska, ale i każda inna Ojczyzna, potrzebuje ludzi otwartych na świat, kochających jednocześnie swój kraj rodzinny. „Dobro młodego pokolenia niech będzie troską waszego życia i waszej pracy wychowawczej. „Zachęcam was – mówi święty Paweł – abyście postępowali w sposób godny powołania (...) celem budowania Ciała Chrystusowego” (Ef 4, 1.12). Czyż może być większe powołanie od tego, którym Bóg was obdarzył<sup>21</sup>?

*Etos* nauczyciela, wszystkie wymienione wyżej przymioty, cechy, pożądane zachowania, a więc styl postępowania wypełniający całe jego życie, ma być odpowiedzią na oczekiwania płynące ze strony uczniów i wychowanków. Szkoła i nauczyciele są dla uczniów, a właściwie dla każdego z nich z osobna. Indywidualne podejście, troska o dobro, o to, co najlepsze dla każdego z nich, jest najwyższym obowiązkiem nauczyciela. Ma on w swoim podejściu do każdego ucznia kierować się najwyższą życzliwością, głębokim szacunkiem i wyczuciem jego potrzeb niezależnie od stopnia jego dojrzałości (sprawianych trudności wychowawczych). Służąc całej grupie, nie powinien tracić z oczu najbardziej potrzebujących pomocy, zwłaszcza kiedy dotyczy ona spraw intelektualnych, moralnych czy religijnych. Szczególnie ważna jest ochrona życia i zdrowia, a także zabezpieczenie przed deprawacją<sup>22</sup>. A zagrożeń niestety nie brakuje. Zagroženiami w XXI w. są: przemoc i nietolerancja, eksplozja informacyjna, globalizacja, demografia i ekologia, podważanie wartości,

<sup>21</sup> Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św. w Łowiczu w trakcie podróży apostolskiej do Polski 5-17.06.1999 (15.06.1999). [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/homilie/lowicz\\_14061999](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/lowicz_14061999) [dostęp: 27.12.2022].

<sup>22</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przekł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 249.

relatywizm moralny, konsumpcjonizm, alkoholizm, narkomania. Wszystkie wymagają przeciwdziałania przede wszystkim w sferze edukacji. W systemie edukacji ciągle daleko nam do realizacji postulatu Alberta Einsteina: „Szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista”<sup>23</sup>. Czyli odwrotnie proporcjonalnie, jak chcą (wyobrażają sobie) rodzice oraz uczniowie szkół przełomu XX i XXI w., co zostanie zarysowane w kolejnym podrozdziale.

## CZYM JEST *ETOS* DLA WSPÓŁCZESNYCH?

Fenomenem ponowoczesności jest dynamika przemian przynosząca równoległość procesów integracyjnych i dezintegracyjnych. Człowiek pozostaje w zawieszeniu, na rozdrożu i w swoistej międzyepoce. W tym aksjologicznym zamęciu wszystko jest uprawomocnione, możliwe; dzieje się dużo, szybko, brak jest zarówno chwili refleksji, zastanowienia, jak i odniesienia, bo nie ma do czego<sup>24</sup>.

Zaobserwować można wyraźny i rozległy kryzys autorytetów, zarówno personalnych, jak i instytucjonalnych, rozchwianie znaczeń, pojęć, obyczajów. Tracą na znaczeniu prestiżowe instytucje, mnożą się postawy roszczeniowe wobec szkoły, nauczyciel jest bezradny, agresja dzieci i młodzieży, a wychowanie jest źle obecne zarówno w domu, jak i w szkole. Kryzys wychowania *de facto* jest kryzysem wychowawców. Zmienił się czas, w którym żyjemy, w świecie inwersji wartości, zostały one sprowadzone do wymiaru pragmatyki życia<sup>25</sup>.

W takiej sytuacji *etos* istnienia (albo coś istnieje, albo nie) wydaje się podstawową racją bytu przyszłych pokoleń. *Etosem* nie są dowolne wartości i ideały dotyczące świata w ogóle, życia w ogóle, lecz tylko te wartości i ideały, które dotyczą samego istnienia. *Etos* rozumiany powszechnie jako zespół wartości będących podstawą głównych form, wzorców zachowania się albo myśli jakiejś kultury, społeczeństwa, instytucji, w tradycji filozoficznej to: po pierwsze, te wzorce i normy postępowania, które człowiek nabywa wraz z procesem wrastania w społeczeństwo. Ten proces jest świadomy, oparty na pewnej wiedzy<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> T. E. Olearczyk, *Kreowanie...*, s. 79.

<sup>24</sup> Por. Cz. Banach, *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, [w:] I. Wojnar (red.), *Etos w edukacji XXI w.*, Warszawa 2000, s. 170.

<sup>25</sup> Por. B. Jasiński, *Kategoria olimpijskości w filozofii nowożytnej*, [w:] *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1990, s. 117.

<sup>26</sup> Por. W. Kopaliński, *Słownik...*

Po drugie, *etos* to zespół wartości, które człowiek – przez sam fakt istnienia – przyjmuje niejako bezwiednie. W pierwszym przypadku *etos* przychodzi z zewnątrz, w drugim odnajdujemy go wewnątrz. Wynika to z różnicy między transcendentnym, a immanentnym punktem widzenia<sup>27</sup>.

Współczesny człowiek kształtuje świat wokół siebie na obraz i podobieństwo własne, tworzy rzeczywistość, która pozbawiona zostaje nadrzędnej wartości. Instancją ostateczną okazuje się rozum ludzki. Człowiek jest miarą wszechrzeczy – człowiek stał się punktem odniesienia zarówno dla badań humanistycznych, jak i przyrodniczych. U podstaw wychowania leży przyjęta koncepcja człowieka i jego działania, a zatem filozofia człowieka i etyka. W procesie pedagogicznym mieszczą się działania etyczne; wychowanie nie może być nieetyczne, ani pozbawione moralności, a wobec nauczyciela – wychowawcy są określone oczekiwania. Nie jest więc obojętne, jaką przyjmujemy koncepcję człowieka i wizję moralnego działania<sup>28</sup>.

Sokrates zalecał poznanie samego siebie. To było jego motto wychowawcze. Sokratejska filozofia wychowania jest przedstawiona jako nauka, której celem jest dusza, a ściślej dusza młodych, kształtowana zarówno przez rodzinę, jak i szkołę. Przemiany funkcjonowania rodziny determinują pracę szkoły, zmniejsza się zasięg oddziaływań wychowawczych rodziny, wychowanie bezstresowe staje się dotkliwym stresem dla społeczeństwa. Nie tylko szkoła ma z nim problem. Zmienność warunków nauczania i wychowania wymaga za każdym razem odniesień do osoby nauczyciela, który jest czynnikiem stałym<sup>29</sup>.

Tak przynajmniej powinno być, ale czy rzeczywiście tak jest? Poniżej zostały zaprezentowane wyniki trzech badań naukowych przeprowadzonych w latach 70. XX w., w 2014 i 2016 r. Badaniom byli poddawani nauczyciele, rodzice i uczniowie. Pytano o *etos*, czy pojęcie to znane jest respondentom, co oznacza, czy *etos* nauczycielski jeszcze istnieje w II połowie XX w., czy jest jedynie reliktem, czy są wartości ważniejsze niż *etos*, czy *etos* znajduje odniesienia jedynie w życiu zawodowym, czy także w prywatnym życiu nauczycieli, czy w końcu *etos* nauczyciela projektuje na wychowanie i system wartości jego wychowanków.

- W latach siedemdziesiątych Krystyna E. Siellawa-Kolbowska przeprowadziła wśród nauczycieli szkół warszawskich badania empiryczne, z których wyprowadzony został wniosek, że brak jest wśród tej grupy skryształowanego

<sup>27</sup> Por. B. Jasiński, *Kategoria...*, s. 120.

<sup>28</sup> Por. tamże, s. 121.

<sup>29</sup> Por. T. E. Olearczyk, *Kreowanie...*, s. 70.

i żywego *etosu* nauczycielskiego. Ta obserwacja prowadziła do dalszej konstatacji, iż rysuje się niewielka szansa konsekwentnego oddziaływania na postawy i przekonania młodzieży przez badanych nauczycieli<sup>30</sup>.

- W 2014 r. zostało przeprowadzone badanie na wybranych nauczycielach i rodzicach uczniów przedszkoli i szkół podstawowych dotyczące wiedzy na temat *etosu*. Mimo, iż zdecydowana większość badanych (93-100%) zna i rozumie pojęcie *etos*, to już 40% uważa, że jest to w obecnym świecie pojęcie historyczne i nieaktualne, choć ważne (83%). Jakże zatem elementy pracy nauczyciela są ważniejsze niż *etos*? Co nie zaskakuje w dobie współczesnych przemian społecznych, kulturowych, ekonomicznych i światopoglądowych: czynnikiem ważniejszym niż *etos* jest według respondentów wiedza fachowa (20%). Wynik ten potwierdza oczekiwania społeczne o przygotowanie uczniów do zaistnienia na rynku pracy, wymaga się od nich przede wszystkim przekazu fachowej wiedzy. Podobnie rzecz ma się z umiejętnościami metodycznymi (17%). Sposób przekazywania wiedzy wiąże się znacząco z efektywnością pracy nauczyciela. Wszystkim dorosłym podmiotom edukacji zależy na satysfakcjonujących wynikach procesu kształcenia coraz częściej mierzonych za pomocą liczbowo interpretowalnych testów. Co istotne, znacznie większa liczba nauczycieli niż rodziców dostrzegła związek *etosu* z życiem zawodowym (różnica wyniosła 10%). Natomiast to rodzice częściej wskazywali na aktualność pojęcia *etosu* niż nauczyciele. Oznaczałoby to, iż według znacznie większej liczby nauczycieli kwestia *etosu* powinna być zawężona jedynie do dziedziny życia zawodowego i współcześnie jest już mniej aktualna. Rodzice dzieci uważają, że nauczycielski *etos* winien mieć związek z życiem osobistym nauczyciela i że jest on nadal pojęciem aktualnym<sup>31</sup>. W ww. badaniu podjęto próbę wykazania, że tym istotnym elementem nauczycielskiej profesji jest w opinii rodziców i samych nauczycieli *etos* nauczycielski. Wydaje się, że nie tylko przekaz wiedzy związanej z zagadnieniami etycznymi jest ważny dla dorosłych związanych z edukacją dzieci i młodzieży. Zauważają oni wagę osobistej postawy nauczycieli. Znają pojęcie *etosu* i uważają je za istotny element nauczycielskiej profesji. Tym samym wielu ludzi w swoich doświadczeniach odnajduje praktyczny wzór i w pewnym sensie dowód na to, że nadal liczni przedstawiciele nauczycielskiej profesji nie tylko uczą jak żyć, ale sami żyją tak, jak uczą<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Por. K. E. Siellawa-Kolbowska, *Wybrane elementy świadomości nauczycieli z Warszawy*, [w:] S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa 1989, s. 441.

<sup>31</sup> Por. J. Pękala, *Etos...*, s. 112.

<sup>32</sup> Por. tamże, s. 117.



- W 2016 r. przeprowadzono badanie na wybranej grupie gimnazjalistów i licealistów, z którego wynika, że samo pojęcie *etosu* nauczycielskiego jest uczniom dość słabo znane (10% zna pojęcie *etos*, 65% nie zna, a 25% ankietowanych nie wie czy spotkała się z takim pojęciem). Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie dostrzegają w pracy i życiu nauczyciela konieczność kierowania się pewnym kanonem wartości, pomocnym w kreowaniu autorytetu i szeroko pojętego rozwoju osób tworzących środowisko szkolne. *Etos* nauczycielski rozumiany jako pewna charakterystyczna (pozytywna) postawa nauczyciela wiązana jest w dużym stopniu z aktywnością moralną nauczyciela. Zdaniem respondowanych jest to rodzaj zachowania się w każdej – nawet najtrudniejszej – sytuacji, gotowość obrony swoich poglądów i umiejętność postępowania zgodnie z przyjętą hierarchią wartości. Uczniowie jednak nie uważają, że postawa nauczyciela określana mianem *etosu* jest z perspektywy uczniowskiej najważniejsza. Ich zdaniem, umiejętność skutecznego nauczania przewyższa zasady ujęte w *etosie* nauczycielskim. Widać w tym względzie przypisywanie szkole przede wszystkim funkcji pragmatycznych, aniżeli ideowych. Uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce przekazywania wiedzy oraz skutecznego nauczania celem zdobycia zadawalających rezultatów edukacyjnych. Sytuacja taka nie oznacza bynajmniej zanegowania przez uczniów postawy nauczycielskiej odznaczającej się klarownym kodeksem postępowania. Przeprowadzone badanie wykazało, że są uczniowie, którzy potrafią w swoim nauczycielu rozpoznać człowieka ideowego, który swoją pracę wiąże ze ściśle określoną postawą postępowania i przykładem życia. Takich nauczycieli częściej dostrzegają uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, aniżeli gimnazjalnych. Rozpoznawanie działań podyktowanych *etosem* nauczyciela dokonuje się przede wszystkim w sferze aktywności wychowawczej. Prawie połowa respondowanych gimnazjalistów i licealistów twierdzi, że kierowanie się zasadami *etosu* nauczycielskiego skutkuje lepszymi rezultatami wychowawczymi wśród uczniów. Wyniki badań pokazały, że oczekiwania uczniów względem postawy nauczycielskiej nie są zbyt wygórowane. Trudno też na podstawie badań jednoznacznie określić, co jest przyczyną dość niskiego stopnia dostrzegania przez uczniów postaw nauczycielskich charakteryzujących postępowanie zgodne z *etosem*. Być może fakt ten wynika w dużej mierze z odejścia współczesnych nauczycieli od stałego kanonu wartości reprezentatywnych dla zawodu nauczyciela, bądź jest to spowodowane słabą umiejętnością zauważania przez uczniów postaw przynależnych *etosowi* nauczycielskiemu. Nie można wykluczyć tezy, że zmieniające się warunki edukacyjne we współczesnej szkole, promujące przede wszystkim skuteczne nauczanie, liberalne podejście

wychowawcze oraz zbiurokratyzowanie nauczania, stanowią jakąś przeszkodę w dostrzeżeniu specyficznej postawy nauczyciela, charakterystycznej dla misji tego zawodu i doniosłej roli nauczyciela w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu właściwych postaw młodych ludzi. Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie wiedzą jakie wartości przyświecają *etosowi* nauczyciela i jakie znaczenie może on mieć dla ich rozwoju osobowego<sup>33</sup>.

Wymiar praktyczny życia jest oczywiście ważny, jednakże nie można spełnić nauczycielskiego powołania, nie realizując równocześnie własnego rozwoju i to w stopniu ponadprzeciętnym, opierając się jedynie na wynikach testów, mierzonych numerycznie osiągnięciach uczniów. W świetle wiary służba człowiekowi ma sens jedynie wówczas, gdy widzi się w nim nieskończoną godność jego człowieczeństwa, albo wręcz – jak domaga się Ewangelia – ukrytego w nim Boga. Tak rodzi się najgłębszy szacunek i miłość do dziecka. Nie chodzi więc tylko o poprawne, taktowne zachowanie, życzliwość i przeciętną troskę, bądź same li tylko wyniki w nauce. Dzieckiem trzeba się zdumieć i zachwycić, być dla niego ojcem i matką, bratem i siostrą, serdecznym przyjacielem, mentorem wprowadzającym w świat wartości. Trzeba się czuć zaszczyconym tą służbą. Trzeba ją pełnić w imieniu samego Chrystusa. Bezinteresowna i ofiarna miłość do dzieci to istota nauczycielskiego powołania<sup>34</sup>. Jeśli oddaje się on temu wielkiemu dziełu bez reszty i do końca, wówczas jest na swoim miejscu, staje na wysokości wyznaczonego mu zadania. Spełniając je – spełnia siebie. Staje się to prawdziwe szczególnie wtedy, gdy przekracza, wręcz przerasta siebie. Konkludując, należy powiedzieć, że nauczyciel skazany jest na wielkość i do tej wielkości powinien zapalać. Do tego potrzebna jest mu pasja, czyli dynamiczna koncentracja wszystkich sił: intelektu, woli, a nawet uczuć w dążeniu do wyznaczonego celu. Połączona z geniuszem, czy choćby talentem nie może nie doprowadzić do wielkości: jest jej zapowiedzią i znakiem<sup>35</sup>. Ambicją zobligowanego do osiągnięcia wielkości nauczyciela powinno być osiągnięcie tej wielkości także przez jego uczniów, najlepiej podczas spotkania dwóch otwartych na wielkość umysłów, co stanowi najlepszy i najskuteczniejszy sprawdzian nauczycielskiego *etosu*.

<sup>33</sup> Por. R. Maliszewski, *Etos...*, s. 156-157.

<sup>34</sup> Por. W. Stróżewski, *O wielkości. Szkic z filozofii człowieka*, Kraków 2002, s. 295.

<sup>35</sup> Por. tamże, s. 296.

MYŚL CHRZEŚCIJAŃSKO-SPOŁECZNA A KONCEPCJA *ETOSU*

Nie należy dać się zwieść mylnemu przekonaniu o miejscu niniejszego podrozdziału w strukturze rozprawy. Mimo zajmowania krańcowej pozycji, rozważania o myśli chrześcijańsko-społecznej są niezwykle ważne w kontekście *etosu*. Stanowią jego fundament. Kościół od zarania dziejów głosił naukę o godności człowieka i powołaniu społecznym, czyli o esencji *etosu*. Sam *etos*, bez odwoływania się do wartości będących filarami katolickiej nauki społecznej, czyni z nauczycieli rzemieślników, nie artystów. A przecież o to tu idzie – o mistrzostwo w doskonałości.

Na pograniczu orędzia ewangelicznego i jego wymogów etycznych oraz problemów życia społecznego pojawiła się katolicka nauka społeczna. Jest więc łącznikiem między Ewangelią a konkretną rzeczywistością człowieka i społeczeństwa. Podstawę do ukształtowania się i wyodrębnienia tej nowej na tamte czasy (przełom XIX i XX w.) dyscypliny dała encyklika papieża Leona XIII – *Rerum Novarum* (1891 r.). Określenie „katolicka nauka społeczna” pochodzi natomiast od papieża Piusa XI, który użył go po raz pierwszy w 1931 r. w encyklice *Quadragesimo anno* (ogłoszona w 40. rocznicę ogłoszenia encykliki *Rerum novarum*). W nowszych dokumentach Stolicy Apostolskiej (po 1950 r.) stosowane są zamiennie określenia: „nauka społeczna Kościoła”, „nauczanie społeczne Kościoła”, bądź „doktryna społeczna Kościoła”. W Polsce powszechnie używa się określenia „katolicka nauka społeczna” (KNS), a w Niemczech – „chrześcijańska nauka społeczna”<sup>36</sup>.

KNS buduje cały Kościół, czyli Urząd Nauczycielski Kościoła oraz ci wszyscy duchowni i wierni świeccy, którzy tę naukę teoretycznie rozwijają, oraz działacze katoliccy, którzy ją rozpowszechniają i stosują w życiu społecznym. Autorytatywnie naukę tę podają tylko papież i biskupi. KNS jest nauczaniem, czyli ukazywaniem problematyki, pogłębianiem jej i rozwiązywaniem w życiu społecznym, ma zatem charakter bardziej praktyczny niż teoretyczny. Przedmiotem materialnym KNS jest człowiek w relacjach z innymi ludźmi w środowisku społecznym, a przedmiotem formalnym jest rozwiązywanie tzw. kwestii społecznej, czyli przekształcanie życia społecznego w duchu chrześcijańskiej koncepcji człowieka i zasad społecznych Kościoła. *Etos*, w tym *etos* nauczycielski wpisują się w kanon KNS (w wersji minimalistycznej – na poziomie wartości uniwersalnych wyprowadzonych z prawa

<sup>36</sup> Por. K. Bełch, *Katolicka nauka społeczna. Podręcznik dla studentów teologii i nauk społecznych*, Sandomierz 2020, s. 12-13.

naturalnego i objawionego, zaszeregowanych do grupy twierdzeń o charakterze teologicznym i częściowo filozoficznym)<sup>37</sup>.

W Piśmie Świętym, będącym księgą religijno-moralną, nie brak również problematyki społecznej. Najstarsze źródło KNS zawiera zarówno ogólne idee społeczne, jak również szereg szczegółowych przepisów dotyczących różnych sfer życia. Do głównych idei społecznych należy nauka o godności człowieka (świadczy o niej stworzenie człowieka przez Boga i ich partnerski stosunek), sprawiedliwość i miłosierdzie. Do szczegółowych – m. in. synteza nakazów moralnych (Dekalog), kwestie rodziny, pracy, własności, władzy politycznej<sup>38</sup>.

KNS ukazuje zasady i wartości życia społecznego. Jedne i drugie służą do budowania społeczeństwa godnego człowieka. Zasady etyczno-społeczne wynikają z faktu, że człowiek jest osobą żyjącą w społeczności, są zakotwiczone w naturze człowieka i w naturze społeczności. Należą do trzeciej grupy zasad pierwszych w systemie prawa naturalnego (obok zasad dotyczących istnienia jednostki i gatunku). Można je traktować jako zasady ontologiczne, fundamentalne, niepodlegające zmianom, ponieważ wyrażają istotę życia społecznego, a ta z kolei polega na wspólnym dążeniu ludzi do pewnych wartości, na urzeczywistnianiu tych wartości i korzystaniu z nich, czyli na *etosie*. Esencją życia społecznego jest dawanie i branie. Dawanie wyraża tendencję od osoby ludzkiej do społeczności, akcentuje dobro wspólne, a branie wyraża tendencję od społeczności do osoby, akcentuje dobro osoby. Z powyższego wyłaniają się trzy podstawowe zasady społeczne:

- **zasada dobra wspólnego (dawanie)** – dobro wspólne polega z jednej strony na wytwarzaniu wartości wspólnych, z drugiej zaś na pełnym rozwoju osobowości (ma ono charakter instrumentalny i substancjalny, zwany immanentnym). Dobro wspólne instrumentalne (dobro polityczne) obejmuje sumę takich warunków życia społecznego, w których ludzie mogą pełniej i szybciej osiągnąć własną doskonałość, czyli zespół dóbr fundamentalnych dla życia i rozwoju człowieka. Dobro substancjalne to doskonałość osoby ludzkiej, dobre życie, życie cnotliwe całych społeczności i poszczególnych ich członków. Polega na „spełnianiu się” osoby, lepszym i wyższym realizowaniu siebie, czyli znów na *etosie*. Dobro wspólne instrumentalne, stwarzające maksymalne szanse rozwoju jednostkom ludzkim należącym do różnych społeczności, nie jest celem samym w sobie, ma charakter służebny wobec dobra immanentnego. Dobro wspólne zobowiązuje wszystkie podmioty życia społecznego

<sup>37</sup> Por. tamże, s. 14-15.

<sup>38</sup> Por. tamże, s. 20-26.

do wkładu w dobro wspólne społeczności, choć w różnym stopniu i stosownie do swoich możliwości;

- **zasada pomocniczości (branie)** – oznacza uzupełniające i pomocnicze działanie większych organizmów społecznych na rzecz jednostek i mniejszych grup. Pomoc ta ma aspekt negatywny (polegający na poszanowaniu inicjatywy, kompetencji i odpowiedzialności jednostek i mniejszych grup, czyli na powstrzymaniu się od pomocy w tych sprawach, w których są one samowystarczalne) i pozytywny (polegający na świadczeniu pomocy tam, gdzie jest ona konieczna);

- **zasada solidarności (łącznie dawanie i branie)** – rozumiana jako odpowiedzialność jednego za wszystkich (np. postawa nauczyciela-wychowawcy), wszystkich za każdego oraz każdego za każdego (postawy, które są treścią *etosu* i pracy nauczyciela, jak i *etosu* ogólnoludzkiego). Zakłada ona uznanie i uszanowanie godności osobowej każdego człowieka, wzajemne zrozumienie i współpracę między jednostkami, grupami społecznymi, państwami oraz całą ludzkością. Zakłada także postawę służenia bliźniemu i gotowość ochrony tych, którzy znajdują się w niebezpieczeństwie, są w zagrożeniu lub cierpią biedę. Nie jest ona tylko współczuciem, ale zobowiązaniem, aby nikogo potrzebującego pomocy nie pozostawić jego losowi. Zatem wymaga odejścia od postaw indywidualistycznych (wręcz egoistycznych) i partykularyzmów, a wejścia na drogę otwartości, demokracji, dialogu, kompromisu etc. Dla nauczyciela jest to zasada rozumiana dosłownie (pomoc materialna uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej), jak i w odniesieniu intelektualnym (dzielenie się wiedzą z innymi, dodatkowe zajęcia, konsultacje)<sup>39</sup>.

Wartości życia społecznego nadają sens, identyfikację i kierunek działaniu społecznemu. Są nierozdzielnie związane z godnością osoby ludzkiej, sprzyjając autentycznemu rozwojowi osoby, jak i życia społecznego. Stanowią niepodważalne punkty odniesienia przy przeprowadzaniu reform społecznych, zmian struktur i instytucji. Są również fundamentem dla porozumienia społecznego czy narodowego i współdziałania na rzecz dobra wspólnego. Wartościami tymi są:

- **prawda** – papież Benedykt XVI w swej encyklice *Caritas in veritate* wyjaśniał, że do zdobycia pełnej prawdy nie wystarczy poznanie tylko rozumowe. Potrzebne jest także światło wiary. Prawdy potrzebują: rozwój, dobrobyt społeczny i właściwe rozwiązywanie problemów społeczno-ekonomicznych

---

<sup>39</sup> Por. tamże, s. 151-160.

trapiących ludzkość. Bez prawdy, bez zaufania i miłości do prawdy nie ma świadomości i odpowiedzialności społecznej, a działalność społeczna zostaje uzależniona od prywatnych interesów i logiki władzy. Trzeba wychowywać społeczeństwo, a zwłaszcza młode pokolenia, do życia w prawdzie. Jest to zadanie pierwszoplanowe *etosu* pracy nauczyciela, warunkujące powodzenie wszelkich innych zadań;

- **wolność** – wyraża się nie tylko w braku przymusu zewnętrznego, ale jest wewnętrznym panowaniem nad własnymi aktami i świadomym wyborem dobra. Prawdziwa wolność zakłada odrzucenie egoizmu i otwarcie się na drugich – warunek *sine qua non etosu* zawodowego nauczycieli. Prawda jest esencją i regułą wolności, są ze sobą kompatybilne. Papież Jan Paweł II w swej encyklice *Veritatis splendor* podkreślał, że w świecie bez prawdy wolność traci swoją treść, a człowiek zostaje wystawiony na pastwę namiętności i uwarunkowań jawnych lub ukrytych. Wolność wypełnia się w relacjach międzyludzkich – im więcej człowiek czyni dobra, tym bardziej staje się wolnym, a prawdziwą wolnością jest tylko wolność w służbie dobra i sprawiedliwości;

- **sprawiedliwość** – klasyczna definicja sprawiedliwości pochodzi od rzymskiego prawnika Ulpiana, według którego sprawiedliwość jest stałą i niezmienną wolą przyznania każdemu należnego mu prawa. W sensie religijnym sprawiedliwość jest cnotą moralną, która polega na stałej i trwałej woli oddawania Bogu i bliźniemu tego, co im się należy. Sprawiedliwość rodzi się naturalnie w każdym człowieku, który ze swej natury posiada pewne prawa, a sprawiedliwość polega na ich poszanowaniu. Do sposobów urzeczywistnienia sprawiedliwości KNS zalicza: dialog, cierpliwe szukanie porozumienia i kompromisu bez stosowania przemocy, ponieważ usuwanie krzywd przemocą rodzi nowe krzywdy;

- **miłość** – stanowi najwyższe i uniwersalne kryterium całej etyki społecznej. Jest powiązana ze wszystkimi wartościami społecznymi. Tylko miłość oparta na prawdzie jest doskonalszą (od prawodawstwa, systemu reguł czy układów) drogą rozwiązywania kwestii społecznych. Inspiruje do działania indywidualnego, ale jest również siłą zdolną otworzyć nowe drogi do radzenia sobie z problemami współczesnego świata. Miłość i sprawiedliwość są ze sobą nieodłącznie związane. Podstawą miłości jest sprawiedliwość. Nie może być między ludźmi miłości, jeśli wpierv nie przywróci się między nimi sprawiedliwości. Miłość warunkuje sprawiedliwość, a sprawiedliwość służy miłości<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Por. tamże, s. 177-185.

Biorąc pod uwagę zarysowane powyżej główne zasady i wartości budujące KNS, należy sobie zadać pytanie: czy *etos* pracy nauczyciela ma oparcie w myśli chrześcijańsko-społecznej? Odpowiedź jest oczywiście twierdząca, ponieważ *etos*, określający świat wartości nauczycieli, styl życia i charakter ich pracy zawodowej, jest faktycznym uznaniem i praktykowaniem powinności moralnej, zewnętrznym wyrazem przyjętych norm etycznych i ich najprostszym życiowym sprawdzianem. *Etos* – czyli sumienne wypełnianie swej roli społecznej (swego powołania), wydoskonalanie siebie, a przez to tych, spotykanych na drodze życia – ma wymiar moralny, a poprzez charakter pracy również wymiar społeczny<sup>41</sup>.

W kulturze europejskiej *etos* wyrasta z *etosu* chrześcijańskiego, opiera się na Dekalogu, staje się nie tylko spełnieniem minimum, lecz obejmuje program życia doskonałego, system wartości, dążenie do ideału, do świętości, celem jest osiągnięcie pełni<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Por. T. E. Olearczyk, *Kreowanie...*, s. 71.

<sup>42</sup> Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1987.

## WSPÓŁCZESNA KULTURA ANTYWARTOŚCI

Cywilizacja, w której żyjemy, weszła w nową fazę swoich dziejów. Nie chodzi tu jedynie o gwałtowne przemiany we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia, ale o fundamentalne przewartościowania, dokonujące się na naszych oczach<sup>1</sup>. W drugiej połowie XX w. zakończyła się epoka modernizmu i nowoczesności, która w dziedzinie myślenia charakteryzowała się dążeniem do precyzyjnego, racjonalnego, naukowego poznania obiektywnej rzeczywistości, a w dziedzinie działania dążeniem do osiągnięcia wysokiej skuteczności i efektywności we wszystkich podejmowanych przedsięwzięciach<sup>2</sup>. Zastąpił ją postmodernizm, przenikający wszystkie sfery ludzkiego ducha i aktywności, ale uparcie wymykający się definiowalności. Przyniósł ze sobą swoją własną rzeczywistość aksjologiczną, która stała się antywartością wszystkich świętości dotychczasowej formacji kulturowej: jedności zaprzeczono wielością, podobieństwu – różnicą, unifikacji – różnorodnością, pewności – ambiwalencją, absolutności wartości – relatywizmem, porządkowi – chaosem. Tak, jak absolutne było dotychczas uwielbienie dla jednolitości, tak identyczną czcią został otoczony pluralizm<sup>3</sup>.

W treściach przedstawionych poniżej autorki starają się przedstawić pejzaż współczesnej kultury, która jest nośnikiem zarówno wartości, jak i antywartości.

---

<sup>1</sup> Por. T. Kotarbiński, *Życie zacnie*, Warszawa 1995.

<sup>2</sup> Więcej na ten temat pisze: M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – Człowiek – Wychowanie*, „Wychowawca” nr 12, 2004.

<sup>3</sup> Por. B. Włodarska, *Postmodernistyczny obraz współczesnego menedżera*, „Zarządzanie i Finanse” nr 1, 2013, s. 598.



CZYM JEST PONOWOCZESNOŚĆ *vel* POSTMODERNIZM?

Gdyby zwykłemu człowiekowi przyszło wybierać między brakiem a nadmiarem, bez wahania wybrałby nadmiar. I wybrałby nierozsądnie, tak jak król Midas. Mityczna opowieść o tym królu może posłużyć jako przepowiednia naszej kultury zwanej ponowoczesnością. Ta, zbuntowana przeciwko swej poprzedniczce – nowoczesności, zaczęła wszystko czynić jej na przekór. Nowoczesność zaopatrzona była w jednolity porządek. Uwielbiała ład, który w każdej dziedzinie poszukiwał jednoczącej wszystko naczelnej zasady. Rzec by można, że u samych jej fundamentów legł swoisty kult jednostki. Było to początkowo czysto teoretyczne zafascynowanie liczbą jeden, do której należało sprowadzać i redukować wszelaką wielość. Wydawało się, że kiedy taki zabieg się powiedzie, cała migotliwość i nieprzezroczystość rzeczywistości utrudniająca w niej orientację, odsłoni i ujawni fundamentalną uniwersalną regułę, która steruje spoza kulis losami wszechświata. Mniej istotne było jej imię – mógł być to rozum (jak u Kartezjusza), absolut (jak u Georga Wilhelma Hegla), walka klas (jak u Karla Marxa). Pochwała jedności, którą odkrywa i ustala ludzki rozum, niosła w sobie wiarę, że człowiek jest samoistną potęgą. Kierując się znajomością praw świata, w pełni dostępnych przenikającemu wszystko intelektowi, może on zarządzać i rozporządzać wszystkim, wszystko może podporządkowywać sobie. Mentalność władcy i zarządcy rodziła znakomite samopoczucie: „człowiek to brzmi dumnie” – głoszone i wierzone. Przejście od nowożytności do ponowożytności, czy też od nowoczesności do ponowoczesności, w ogólnym ujęciu da się przedstawić jako zbeczeszczenie kultu jedności na rzecz kultu wielości<sup>4</sup>.

Postmodernizm jest konsekwencją porażki modernizmu jako maksymalistycznych roszczeń poznawczych i totalitarnych wizji. Z jednej strony odmawia się mu racji egzystencji z tytułu labilności czy *melting*, z drugiej – wini się go za wszelkie zło istniejące w dzisiejszym świecie. Postmodernizm zwiastuje nową epokę. Nową wobec modernizmu, będącego kontynuacją racjonalistycznej i scjentyistycznej tradycji Oświecenia. Jest opozycją wobec dobrobytu intelektualnego opartego o przekonanie, iż istnieje w realnym świecie nadrzędny, obiektywny, naturalny i poznawalny ład, który można zdefiniować za pomocą rozumu. Postmodernizm to negacja tradycji myśli zachodniej wywiedzionej wprost od Sokratesa, Platona, Arystotelesa, św. Augustyna i Akwinaty. Sens i racjonalność ludzkich dociekań istnieją w świecie realnie,

<sup>4</sup> Więcej na ten temat pisze: Z. Bauman, *Czy istnieje postmodernistyczna socjologia?*, Warszawa 2006.

niezależnie od ludzkich usiłowań wyrażenia ich słowami. Z pozycji czysto subiektywnych sposobem dochodzenia do jądra każdego problemu czy zagadnienia stała się dla postmodernistów tzw. dekonstrukcja, czyli proces odsłaniania kolejnych warstw i założeń, swoista amorficzność, w której każdy ma prawo głosu, wolność mówienia i robienia, co się chce, ale nie zrównoważone poczuciem odpowiedzialności, ani za własne czyny, ani za ich konsekwencje dla innych. Zaginęło pojęcie dobra wspólnego i nastąpiła epoka zgiełku, chaosu, wielu wyrzaskiwanych, agresywnych głosów, gdzie wszyscy krzyczą, ale nikt nikogo nie wysłuchuje<sup>5</sup>. Stąd infantylicyzacja kultury, która skutkuje infantylicyzacją człowieka postrzeganego jako przedmiot, produkt, żyjącego w dychotomicznej cywilizacji jednoczesnego nadmiaru i braku. Rozważania zawarte w kolejnych podrozdziałach rozwijają wspomniane kwestie, a przyczynkiem dotarcia do nich niech będzie nakreślona poniżej panorama stanu współczesnej kultury.

## CHARAKTERYSTYKA KULTURY PRZEŁOMU XX I XXI W.

Leszek Kołakowski w swoim głośnym wystąpieniu na konferencji w Genewie we wrześniu 1973 r. (w języku polskim zostało ono wydane pod tytułem *Odwet sacrum w kulturze świeckiej*<sup>6</sup>) krytycznie odniósł się do przewidywań dotyczących postępującej sekularyzacji kultury europejskiej. Argumentuje przeciwko teoriom religii zakładającym instrumentalny charakter *sacrum*, które to teorie stanowią ukryte założenie tych przewidywań. Zwraca także uwagę na fakt, że sam sens pojęcia sekularyzacja kultury jest niezbyt precyzyjny i przeciwstawia się interpretacji, wedle której polegać ma ona na zaniku potrzeby religijnej. Stwierdza, że pytania o rolę *sacrum* w kulturze mają zasadniczo charakter filozoficzny i jako takie nie poddają się łatwo badaniom naukowym, zwłaszcza ilościowym. Sądzi jednak, że pewne wnioski na ten temat wysnuć można z obserwacji skutków zaniku *sacrum* dla kultury jako całości<sup>7</sup>.

Kołakowski stawia tezę, że uwiąd *sacrum* w kulturze przyczynia się do pogłębiania jej kryzysu, którego niezaprzeczalne objawy dostrzega wokół siebie. Dzieje się tak dlatego, że *sacrum* funkcjonowało jako szczególny czynnik w systemie znaków kulturowych, który nadawał im specyficzny, dodatkowy,

<sup>5</sup> Por. B. Włodarska, *Postmodernistyczny obraz...*, s. 599.

<sup>6</sup> L. Kołakowski, *Odwet sacrum w kulturze świeckiej*, [w:] tenże, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn 1984.

<sup>7</sup> Por. J. Gomułka, *Ponowoczesność jako kryzys. Filozofia kultury Stanisława Lema*, [w:] K. Cikała-Kaszowska, W. Zieliński (red.), *Spółczesność – społeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności*, Kraków 2016, s. 54.

pozapercepcyjny sens, jednocześnie konserwując i stabilizując strukturę symboliczną, a więc i strukturę społeczną. Zanik tego czynnika prowadzi kulturę do zapaści, której objawem jest rozmywanie się podstawowych dychotomii pojęciowych. Nie ma już jasnego odróżnienia, w życiu politycznym, między wojną i pokojem, między suwerennością i niewolą, między inwazją i wyzwoleniem, między równością i despotyzmem, ani bezspornej granicy między katem i ofiarą, między kobietą i mężczyzną, między pokoleniami, między zbrodnią i bohaterstwem, między prawem i gwałtem, między zwycięstwem i porażką, między lewicą i prawicą, między rozumem i obłędem, między lekarzem i pacjentem, między nauczycielem i uczniem, między sztuką i błazeństwem, między wiedzą i ignorancją. Ze świata, w którym te wszystkie słowa ujawniały i identyfikowały określone przedmioty, jakości i sytuacje, ułożone w opozycyjne pary, przeszliśmy do świata, gdzie opozycje i klasyfikacje, nawet najbardziej podstawowe, wycofywane są z obiegu<sup>8</sup>.

Profesor stara się naszkicować obraz kultury istniejącej w napięciu między strukturą a rozwojem, które jest dla kultury, podobnie jak dla jakiegokolwiek organizmu żywego, nieodzowne i próba jego zniesienia w imię harmonii i kooperacji – tak jak to dzieje się obecnie – doprowadzić musi do rozkładu. *Sacrum* jest siłą działającą na rzecz struktury (a więc poniekąd wbrew rozwojowi), siłą, która przeciwstawia się utopijnym nadziejom na samodoskonalenie się człowieka, a zarazem przydaje właściwego ciężaru różnicy między dobrem a złem. Całkowite usunięcie sensu sakralnego z kultury oznacza dla Kołakowskiego, po pierwsze, pozbawienie jej sensu *tout court*, po drugie, na płaszczyźnie relacji społecznych prowadzi do despotyzmu opartego na gołej przemocy, po trzecie, skazuje człowieka na egzystencję godną pogardy. Autor nie pozostawia więc wątpliwości co do swojego nastawienia wobec *sacrum*: nawet jeśli sam nie jest wierzący, dostrzega jego nieodzowność i dlatego niepokoją go zmiany kulturowe mu zagrażające. Kołakowski odwraca argumentację oświeceniowej krytyki religii i stara się ukazać postawę religijnie obojętną bądź optymistyczny racjonalizm jako przejawy świadomości fałszywej w dokładnie tym sensie, w jakim alienacyjne postheglowskie krytyki próbowały dyskredytować religie<sup>9</sup>.

Filozof sądzi, że płynność ponowoczesności stanowi efekt operacji oczyszczenia kultury z *sacrum* ordynowanej przez osiemnasto- i dziewiętnastowiecznych filozofów. Myśl Oświecenia i pokrewne jej ideologie moderności uważały

---

<sup>8</sup> Por. L. Kołakowski, *Odwet sacrum...*, s. 171.

<sup>9</sup> Por. J. Gomułka, *Ponowoczesność jako kryzys...*, s. 56-57.

religię za przesąd i zbędny balast. Życie ludzkie miało być w pełni kształtowane przez potęgę rozumu. Człowiek nowoczesny miał być wyzwolony z dogmatu oraz wszelkich religijnych ograniczeń. Takie poglądy odnajdziemy u jednego z najbardziej wytrwałych obrońców racjonalności oświeceniowej, jakim jest Jürgen Habermas<sup>10</sup>. Wyraża on pogląd, że jakkolwiek filozofia nowożytna uznaje objawienie i religię za coś obcego i zbędnego, religia pozostaje obecna przeciwieństwo do metafizyki, która straciła swoje znaczenie<sup>11</sup>. Zajmuje on krytyczne stanowisko wobec postmodernizmu i nawołuje nas, aby zmobilizować modernistyczny rozum przeciwko defetyzmowi. W jego modernistycznej wizji, która, jak to określa, jest rezultatem dehelenizacji myśli Zachodu, religie muszą uznać autorytet naturalnego rozumu, opierającego się o wyniki badań naukowych oraz zasady egalitaryzmu w prawie i moralności, podczas gdy tenże laicki rozum nie może przyjąć roli sędziego prawd religijnych<sup>12</sup>.

Moderność jest dla Habermasa nierozłącznie związana z racjonalnością instrumentalną albo celową, a więc z rozumowaniem polegającym na kalkulacji środków dla osiągnięcia pożądanego celu. W epoce nowożytnej znajduje ono swój praktyczny wyraz w instytucjonalnych strukturach biurokratycznego państwa i kapitalistycznej gospodarki, które obalają wcześniejsze, tradycyjne stosunki społeczne i tworzą nowe, modernistyczne społeczeństwo. Przekształcanie świata określają nie tylko struktury celowo-racjonalne, ale także refleksyjny stosunek do tradycji, uniwersalizacja norm oraz wzory socjalizacji<sup>13</sup>. Powstają nowe, uniwersalne, oparte na rozumie, normy działania oraz formuje się nową ludzką tożsamość. Następuje emancypacja od zależności i struktur społeczeństwa tradycyjnego. Z kolei u podłoża samej moderności tkwi subiektywność nowożytnej filozofii podmiotu<sup>14</sup>. Wyraża się on m. in. w indywidualizmie, czyli myśleniu i działaniu ukierunkowanym na własną partykularność. Jednakże chociaż subiektywność w formie wyżej wymienionych cech tworzy nową kulturę wolności, a zarazem refleksji, skutkuje ona jednocześnie podziałem społeczeństwa tradycyjnego na jednostki i grupy reprezentujące określone interesy. Fakt istnienia tego podziału, uwypuklonego na skutek działania mechanizmów gospodarki rynkowej, tworzącej sfery

<sup>10</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Religia, rozum i to, co zostało utracone: dyskusja z Jürgenem Habermasem*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie” z. 5, 2011, s. 175.

<sup>11</sup> Por. J. Habermas, *An Awareness of What is Missing: Faith and Reason in Post-Secular Age*, tłum. C. Cronin, Malden 2010, s. 17.

<sup>12</sup> Por. tamże, s. 18.

<sup>13</sup> Por. J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 2000, s. 9-10.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 26.

bogactwa i sfery ubóstwa oraz spychającej na margines niektóre grupy społeczne i regiony, jest zdaniem Habermasa głównym problemem moderności<sup>15</sup>. Społeczeństwo modernistyczne to społeczeństwo podzielone, a zarazem laickie. Racjonalność instrumentalna, ukierunkowana na osiągnięcie celów doraźnych, połączona z indywidualizmem i wspomagającymi go wzorami socjalizacji, prowadzi bowiem do wyłonienia się kultury świeckiej i osłabia religię, która jest potężnym czynnikiem jednoczącym<sup>16</sup>. Pozbawiony religii i niełączony już jej mocą świat jest „odczarowany”. Tym, co według Habermasa zostało w nowym społeczeństwie utracone i nad czego utratą lamentuje, jest jednak nie religia – coś obcego i zbędnego z punktu widzenia światopoglądu modernistycznego, jaki reprezentuje – lecz wynikająca z niej jedność świata i solidarność międzyludzka. Odbudowie solidarności ma służyć wypracowana przez Habermasa teoria działania komunikatywnego, celem którego nie jest uniwersalna prawda, ale intersubiektywne porozumienie<sup>17</sup>.

Wbrew temu, co sądzi Habermas i wielu innych myślicieli moderności, od metafizyki nie można uciec. Podstawowym pytaniem metafizycznym jest pytanie o istotę człowieka. U podstaw racjonalności modernistycznej leży założenie na temat natury ludzkiej: człowiek jest istotą interesu, pobudzaną przez pożądania. Jego rozum kalkuluje użycie określonych środków dla realizacji określonych, wyznaczonych przez pożądania celów. To pojęcie racjonalności instrumentalnej albo celowej zastępuje klasyczne pojęcie racjonalności refleksyjnej albo deliberacyjnej. Według Arystotelesa i innych przedstawicieli tradycji klasycznej, którą określić można jako tradycję moralną albo tradycję cnoty, zdolność racjonalnej refleksji nad tym, co jest korzystne, a co szkodliwe, sprawiedliwe i niesprawiedliwe, jest tym, co odróżnia ludzi od innych stworzeń. W tym sensie człowiek, obdarzony w rozum refleksyjny, jest nie tylko istotą rozumną, ale i moralną. Ludzie, których charakter został ukształtowany przez uprawianie cnót, a do posiadania prawdziwej cnoty, jak podpowiada filozofia chrześcijańska, potrzebna jest wiara w Boga, mogą zapałować nad swoimi pożądaniem i poświęcić swoje osobiste korzyści dla dobra innych<sup>18</sup>.

Efektom moderności jest eksplozja ludzkich pożądań. Myśliciele moderności próbują zredukować złożoność ludzkich motywacji do jednej prostej

---

<sup>15</sup> Por. J. Habermas, *An Awareness of What is Missing...*, s. 73-74.

<sup>16</sup> Por. tamże, s. 31.

<sup>17</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Religia, rozum...*, s. 178-179.

<sup>18</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Historia filozofii politycznej. Od Tukidydesa do Locke'a. Tradycja klasyczna i jej krytycy*, Kęty 2010, s. 81.

zasady. Wraz z jej odkryciem prawda zostaje odnaleziona. Tym, co zaś pozostaje, to wdrożyć ją w czyn i narzucić opornym. Granicę między klasycznością a modernością wyznacza woluntaryzm. Rzeczywistość polityczna i społeczna interpretowana jest woluntarystycznie jako twór, którego powstanie i istnienie opiera się wyłącznie na sile wolnego wyboru ludzkiej woli<sup>19</sup>. Poszukiwanie prawdy zastąpione jest przez wolę działania – kreację człowieka i konstrukcję państwa i społeczeństwa. Myślenie nie ma charakteru poznania rzeczywistości, lecz charakter transformacyjny, ją przekształcający<sup>20</sup>. Taki charakter myślenia odnajdziemy nie tylko w marksizmie, w którym filozofia podporządkowana jest praktyce rewolucyjnego przekształcenia społeczeństwa w wolne od wyzysku społeczeństwo bezklasowe, ale również w liberalizmie, który przekształca ludzi w takie same interesowne jednostki, społeczeństwo zaś w platformę umożliwiającą realizację ich prywatnych celów. Znajdziemy go też u Habermasa, dla którego współczesne państwo to państwo świeckie, jakie funkcjonuje jako intelektualna formacja, czyli, jak to chyba należy rozumieć, formułuje umysły obywateli, uwalniając ich od religii i metafizyki<sup>21</sup>.

Modernistyczne jednostki – bez Boga, tradycji i obyczaju, każda sobie podmiotem – jakimi obecnie zapełniony jest świat, to ludzie interesu, mający przede wszystkim na względzie korzyść własną. Jakże więc może dojść między nimi do intersubiektywnego porozumienia i wzajemnego uznania? Możliwe jest to jedynie dzięki wspólnocie interesów, a nie na płaszczyźnie moralnej. Z uwagi jednak, że ludzkie interesy i punkty widzenia są często rozbieżne, nie należy pokładać wielkich nadziei w uzyskaniu zgody. Świat dzisiejszy, a codzienne wiadomości wydają się potwierdzać ten fakt, to rzeczywistość ciągłej niepewności i wiecznego konfliktu: gdy jeden się kończy, zaczyna się nowy. Teoria działania komunikacyjnego Habermasa, oczyszczona z tematyki religijnej i metafizycznej, wydaje się więc pomyłką, a on sam zdaje się być utopijnym liberałem post-socjalistą. Kierowane swoimi partykularnymi interesami, egoistyczne jednostki nie są zdolne do osiągnięcia trwałego racjonalnego konsensusu. Bez cnoty człowiek gorszy jest od najdzikszego zwierzęcia – głosił już Arystoteles, a bez Boga, nawet najlepsze cnoty zamieniają się w wady – wtórował mu św. Augustyn. W społeczeństwie liberalnym, którego podstawy teoretyczne przedstawił John Locke – w sytuacji, kiedy jednostka uwalnia się od kontroli państwa, a także od wpływu religii i tradycyjnych więzów – ludzie

<sup>19</sup> Por. K. Held, „Mądry obywatel” u Machiavellego, [w:] B. Markiewicz (red.), *Obywatel, odrodzenie pojęcia*, Warszawa 1993, s. 64.

<sup>20</sup> Por. A. Wierzbicki, *Postmoderność, czyli kłopoty z moderną*, „Ethos” t. 33-34, 1996, s. 120.

<sup>21</sup> Por. J. Habermas, *An Awareness of What is Missing...*, s. 21.

mają nieograniczone wręcz możliwości dążenia do własnych celów, bogacenia się i zaspokojenia swoich indywidualnych pragnień, kształtowania swego otoczenia oraz przekształcania siebie. Nie są ograniczeni przynależnością do określonej warstwy społecznej, zwyczajem i tradycją, a jedynie własną inteligencją, pracowitością, pomysłem i zaradnością. Ich požądania są nie tylko zwielokrotnione, ale na skutek presji społecznej tak uporządkowane, by prowadzić do sukcesu ekonomicznego. O ile Thomas Hobbes, w swym konserwatyźmie, tłumaczy ludzkie apetyty, poddając je kontroli władzy absolutnej, o tyle Locke, w swym liberalizmie, uwalnia je i kieruje ku wszelkim dostępnym na świecie dobrom doczesnym<sup>22</sup>.

Moderność jest dzisiaj kwestionowana przez postmoderność, której powiązanie z krytyką modernistycznego rozumu i próbą przekroczenia jego ograniczeń nie jest jednak wystarczające, by ogarnąć tę formację ideową. Jest bowiem oczywiste, że kiedy w moderności życie, a zwłaszcza polityka i ekonomia, oddziela się od religii i moralności, wywołuje to krytykę. Postmoderność można więc częściowo uznać za próbę ponownego wprowadzenia dyskursu religijnego i etycznego do sfery publicznej, ale ponieważ ten krytyczny dyskurs z jednej strony przybiera formę fundamentalizmu religijnego, z drugiej zaś wyrażony jest w języku opresji i afirmacji różnorodności, daleki jest on od klasycznej, uniwersalistycznej etyki oraz tradycyjnej religijności. Postmoderność, chociaż krytyczna wobec moderności, jest *de facto* radykalną kontynuacją jej niedokończonego projektu. Podobnie jak moderność, charakteryzuje ją woluntaryzm. Zarówno w moderności, jak i w postmoderności rzeczywistość społeczna tworzona jest decydującą siłą woli, która ucieleśnia się w Hobbesowskim absolutnym suwerenie, jakim jest nieuznający sprzeciwu tyran lub żądny panowania lud<sup>23</sup>. W wyniku demokratyzacji suwerenności, jak to ujmuje Michel Foucault, jej wyrazem jest wszechobecna siła dyscyplinująca. Nie panuje więc dziś bezstronna racjonalność komunikacyjna, lecz poprawność polityczna i związany z nią konformizm. Miast działania komunikacyjnego albo dialogu, którego celem jest bezinteresowne poszukiwanie prawdy, dokonuje się nagłaśniania i narzucania innym własnego dyskursu. Dokonują tego grupy i instytucje reprezentujące określone interesy<sup>24</sup>.

Nadrzędna pozycja woli w moderności i postmoderności wyrażająca się w konstruowaniu, formowaniu, dyscyplinowaniu i narzucaniu, powoduje, że

---

<sup>22</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Historia filozofii politycznej...*, s. 345.

<sup>23</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Religia, rozum...*, s. 182.

<sup>24</sup> Więcej na ten temat pisze: M. Foucault, *Lecture Two: 14 January 1975*, [w:] C. Gordon (red.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, New York 1980.

wytwarzają one sztuczne otoczenie. Społeczeństwo tradycyjne, tworzące się na przestrzeni wieków i uwypuklające naturalne różnice między ludźmi, zostało zakwestionowane przez moderność, która zastąpiła je sztuczną konstrukcją – społeczeństwem powstałym w wyniku umowy społecznej, w którym wolne i równe jednostki stopione są w jedność, w jeden lud, jedno ciało polityczne podlegające władzy najwyższego rządu<sup>25</sup>. Postmoderność dekonstruuje tę jedność za pomocą swej koncepcji różnorodności. Jednakże, tak jak jedność nowożytnego społeczeństwa, będąca wynikiem indoktrynacji i konstrukcji tożsamości jego członków, oparta na wzorach socjalizacji i wdrażana nam siłą dyscyplinującą, różnorodność postmodernistyczna jest przedsięwzięciem sztucznym. Jest to wynik kreowania napięć i rozłamów w społeczeństwie i wprowadzenia do niego podziałów. Marksizm, podkreślający wyzysk klasowy i dzielący społeczeństwo na wyzyskiwaczy i wyzyskiwanych, będący szczytową formą ideologicznej moderny<sup>26</sup>, można uznać jednocześnie za pierwszy krok w kierunku postmoderności. Dzisiejsza awangarda postmoderności: feminizm, teoria krytyczna, postmodernizm, choć wiele marksizmowi zawdzięcza, idzie dalej w swoich studiach form dominacji i ucisku. Mówi już nie o wyzysku klasowym, lecz o opresji jaką stanowi seks, płeć, suwerenność, a nawet racjonalność i obiektywizm naukowy<sup>27</sup>. W rezultacie podstawowe instytucje społeczne, takie jak rodzina i państwo, stają się problematyczne. Ludzie żyją w państwach, które z wolna zatracają swą suwerenność. Znaczenia nabierają procesy globalizacyjne. O ile moderność ma charakter wybitnie eurocentryczny i związana jest z dominacją świata przez mocarstwa zachodnie, o tyle wraz z detronizacją uprzywilejowanej pozycji modernistycznego rozumu, upada też znaczenie Zachodu. Postmoderność to jednocześnie posteuropejskość. Perspektywa eurocentryczna jest zastąpiona przez wielokulturowość i celebrowanie różnicy. Pozostałości tradycyjnej religijności są wypierane przez fundamentalizm religijny. Chrześcijaństwo słabnie w obliczu świadomie propagowanych wzorów sekularyzacji, wszechobecnej komercji oraz napierających religii, które nie są związane z europejską sferą kulturową<sup>28</sup>.

W czasach obecnych dominującą formacją kulturową czy ideową jest ukształtowana w okresie nowożytności moderność oraz umacnia się wpływ najnowszej formacji kulturowej, jaką jest postmoderność, co nie oznacza, że

<sup>25</sup> Por. J. Locke, *Traktat drugi*, § 89, [w:] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau, Warszawa 1992, s. 224.

<sup>26</sup> Por. A. Wierzbicki, *Postmoderność, czyli kłopoty z moderną...*, s. 117.

<sup>27</sup> Por. A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” nr 1-2, 1996, s. 87; T. Man Ling Lee, *Politics and Truth: Political Theory and Postmodernist Challenge*, Albany 1997, s. 158.

<sup>28</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Religia, rozum...*, s. 183-184.



na nasze myślenie wciąż nie mają wpływu idee klasyczne i chrześcijańskie. Tradycja klasyczna, która ukształtowała się w starożytności i której przedłużeniem i dalszym etapem rozwoju jest chrześcijaństwo, oddziałuje nadal na umysły wielu z nas. Tradycja klasyczna, wyrażająca się w syntezie filozofii starożytnej i religii chrześcijańskiej, wyposażała nasze umysły w zespół pojęć i idei etycznych, które okazały się dla cywilizacji zachodniej nigdy niewysychającym źródłem inspiracji i odnowy. To tę też tradycję Habermas odrzuca, twierdząc, że związek wiary i rozumu należy do prehistorii, że głos etyki klasycznej już dawno stracił swoją aktualność i że proces dehelenizacji przyczynił się do modernistycznego, laickiego samozrozumienia<sup>29</sup>.

Dehelenizacja to dzieło, którego w filozofii dokonali Hobbes oraz jego następcy, zdecydowanie przeciwstawiając się tradycji klasycznej. Laicyzacja to proces, do którego przyczyniło się wielu myślicieli moderności – każdy na swój sposób: Friedrich Nietzsche, Ludwig Feuerbach, Karl Marx. Laicyzacja i dehelenizacja to świat bez Boga i bez cnoty, w którym władzę nad człowiekiem obejmują pożądania. Już św. Augustyn zauważył, że w człowieku upadłym, a taki właśnie pozostaje pod władzą pożądań, następuje erozja racjonalności<sup>30</sup>.

Dla Locka, który mimo swego liberalizmu odmawiał tolerancji i pełnych praw dla ateistów, brak najwyższego pożądania, jakim było według niego pragnienie życia wiecznego, prowadzi ludzi do moralnej degradacji<sup>31</sup>. Nie jest więc „odczarowany” świat bez Boga światem wolności i racjonalności, w którym, jak twierdzi Max Weber, może się dopiero w pełni rozwinąć filozofia, jedynie zaś służebnej względem pożyteczności, ułomnej racjonalności instrumentalnej lub celowej – ograniczonego rozumu, którego nie charakteryzuje, wynikająca z refleksji i podążania za ideą dobra, całościowa wizja świata. Racjonalność modernistyczna wyraża się we współczesności w wielu niekwestionowanych osiągnięciach naukowo-technicznych oraz w ciągłym unowocześnianiu się życia. Z drugiej jednak strony, w gwałtownych konfliktach, życiu pełnym niepokoju i pustce wewnętrznej współczesnego człowieka. Jej efektem jest nie koniec historii, jak przewidywali Hegel, Marx, a ostatnio Fukuyama, ale ciągle i wydawałoby się coraz prędej, zmieniający się jej kalejdoskop<sup>32</sup>.

W ciągu zaledwie jednego pokolenia, wręcz na naszych oczach, mieszkańcom Zachodu, którzy dokonali własnej dekonstrukcji – ludzi bez Boga, bez cnoty, bez obyczaju, a także często bez własnej rodziny i bez dzieci – grozi

<sup>29</sup> Por. J. Habermas, *An Awareness of What is Missing...*, s. 22, 73.

<sup>30</sup> Por. Augustyn, *Państwo Boże*, tłum. W. Kubicki, Kęty 2002, księga 14, 11.

<sup>31</sup> Por. J. Locke, *List o tolerancji*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1961, s. 55.

<sup>32</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Religia, rozum...*, s. 185-186.

utrata ich dotychczasowej wiodącej ekonomicznej, politycznej i kulturowej roli na świecie. Pustka, którą stworzyli, czeka na wypełnienie przez inne cywilizacje. Jednakże największa strata, na jaką narażony jest współczesny człowiek, zarówno na Zachodzie, jak i na Wschodzie, to utrata ducha. Tracąc pod wpływem idei moderności i jej radykalnego przedłużenia – postmoderności – Boga i cnotę oraz świadomość właściwego porządku rzeczy, człowiek w pożądaniami ztraca siebie. Nie ma nawet świadomości tego, co zostało utracone. Rozwiązaniem nie jest oczywiście upolityczniona oraz często gwałtowna religijność, jaką serwuje fundamentalizm religijny<sup>33</sup>. Utwierdza ona jedynie człowieka w jego upadku. Aby się ocalić, współczesny człowiek musi poznać siebie ponownie. Obecność cnoty w społeczeństwie pomnaża ludzki dobrobyt i tworzy cywilizację. Jedynie dzięki działaniu, które można określić jako zwrot ku początkom, a mianowicie dzięki twórczemu powtórzeniu i przypomnieniu źródeł cywilizacji zachodniej – idei zawartych w kulturze klasycznej i chrześcijańskiej – upadająca cywilizacja może zostać odbudowana<sup>34</sup>.

## KULTURA OBSZAREM ODDZIAŁYWANIA POSTMODERNIZMU

Postmodernizm jest dziś kluczowym słowem w opisie współczesnej kultury, zarówno ogólnej, jak też i konkretnych jej dziedzin, a zwłaszcza literatury, architektury i muzyki. Swoistą cezurą historyczną, od której rozpoczęła się gwałtowna wręcz recepcja pojęcia postmodernizm, dokonująca się przede wszystkim na terenie filozofii i socjologii kultury, była wydana w Paryżu w 1979 r. głośna publikacja współczesnego francuskiego myśliciela Jean-François Lyotarda, zatytułowana *La conditio postmoderne*<sup>35</sup>. Dlatego też wielu do dziś uważa ją wprost za otwarty manifest i zaplecze intelektualne szeroko rozumianej kultury ponowoczesności<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> Por. B. Tibi, *Fundamentalizm Religijny*, tłum. J. Danecki, Warszawa 1997, s. 23.

<sup>34</sup> Por. W. J. Korab-Karpowicz, *Religia, rozum...*, s. 186.

<sup>35</sup> Książka, której dokładny tytuł brzmi *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, nie jest pozycją ściśle systematyzującą zjawisko. Nie jest nawet książką *stricte* filozoficzną. Była książką okazjonalną, napisaną na zlecenie rządu Quebecu, jako raport dotyczący wiedzy w społeczeństwach wysokorozwiniętych. Rozpatruje ona status współczesnej nauki oraz prognozy jej rozwoju i w tym kontekście podejmuje namysł nad kondycją współczesnej kultury w ogóle.

<sup>36</sup> Por. Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, [w]: Z. Sareło (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Poznań, 1995, s. 9; Praca Lyotarda zaraz po swoim ukazaniu się wywołała zagorzałe dyskusje, które szybko zaowocowały obfitością kolejnych publikacji poświęconych szczegółowym analizom nowego kierunku. Bogactwo zawartych w nich idei nie oznaczało jednak, że ich autorzy zajmujący się pojęciem „postmodernizmu” podkładali pod nie identyczne treści. Wprost przeciwnie, w zasadzie termin ten do dziś dnia używany jest w sposób bardzo dowolny, przez co niezwykle trudno precyzyjnie ustalić jego semantyczny zakres oraz treść.

Można dostrzec, że napięcie między światem, a czasem tworzy się jakby na potrójnej linii: krytycyzmu, dynamizmu i trendów wolnościowych. Współczesną rzeczywistość w jej wielu przejawach cechuje krytycyzm. Dotyka on całych obszarów mentalności i kultury (krytycyzm ten charakteryzuje się zmienną podejrzliwością inspirowaną do dziś poglądami trzech wielkich jej mistrzów: Friedricha Nietzschego, Karla Marxa i Sigmunda Freuda). Człowiek nie jest w stanie radykalnie wyzwolić się spod wpływu kultury, nawet jeżeli werbalnie deklaruje swoją absolutną autonomiczność. Kultura, w której człowiek wyrósł, w istotnej mierze determinuje jego rozumienie sensu siebie, piękna i wartości świata, a także akceptowany przez niego światopogląd kulturowy, a czynniki te w sposób zasadniczy wpływają na wyrobienie estetyczne, gust i kulturę duchową.

Czymże zatem jest rzeczona kultura? Istnieje wiele jej definicji i koncepcji, ale na szczególną uwagę zasługuje integralno-personalistyczne rozumienie. Dokument międzynarodowy tzw. *Deklaracja Meksykańska* za kulturę w znaczeniu najszerszym uważa zespół charakterystycznych cech duchowych i materialnych, intelektualnych i uczuciowych, które znamionują dane społeczności lub grupy społeczne. Ponadto kultura obejmuje sztukę, literaturę, style życia, podstawowe prawa człowieka, systemy wartości, tradycje i wierzenia<sup>37</sup>. Jan Paweł II zwraca uwagę na nieodzowność kultury duchowej dla autentycznego rozwoju człowieka. Ta personalistyczna koncepcja kultury koncentruje się na wartościach poznawczych, moralnych, społecznych i religijnych. Papież przypomina, że kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem, bardziej jest. Kultura służy wyniesieniu człowieka i rozwojowi współpracy między narodami<sup>38</sup>. Personalistyczny model kultury wymaga uznania priorytetu istnienia przed posiadaniem, wartości moralnych przed ekonomicznymi i witalnymi<sup>39</sup>.

W kulturze współczesnej widać zawrotny wpływ postmodernizmu. Wyraża się on w ciągłym akcentowaniu trudności człowieka w odnalezieniu odpowiedzi na podstawowe pytania, gdy tymczasem odpowiedzi na stawiane pytania zostały zniekształcone przez tą samą ideologię. Próby odrzucenia wyższych wartości, negacja wzorców i norm moralnych, wrogość wobec rodziny i narodu, również głęboko zakorzenione przeświadczenie społeczne, iż prawdy

<sup>37</sup> Por. H. Carrier, *Ewangelia i kultury. Od Leona XIII do Jana Pawła II*, Rzym 1990, s. 115. Dokument ten akcentuje sens personalistyczno-aksjologiczny kultury. Człowiek to nie tylko *homo faber*, ale także twórca kultury.

<sup>38</sup> Por. Przemówienie Jana Pawła II do intelektualistów, Coimbra 15 maja 1982.

<sup>39</sup> Por. S. Kowalczyk, *Czy Kościół uniół coś w kulturę?*, [w:] M. Rusecki (red.), *Problemy współczesnego Kościoła*, Lublin 1997, s. 371-372.

nie da się poznać<sup>40</sup>, jak też sceptycyzm prawdy, konfesjonizm światopoglądu, zanikające życie religijne, zinstytucjonalizowany Kościół, nierówność społeczna i ekonomiczna, niestała polityka, zakamuflowany market idei, upadek autorytetów, poczucie alienacji – przedstawia współczesnemu człowiekowi chorobotwórczą perspektywę wszechogarniającego bezsensu i marazmu, którego efektem jest zagubienie w rzeczywistości. Na fakt choroby współczesnej cywilizacji uwagę zwraca Jan Paweł II, proponując nową strukturę – miłość. Wyraźnymi zaś symptomami kryzysu współczesnej kultury i cywilizacji są liczne zagrożenia podkopujące racje istnienia i godność osoby ludzkiej. Można tu przytoczyć długą listę objawów tej choroby, jak choćby: odchodzenie od religii jako źródła wartości i norm postępowania, bezproblemowe odrzucanie i nieuznawanie tradycyjnej hierarchii wartości, relatywizm i subiektywizm moralny, absolutyzacja wolności bez odpowiedzialności, fascynacja wartościami zmysłowymi i deprecjacja wartości duchowych, hedonizm, utylitaryzm, poczucie beznadziejności<sup>41</sup>. Sytuacja ta wskazuje wyraźnie na to, że dla wielu rozróżnienie między subiektywnością, a obiektywnością staje się bardzo nieostre. Tak więc pozostają jeszcze kwestie wątpliwe, które należy uściślić: czy lansowana przez postmodernizm koncepcja kultury, jest kulturą – czy antykulturą<sup>42</sup>? Postmodernizm pozwala bowiem na przekraczanie granic między tym, co jest sztuką wysoką, a sztuką popularną. Mediuje między pojęciem elitarności i nieelitarności. To powoduje, że postmodernizm występuje również w wersji popularnej, publicystycznej, felietonowej, jak i ma swoją egzystencję oficjalną wtopioną w dyskurs filozoficzny, antropologiczny i estetyczny<sup>43</sup>. Pogodzenie wartości kulturowych i tradycji ze skutkami postępu cywilizacyjnego jest zatem jednym z najciekawszych, a zarazem najtrudniejszych problemów współczesnego społeczeństwa.

Każda postawa człowieka ma wpływ na środowisko społeczne (jego oryginalność, regionalizm, *multi curatural exchanging*). Swoim działaniem i postawą człowiek tworzy lub niszczy kulturę, szczególnie w najbliższym sobie kręgu społecznym. Rysem ponowoczesnego myślenia i stylu życia w dobie postmodernizmu, jest odrzucenie idei celu. Kultura postmodernistyczna oparta jest na antyteleologicznej wizji świata, w którym nie ma ani celu, ani

<sup>40</sup> Por. A. Mamajek, *Status „prawdy” w postmodernizmie*, „Studia Elbląskie” nr 10, 2009, s. 386-387.

<sup>41</sup> Por. J. Ziółkowski, *Kryzys wartości*, „Communio” nr 6, 1983, s. 26-43.

<sup>42</sup> Por. P. Przemielewski, *Filozofia na Areopagu idei, czyli postmodernizm i jego obecność we współczesnej kulturze i sztuce*, „Studia Elbląskie” nr 11, 2009, s. 88.

<sup>43</sup> Więcej na ten temat pisze: Ch. Jencks, *Architektura postmodernistyczna*, tłum. B. Gadomska, Warszawa 1987.

określonej drogi. Antyteleologiczność takiego stylu życia jest ściśle związana z postmodernistyczną koncepcją czasu – dla człowieka ważna jest chwila obecna, w której chce doświadczyć jak najwięcej, doznawać przyjemnego napięcia wyzwalanego przez coraz nowe bodźce. Człowiek ujmuje siebie jako całość samą w sobie, bez podstaw i korzeni, bez przeszłości i przyszłości. Nie jest dla niego waż ważne, ani to jak pojmował siebie wczoraj, ani też co czynił w przeszłości. Sztuka i kultura – ze swojego założenia wychodząc – ma wprowadzać człowieka na wyższy poziom; musi mieć na celu podniesienie człowieka ku wyzwoleniu, oczyszczeniu, a co za tym idzie – wyniesieniu na wyższe pokłady kultury duchowej<sup>44</sup>.

Sztuka i kultura – na podstawie lansowanej przez postmodernizm wolności, tolerancji, relatywizmu moralnego, eklektyzmu i pluralizmu – staje się miejscem eksperymentu. Zestawia się to, co było dotychczas niedopuszczalne według zasad przyzwoitości publicznej i kanonu przedmiotom technicznym, dopasowuje obsceniczny, eschatologiczny, mistyczny wymiar ludzkiego ciała, sztuka staje się poniekąd zwrotem ku ludzkości i estetyzuje społeczeństwo, jednakże przedstawia wynaturzoną jego strukturę i zupełny brak zasad moralnych. W tworzeniu *ex nihilo* przed twórcami otwierają się perspektywy nowych form artystycznych, niezwykle złożone, zdolne stworzyć nowe horyzonty formalne i czasowe twórczej działalności<sup>45</sup>.

O dynamizmie i szybkości rozpowszechniającej się idei postmodernizmu, może również świadczyć fakt, iż dotarła ona w najbardziej intymne dziedziny ludzkiego życia jak wiara w Boga i drogi Jego poznania, dynamizm wiary i relacje z Bogiem, doświadczenie Kościoła, liturgię i sposoby głoszenia Słowa Bożego. Postmodernizm sprzyjał również promowaniu pewnych wzorów osobowych, postaci, które odznaczały się brakiem zasad etycznych, uznawaniem dowolnej hierarchii wartości itd. Sposobem ocalenia siebie i wejściem na wyższy poziom jest on sam. Idee postmodernistyczne dotknęły z całą siłą kwestię wychowania i doprowadziły do powstania zupełnie nowego nurtu kwestionującego potrzebę wychowania tzw. antypedagogiki<sup>46</sup>.

Istotnym elementem we współczesnej sztuce i kulturze jest postmodernistyczne podejście do znaków i symboli. W nowożytności usiłowano dość precyzyjnie opisywać treści, które oznaczały lub wyrażały. Postmodernistyczna kultura, choć przepelniona znakami i symbolami, w odróżnieniu od całej tradycji, przyjmuje dowolność i kreatywność jednostek w ich stanowieniu oraz

---

<sup>44</sup> Por. P. Przemielewski, *Filozofia...*, s. 86.

<sup>45</sup> Por. G. Dorfles, *Historia sztuki świata*, Warszawa 1998, s. 669.

<sup>46</sup> Por. P. Przemielewski, *Filozofia...*, s. 87.

interpretowaniu. Znak nie wyraża tu żadnej obiektywnej treści. Interesującym elementem ogniwą jest również język mówiony i język mediów<sup>47</sup>.

Trzon dyskursu postmodernistycznego stanowi pytanie o naturę języka, o to czy posiada on pozycję uprzywilejowaną<sup>48</sup>. Kreowanie nowych formuł przekazu odbywa się za pomocą fikcyjności, pseudohistoryzmu, ironii, retoryczności, metaforyzacji, kontekstu, literackości, intertekstualności. Wiąże się z pokazaniem kryzysu, który wyraża się w załamaniu idei nowoczesności jako swoistego projektu globalnego. Bezpośrednio wiąże się to z poczuciem niemocy metanarracji jako opowieści wolnościowej i spekulatywnej, które legitymizowały naukę i działania społeczne<sup>49</sup>. Wyrasta ze świadomości podjęcia problemu końca historii, co zostaje przeinterpretowane, co pozwala na ujęcie własnej relacji „post”. Jest to patrzenie z akceptacją i optymizmem w rzeczywistość wieloznaczną, jednak przez pryzmat doświadczenia końca historii, jak i martwego czasu<sup>50</sup>.

Oddziaływanie postmodernizmu ujawnia się w sposób bardzo wyrazisty np. w architekturze – będzie nim budynek funkcjonalistyczny, w plastyce – geometryczna abstrakcja, w poezji – hermetyczna zobiiektywizowana liryka o zamkniętej, wyrafinowanej formie. Na płaszczyźnie nauk społecznych postmodernizm to tolerancja pluralizmu teoretyczno-metodologicznego i charakterystyczna zmiana statusu pewnych obszarów badawczych<sup>51</sup>.

## INFANTYLIZACJA CZŁOWIEKA JAKO IMPLIKACJA INFANTYLIZACJI KULTURY

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Hannah Arendt pisała, że uczynienie z kultury produktów rynkowych prowadzi do degradacji kultury, a to, co obserwujemy, to nie jest tylko masowość kultury, to jest masowa

<sup>47</sup> Por. tamże, s. 88.

<sup>48</sup> Więcej na ten temat pisze: J-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

<sup>49</sup> Por. J-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna...*, s. 97-109.

<sup>50</sup> Więcej na ten temat pisze: F. Fukuyama, *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Poznań 1996; J. Habermas, *Moderna – niedokończony projekt (1980)*, tłum. D. Domagała, [w:] S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, tłum. D. Domagała i in., Warszawa 1996, s. 273-295; G. Vattimo, *Postnowoczesność i kres historii*, tłum. B. Stelmaszczyk, [w:] S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia...*, s. 128-144.

<sup>51</sup> Por. J. Bolewski, C. Michalski, R. Nycz, T. Szawiel, *Trąba słońca czy ogon węża? – dyskusja o postmodernizmie*, „Więź” nr 6, 1995, s. 56.

rozrywka żerująca na wytworach kultury<sup>52</sup>.

Wytwory niskiej kultury masowej wprowadza się do barów, kawiarni, restauracji, a do świątyń sztuki, muzeów, teatrów i galerii, oprócz wszystkiego, co możliwe, wprowadza się bary, restauracje, kawiarnie, a także nowe atrakcje z noclegami w luksusowych łóżach włącznie. Do trywializacji i infantylizacji kultury przyczyniają się takie zjawiska, jak masowość i globalizacja, sprowadzenie jej do jednego z towarów na rynku konsumpcyjnym, radykalny eklektyzm, relatywizm i pluralizm, luzowanie oraz rozrywkowość. Powoduje to degradację i infantyлизację kultury, a przez to infantyлизację ludzi co skutkuje dramatyczną kondycją ponowoczesnego człowieka. Człowiek czuje się samotny, zagubiony, zmęczony i niezrozumiały w niezrozumiałym dla niego otoczeniu. Odczuwa swoją egzystencję jako udrękę, trwogę, kruchość i małość<sup>53</sup>.

Infantyлизację kultury w ponowoczesności zauważył Frederic Jameson, który pisze, że postmodernizm uległ fascynacji całym tym zdegradowanym pejzażem tandety, kiczu i seriali telewizyjnych i kultury *Reader's Digest*, reklam i moteli, nocnych programów telewizyjnych i hollywoodzkich filmów klasy B oraz tak zwanej paraliteratury, z jej lotniskowymi podziałami na horror i romans, popularne biografie, powieści kryminalne oraz *science fiction* i *fantasy*<sup>54</sup>.

Powszechnym odczuciem jest brak autonomii jednostki wobec przemysłu kulturalnego i skazanie całego społeczeństwa na funkcjonowanie w ramach wytworów kultury popularnej. Dominacja kultury masowej obejmuje nie tylko sferę rozrywki, ale także wiele innych wymiarów życia zbiorowego. Kultura przeobraża się dzisiaj w jeden z departamentów gigantycznego domu towarowego, jakim stał się świat przeżywany przez ludzi przeobrażonych, po pierwsze i po ostatnie, w konsumentów. Jak w innych działach tego mega sklepu, półki wypełnione są po brzegi wymienianymi na co dzień atrakcjami, a lady ozdobione reklamami najnowszych ofert<sup>55</sup>.

Kultura, która ma jedynie pobudzać do dalszego konsumowania i uwodzić kolejnych klientów, sprawia wrażenie pozbawionej ambicji do oświecania i edukowania szerokich kręgów społeczeństwa. Kultura zaangażowana

<sup>52</sup> Por. H. Arendt, *Między czasem minionym a przeszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 249; N. Postman w książce *Amusing Ourselves to Death* (New York 1985) pokazuje schemat infantyлизacji kultury i ogłupiania człowieka poprzez proponowaną przez kulturę masową nieustanną rozrywkę – zabawę na śmierć.

<sup>53</sup> Por. A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Postmodernizm w perspektywie kulturoznawczej*, Warszawa 1991, s. 149-160.

<sup>54</sup> Por. F. Jameson, *Postmodernizm, czyli logika kulturowa późnego kapitalizmu*, tłum. M. Płaza, Kraków 2011, s. 3.

<sup>55</sup> Por. Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 30.

w wielkie projekty społeczne, polityczne i propagowanie określonych wartości staje się wspomnieniem z przeszłości. Jeśli tak, to również więzi społeczne, relacje międzyludzkie oraz typ wspólnotowości musiały ulec zmianie. Wspólne sprawy zostają zastąpione przez indywidualne gusty, a wspólną sferę publiczną zastępują coraz częściej odizolowane getta kulturowe. Mogą one skupiać raczej wspólnoty szatniowe – używając określenia Zygmunta Baumana – które prowadzą nawet do wspólnych, chwilowych przeżyć emocjonalnych i estetycznych, ale nie mają żadnych istotnych konsekwencji w życiu społecznym. Po wyjściu z kina, z teatru czy z hipermarketu wspólne dla konsumentów wrażenia szybko znikają i jednostka zanurza się w anonimowym tłumie-konglomeracie pojedynczych osób unikających zaangażowania w sprawy publiczne, który trudno nawet nazwać społeczeństwem, a tym bardziej wspólnotą połączoną wartościami i zaangażowaną w obronę takiej czy innej ziemi obiecanej. Bo nie o zaangażowanie w procesie konsumpcji chodzi, ale właśnie o rozrywkę i zabawę. Współczesny *homo ludens* nie bawi się od święta i z okazji karnawału, ale przymus rozrywki towarzyszy mu każdego dnia. W społeczeństwie konsumpcyjnym żadna sfera nie może pozostać wolna od konieczności dokonywania wciąż nowych wyborów konsumpcyjnych<sup>56</sup>.

O ile w społeczeństwie przemysłowym ludzie starali się zdobyć autonomię od sfery pracy i presji ekonomicznej, szukając niezależności w czasie wolnym, o tyle w społeczeństwie konsumpcyjnym poza presją czasu pracy i ekonomii istnieje również presja czasu wolnego. W nim też obowiązuje ściśle określony reżim. Jeśli nie chcesz poddać się konieczności kolejnych, nowych wyborów konsumpcyjnych, to grozi ci rola wybrakowanego konsumenta. A taki nie jest pełnowartościowym obywatelem w świecie wolności konsumpcyjnej. We współczesnym społeczeństwie konsumpcyjnym sfera rozrywki nie jest czynnością ani swobodną, ani spontaniczną, nie powołuje w sposób oddolny do życia związków społecznych ani też nie różni się niczym od zwyczajnego świata. Jest wręcz przeciwnie: stanowi ona pomocne narzędzie reprodukcji istniejącego porządku, jest elementem kontroli społecznej oraz źródłem olbrzymich zysków dla menedżerów i producentów z branży przemysłu rozrywkowego. Swoboda i luz sfery zabawy współczesnego społeczeństwa przypominają swobodę i luz tzw. wyjazdów integracyjnych, organizowanych przez prywatne firmy w celu lepszego zarządzania i manipulowania pracownikami. Coś, co pozornie ma być spontanicznym przełamywaniem barier formalnych,

<sup>56</sup> Por. P. Żuk, *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantyilizacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji” nr 1, 2012, s. 200.



zabawą i integracją, jest w praktyce ściśle określoną procedurą, w której udział jest obowiązkowy, a jednostka znajduje się pod ścisłym nadzorem i kontrolą funkcjonariuszy instytucji<sup>57</sup>.

W świecie, w którym – zdaje się (?) – nie ma żadnego podziału na poszczególne typy kultur, a w którym istnieje tylko kultura jako taka i ma ona wszelkie cechy kultury popularnej, społeczeństwo stało się społeczeństwem konsumentów, w jakim kultura, podobnie reszcie świata przez konsumentów doświadczanego, jawi się ludziom jako składnica przeznaczonych do konsumpcji towarów, z których każdy rywalizuje o przyciągnięcie nieznośnie ulotnej i rozproszonej uwagi potencjalnych klientów oraz zatrzymanie jej na sobie przez dłuższą niż mgnienie oka chwilę<sup>58</sup>.

Jeśli wszystko staje się towarem, odciska to także swe konsekwencje w sferze publicznej. George Ritzer już dawno temu ukuł termin *makdonaldyzacja* społeczeństwa do opisanie zmian, jakie zachodzą w poszczególnych instytucjach i sektorach życia publicznego pod wpływem komercjalizacji kultury. Wskaźnikami *makdonaldyzacji* były dla niego: efektywność, kalkulacyjność, przewidywalność oraz manipulowanie ludźmi przez zastosowanie technologii nie wymagających ich udziału<sup>59</sup>. Reguły te oznaczają narzucenie całej sferze publicznej zasad żelaznej klatki racjonalności, w której najważniejszym kryterium wyznaczania celów jest efektywność technologiczna (a w konsekwencji efektywność ekonomiczna, finansowa itd.). Ten typ racjonalności Ritzer nazywa nieracjonalną racjonalnością, która określa ramy wytwarzania kultury w społeczeństwie późnego kapitalizmu. Ritzer twierdzi, że konsekwencje wprowadzenia systemów racjonalnych są nieracjonalne. Inaczej mówiąc – systemy racjonalne urągają ludzkiemu rozumowi. Systemy racjonalne często są nieracjonalne<sup>60</sup>. Konsekwencją *makdonaldyzacji* społeczeństwa jest upraszczanie, komercjalizacja i infantyilizacja całej sfery publicznej.

Zjawisko *makdonaldyzacji* w społeczeństwie konsumpcyjnym przenika wszelkie zakamarki życia publicznego – politykę, debatę społeczną, sferę edukacji, szkolnictwo wyższe, szeroko rozumianą kulturę. Dominacja *zmakdonaldyzowanej* kultury powoduje, że dość powszechnym poglądem staje się przekonanie o braku wyraźnych granic między kulturą wyższą i kulturą niższą, kulturą niszową i kulturą masową, kulturą elitarną i popkulturą. Wszystko

---

<sup>57</sup> Por. tamże, s. 201-202.

<sup>58</sup> Por. Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności...*, s. 28.

<sup>59</sup> Więcej na ten temat pisze: G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. S. Magala, Warszawa 1997.

<sup>60</sup> Por. tamże, s. 39.

jest dozwolone i wszystkiego wypada spróbować, pod warunkiem, że mieści się to w ramach oferty rynkowej. Coś, co funkcjonuje w szarej strefie kultury i istnieje poza logiką oficjalnej sprzedaży, właściwie nie jest obecne w świadomości społecznej. Z kolei oferta supermarketu kultury<sup>61</sup> może świadczyć o pozornej różnorodności, jaka czeka na jednostkę w społeczeństwie konsumpcyjnym. Owa różnorodność ma być potwierdzeniem oraz ilustracją wolności i możliwości wyboru, jaką ma konsument. Po bliższym przyjrzeniu się jednak zamiast różnorodności można dostrzec uniformizację produktów popkultury. Owa pozorna różnorodność może pełnić dodatkowo jeszcze inną funkcję społeczną: może być legitymizacją społecznej obojętności. Jak trafnie zauważa Bauman, wielokulturowość przyświeca rzekomo postulat liberalnej tolerancji i troski o prawo wspólnot do samostanowienia i publicznego uznania wybranych przez nie (czy odziedziczonych) tożsamości. W praktyce działa ona jednak jako siła zasadniczo konserwatywna: jej skutkiem jest przekształcenie nierówności społecznej, która prawdopodobnie nie zyskuje publicznej aprobaty, w różnice kulturowe – a więc coś, co się poważa i pielęgnuje. Moralna brzydota nędzy przedzierzga się magicznie w estetyczną urodę kulturowej różnorodności<sup>62</sup>.

W świecie skrojonym na popkulturowy kolaż brak empatii społecznej i sprzeciwu wobec nierówności idzie w parze z kulturowym wymuszaniem nieangażowania się w sprawy publiczne. Pozorna otwartość na różne oferowane przez rynek style życia to wygodny sposób na pojednanie z rzeczywistością. Poddajemy się nowym realiom, nie kwestionujemy ich i nie podważamy – niech sprawy (ludzie, ich wybory, jak i losy będące konsekwencjami tych wyborów) biegną swoim torem. Jest to także produkt mimikry wobec świata, w jakim odangażowanie i dystans uczyniono główną strategią władzy, a normy regulujące i ujednolicające wzory zachowania zastąpiono różnorodnością wyborów i nadmiarem opcji<sup>63</sup>.

Kultura niezaangażowania w sprawy publiczne koresponduje z przekonaniem, będącym w królestwie rynku codzienną *doxą* (czyli potoczną prawdą, która nie wymaga uzasadnienia i refleksji, ona sama zastępuje refleksję), zgodnie z którą wszelkie zbawienie zależy tylko od jednostki. W przeciwieństwie do wielkich idei i ideologii XIX i XX w., które ożywiały marzenia o lepszym

<sup>61</sup> Więcej na ten temat pisze: G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2005.

<sup>62</sup> Por. Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków 2008, s. 144.

<sup>63</sup> Por. Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności...*, s. 75.

świecie i mobilizowały masy społeczne do obalania istniejących porządków, w XXI w. – w czasach dominacji kapitalizmu konsumpcyjnego i jego popkulturowej nadbudowy – króluje przekonanie, że zbawienie nie odbywa się poprzez społeczeństwo i dla społeczeństwa, lecz poprzez jednostkę i tylko dla jednostki. Poza społeczeństwem, a może nawet wbrew społeczeństwu. Dobrą ilustracją tej strategii są popkulturowe historie superbohaterów masowej wyobraźni, którzy ze względu na wyjątkowe cechy i posiadane umiejętności potrafią zawsze samodzielnie i skutecznie rozwiązać wszelkie problemy. Nie muszą mieć społecznego wsparcia ani zaplecza. Ich własne wyjątkowe cechy potrafią skorygować usterki systemu społecznego. Zazwyczaj bowiem w obrazach kultury popularnej to nie system jest zły, ale pojedyncze czarne charaktery powodują, że zaczyna królować zło. Po ich wyeliminowaniu – na skutek działań szlachetnych superbohaterów – zazwyczaj w codzienne życie społeczności powraca harmonia i racjonalność<sup>64</sup>.

Te same zasady propagowane przez kulturę popularną zaczynają żyć swoim własnym życiem w społeczeństwie rynkowym, w którym podzielony na fragmenty podmiot i poszatkowany na epizody świat dodają sobie wzajem otuchy, nie szczędząc zapewnień, że wszystko jest tak, jak być powinno. Podmiotowi nie zdarza się zadziałać w roli osoby całkowitej we wszystkim, co czyni, jest wszak tylko agentem jednego z licznych problemów, jakimi upstrzone jest jego życie, nie zdarza mu się też odnieść swych poczynań do kontrahenta jako całościowej osoby, a tym bardziej odnieść się do świata jako całości<sup>65</sup>.

Nie ma miejsca na całościowe relacje, ponieważ *homo oeconomicus* lub konsumpcyjnie nastawiony *homo ludens* wchodzi tylko we fragmentaryczne kontakty – albo dla zysku, albo dla przyjemności. Dla odpowiedzialności i refleksji moralnej, która zachowuje dystans wobec bieżących korzyści, miejsca już brak. W poszatkowanej rzeczywistości, w której trudno jest przetrwać odpowiedzialności moralnej za innych ludzi, nie ma jednak również – przynajmniej pozornie – monopolu jednego wzorca kulturowego. Dominująca kultura popularna nie lubi konkurencji, ale potrzebuje wciąż nowych pomysłów, nowych ofert i dopływu świeżej krwi, aby móc wciąż wydawać się atrakcyjna i kusząca dla klientów, którzy chcą uniknąć nudy. Jednym z kultów popkultury jest bowiem kult nowości. Wciąż musi istnieć ruch w interesie rynkowym, a klient powinien być ciągle zasypywany nowymi pokusami. Źródłem nowych mód i inspiracją dla kreacji nowych trendów mogą być wzorce

<sup>64</sup> Por. P. Żuk, *Homo ludens w czasach kapitalizmu...*, s. 206-208.

<sup>65</sup> Por. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. Bauman J., Tokarska-Bakir J., Warszawa 1996, s. 269.

kulturowe z przeszłości, kultury mniejszości etnicznych, które wydają się egzotyczne i przez to budzą zaniepokojenie, a także różnego rodzaju nurty kultury alternatywnej. Każdy z wymienionych modeli po odpowiedniej obróbce i promocji z kultury niszowej może stać się częścią oficjalnego supermarketu kultury. Rynek jest otwarty na odmienność kulturową pod warunkiem, że na niej zarobi<sup>66</sup>. Przemysł konsumpcyjny, rezygnując z monolityczności, żywi się energią marginalnych lub opozycyjnych form, upraszcza je, wysysając energię z tego, co podkulturowe i inne. W procesie tym potencjalnie opozycyjna (sub)kulturowość zostaje przekształcona i zdekontekstualizowana. W formie uatrakcyjnionych, często egzotycznych, gotowych do spożycia paczuszek lub pigułek wraca na rynek, dostarczając podstaw konstruowania prowizorycznych tożsamości<sup>67</sup>.

Postmodernistyczna globalna, infantylna kultura masowa depersonalizuje i ogłupia człowieka, koncentrując się przede wszystkim na cielesności, tj. popędach i emocjach. Bazując na konsumpcjonistycznym charakterze społeczeństwa ponowoczesnego, wysuwa na pierwszy plan wartości hedonistyczne. Mimo, iż przyjemność nie jest wynalazkiem ponowoczesności, towarzyszy człowiekowi od zawsze i trudno sobie wyobrazić, aby kiedykolwiek nie była celem (nawet jeśli nie głównym) jego dążeń. Dotyczy to nie tylko tak zwanej potocznej świadomości, lecz także słynnych doktryn filozoficznych, albowiem zarówno wśród myślicieli starożytnych, jak i w późniejszym utylitaryzmie przyjemność postrzegano nie tylko jako podstawowy cel dążenia człowieka, lecz także wręcz utożsamiano ją z dobrem. Z drugiej strony, nie sposób zaprzeczyć, że w społeczeństwie ponowoczesnym rola przyjemności jest większa niż kiedykolwiek i coraz częściej uzyskuje pierwszeństwo nad obowiązkami. Wartości ponowoczesne to w dużej mierze kontynuacja i wzmocnienie wartości towarzyszących ludzkości od dawna, a w przypadku przyjemności – od zawsze. Warto też pamiętać, że nadmierna rola przyjemności przynajmniej częściowo jest efektem pozytywnego zjawiska, jakim jest ogólna poprawa warunków bytowych społeczeństw rozwiniętych. W sytuacji, gdy naczelną troską przestaje już być zwykłe przetrwanie i nieustanna walka ze śmiertelnymi chorobami i klęskami głodowymi, ludzie mogą poświęcić swój czas sprawom mniejszej wagi<sup>68</sup>.

<sup>66</sup> Por. P. Żuk, *Homo ludens w czasach kapitalizmu...*, s. 209.

<sup>67</sup> Por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 205.

<sup>68</sup> Por. W. Wojtanowska, *Wartości nowoczesne w społeczeństwie ponowoczesnym – wybrane zagadnienia*, [w:] Cikała-Kaszowska K., Zieliński W. (red.), *Spółczesność ponowoczesna – społeczeństwo ponowoczesności. Namysł nad kondycją współczesnego społeczeństwa*, Kraków 2016, s. 23-24.

Z dominującą rolą przyjemności wiąże się jednak jeszcze inny problem, a mianowicie fakt, że potrzeby są sztucznie kreowane przez rynek, przy jednoczesnym skutecznym tworzeniu iluzji, że ludzie są rzeczywistymi decydentami w sprawie swoich gustów i pragnień. Indywidualność jednostki, jak i jej wielkie znacznie są przynajmniej w pewnym stopniu złudzeniami stworzonymi ze względów komercyjnych, a wolność wyboru dóbr jest pieczołowicie podtrzymywanym mitem, jako że niewielu ludzi zdaje sobie sprawę z tego, w jak dużym stopniu ich wybory są sterowane przez rynek<sup>69</sup>, przy czym wolność wyboru nie ogranicza się jedynie do owego wątpliwego wyboru określonych dóbr – jest to również możliwość wybrania odpowiedniego partnera, wykształcenia, miejsca zamieszkania lub wykonywanej pracy. Można więc mówić o powiększeniu się sfery autentycznej wolności, nie tylko tzw. wolności negatywnej (charakteryzuje się ona brakiem wszelkich nakazów i zakazów oraz sprzeciwem wobec każdej postaci cenzury)<sup>70</sup>, lecz także wolności do realizowania swoich pragnień i rozwijania swoich zdolności. Możliwości te powiązane są z rozwojem, a wręcz absolutyzacją idei demokracji, która sięga korzeniami starożytności, jednak rozpowszechniona została głównie za sprawą oświeceniowych haseł równości i tolerancji. Słuszne jest zwracanie uwagi na to, że w czasach ponowoczesnych akceptacja różnorodności osiąga absurdalny poziom, przybierając nieraz postać kuriozalnej apoteozy każdej odmienności, jak i tzw. demokratyzacji kultury, przejawiającej się w dążeniu do zaspokojenia wszelakich gustów, łącznie z tymi na najniższym poziomie. Sytuacja ta pokazuje, że problemem współczesnej kultury nie jest zanegowanie czy ignorowanie sfery wartości, ale absolutyzacja i wypaczenie oświeceniowych ideałów wolności, równości i tolerancji<sup>71</sup>.

Przyczyną kryzysu wartości w społeczeństwie ponowoczesnym nie jest zerwanie z fundamentalnymi wartościami oświeceniowymi – wręcz przeciwnie, społeczeństwo ponowoczesne powstało w wyniku coraz silniejszego ugruntowywania się wartości nowoczesnych (prawda, wolność, równość, tolerancja) lub klasycznych (sprawiedliwość), zatem może być ono przeciwstawione kulturze nowoczesnej tylko na najbardziej powierzchownym poziomie. Istniejący kryzys aksjologiczny należy zatem utożsamić głównie z zanikiem hierarchii wartości. Proces demokratyzacji wpłynął na percepcję sfery aksjologicznej – wszystkie wartości jawią się niemal jako równie ważne. Drugim elementem odpowiedzialnym za sytuację kryzysową jest rozmycie granic, dotyczące nie

---

<sup>69</sup> Por. T. Kozłowski, *Samotny hulaka. Rzecz o protokulturze ery pop*, Warszawa 2012, s. 297-304.

<sup>70</sup> Por. A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny...*, s. 79-100.

<sup>71</sup> Por. W. Wojtanowska, *Wartości nowoczesne w społeczeństwie ponowoczesnym...*, s. 24.

tyłe sfery samych wartości, ile percepcji pewnych zjawisk, związanych z kreacją rzeczywistości przez telewizję i Internet. Traci ostrość rozróżnienie na to, co sztuczne i naturalne, indywidualne i masowe, na kulturę i rozrywkę. A zatem, chociaż wartości na płaszczyźnie czysto aksjologicznej nie są zagrożone, wydaje się, że w tak funkcjonującym społeczeństwie nie mogą być realizowane. Społeczeństwo demokratyczne, zatอมizowane i zindywidualizowane, w taki sam sposób postrzega wartości. Jednak próba hołdowania wszystkim wartościom nowoczesnym rozumianym jednostkowo i absolutystycznie powoduje, że realizowane są w sposób wypaczony lub pozorny.

Podsumowując, należy jeszcze raz pochylić się nad znaczeniem kultury dla człowieka jako jednostki, jak również dla wspólnoty. Kultura należy do najważniejszych i jednocześnie najbardziej nieokreślonych terminów z zakresu nauk o człowieku. Jest rozmaicie definiowana, wszechobecna, kojarzona z każdą, nie tylko intencjonalną, czynnością człowieka. Jest humanistyczną jakością ludzkich działań i sposobu życia<sup>72</sup>. Intensywnie wpływa na organizację ludzkiej *psyche*, która z kolei determinuje sposób, w jaki ludzie patrzą na otaczający ich świat, ich poglądy polityczne, sposób podejmowania decyzji, system wartości, organizację ich życia prywatnego i w końcu, sposób, w jaki myślą<sup>73</sup>. Tworzenie kultury i nieustanne w niej uczestnictwo pozwala człowiekowi dokonać samopoznania. Wspólnotowy charakter tworzenia i odbioru kultury obrazuje jej żywy i organiczny charakter. Za pomocą kultury człowiek porusza się w przestrzeni wielkiej ludzkiej wspólnoty, a przez swoją aktywność pragnie skomunikować się tak z drugim człowiekiem, jak i z samym sobą. Przestrzeń życiowa człowieka nie ogranicza się tylko do działalności i kontemplacji „tu i teraz”. Przez pragnienie uczestnictwa we wspólnocie przekracza on granice czasu, uczestnicząc w dziedzictwie poprzednich pokoleń i projektując przyszłość osobistego i społecznego rozwoju. W takim rozumieniu kultura może być zdefiniowana jako komunikacja, a przede wszystkim jako forma komunikowania wartości<sup>74</sup>.

Najistotniejszym spoiwem kultury są wartości. Mają one moc łączenia ludzi, dają im poczucie wspólnoty. Cała kultura jest nastawiona na świat wartości i w oderwaniu od niego staje się tylko swoją własną powłoką<sup>75</sup>. Dlatego, nastając na wartości ważne dla danej kultury, godzi się w podstawę

<sup>72</sup> Por. I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, s. 25.

<sup>73</sup> Por. E. T. Hall, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa 2001, s. 210.

<sup>74</sup> Por. G. Żuk, *Kultura w kontekście wartości*, [w:] G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016, s. 91.

<sup>75</sup> Por. B. Nawrocyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa 1947, s. 75.

tożsamości jednostki i grupy. Infantyilizując kulturę, a przez to infantyilizując człowieka, odmawia mu jego osobowego wymiaru, przez co odbiera mu też jego godność<sup>76</sup>.

## KULTURA ANTYWARTOŚCI A EDUKACJA JAKO POCHODNA KONDYCJI KULTURY

Istnieją takie momenty w historii, kiedy przypominanie o wartościach jest niezwykle potrzebne z powodu poważnych kryzysów społeczno-kulturowych. Przełom wieków XX i XXI charakteryzuje się wzrostem zainteresowania aksjologią. Współczesne umysły zwracają uwagę na potrzebę kierowania się ku wartościom, które mają stanowić swoiste antidotum na konflikty i kryzysy współczesności<sup>77</sup>. Kwestie aksjologiczne zdają się wytyczać najistotniejsze kręgi problemów ludzkości nowego stulecia, w związku z czym istnieje pilna potrzeba, aby problematykę wartości podejmować, poznawać, zgłębiać, kryształizować w różnorodnych ujęciach problemowych<sup>78</sup>.

Edukacja aksjologiczna jawi się jako potrzeba współczesności. U jej podstaw leży zjawiska kryzysu: wartości, kultury i człowieka. Konflikty i kryzysy ostatniego stulecia, ale też początek nowego tysiąclecia pełen wydarzeń druzgocących dotychczasowy porządek świata wywołują niepokój, skłaniają do refleksji nad przyszłością ludzkości oraz nad własnym życiem. Człowiek instynktownie poszukuje wartości, opoki, na której mógłby oprzeć swoje życie. Po drugiej wojnie światowej kulminację w kulturze europejskiej osiągnął egzystencjalizm, stawiający pytania o sens ludzkiego istnienia, o fundamenty kultury Zachodu, o europejski humanizm i związane z nim wartości. Podobne pytania pojawiają się także obecnie, gdyż w trudnych chwilach człowiek ma skłonność odwoływać się do wartości, do tego, co wydaje mu się dobre i bliskie, a przez to i ważne. Stara się uporządkować dotychczasowe doświadczenia, przepracować je, aby na ich tle lepiej rozumieć wydarzenia teraźniejsze, to, co dzieje się w nim i wokół niego. A żyje na styku postmodernistycznej dekadencji i personalistycznej nadziei, w dualistycznej koncepcji świata i człowieka, mającej swój początek w starożytnych koncepcjach filozoficznych: pitagorejczyków, Platona czy św. Augustyna i zakładającej istnienie bytów

<sup>76</sup> Por. U. Wolska, *Wizja człowieka ponowoczesnego a tomistyczna teoria osoby*, „Rocznik Tomistyczny” nr 4, 2015, s. 201.

<sup>77</sup> Por. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001, s. 141; R. Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] tenże, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 83.

<sup>78</sup> Por. U. Ostrowska, *Wstęp*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001, s. 7.

przeciwstawnych, biegunowo różnych, ale także bytów tworzących pary i uzupełniających się, odzwierciedlających w ten sposób pełnię rzeczywistości. W dualizm wpisuje się podstawowa w aksjologii opozycyjna para wartości – dobro i zło. Podziały dychotomiczne odzwierciedlają skłonność człowieka do postrzegania świata w kategoriach przeciwieństw – zwalczających się bądź też uzupełniających, komplementarnych. Szczególnie widoczne jest to w sferze wartości, gdzie wartościom towarzyszą antywartości, wartościowanie pozytywne towarzyszy wartościowaniu negatywnemu<sup>79</sup>.

Rzeczywistość postmodernistyczną charakteryzują cztery pojęcia, stanowiące niejako jej filary, eksplikujące przestrzeń ponowoczesności<sup>80</sup>:

- *Antyrepresentacjonizm*

Zagadnienie to dotyczy prawdy. Postmoderniści odrzucają mit reprezentowania: koncepcję wiedzy jako reprezentowania tego, co znajduje się poza umysłem, czyli nic nie możemy przedstawić w sposób obiektywny i definitywny. Sam język nie reprezentuje tego, o czym mówi<sup>81</sup>. Człowiek więc nie jest w stanie dojść do żadnej pewności poznawczej i właściwie staje się niemożliwym uzyskanie obiektywnej wiedzy. Antyrepresentacjonizm może doprowadzić do tego, że człowiek będzie żył w totalnym chaosie poznawczym i nie będzie zdolny do żadnego wysiłku intelektualnego. Antyrepresentacjonizm jest czymś co uwstecznia kulturę i w ogóle cały dorobek cywilizacyjny<sup>82</sup>. Akcentowana jest – szczególnie przez Richarda Rortyego – eliminacja z wszelkiego racjonalnego dyskursu pojęcia prawdy obiektywnej mającej stanowić normę i ostateczne kryterium oceny słuszności teorii filozoficznych, naukowych, etycznych itd. Naczelnym hasłem postmodernizmu jest przede wszystkim tolerancja dla odmiennych poglądów i przyznanie człowiekowi prawa do ekspresji własnych uczuć, myśli czy doznań. Poszukiwanie prawdy niezależnej od umysłu ludzkiego ma zostać zastąpione dialogiem, w którym każdy z podmiotów powinien posiadać prawo do wyrażenia własnej opinii. Świat bowiem jest na tyle złożony, wieloznaczny i wielopłaszczyznowy, że nie jest możliwe ujęcie jego fundamentalnych struktur w jakikolwiek system myśli. Stąd bierze się pochwała, a nawet kult pluralizmu we wszystkich dziedzinach ludzkiej

<sup>79</sup> Por. G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2017, s. 8.

<sup>80</sup> Por. A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998, s. 53.

<sup>81</sup> Por. R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, tłum. W. J. Popowski, Warszawa 1996, s. 19-45.

<sup>82</sup> Por. A. Bronk, *Zrozumieć świat...*, s. 56.



kultury – od nauki i filozofii, poprzez estetykę do etyki i polityki<sup>83</sup>.

- *Dekonstrukcjonizm*

Wszystko to, co nazywamy mianem postmodernizmu ma na celu krytykę wszystkiego, co do tej pory było chlubą nauki i wiedzy człowieka. Jest to krytyczne destrukcyjne, demistyfikujące i demitologizujące kroczenie śladami oświecenia, jednak w tym tylko względzie. Jak modernizm cenił sobie prawdę, prawo, porządek, częściowo autorytet nauki i odrzucał wszelkiego rodzaju przesady, tak postmoderna stawia na wolność, otwartość, tolerancję, pluralizm zachowań, niepowtarzalność i oryginalność. Dokonując obalenia zastających konstrukcji myślowych postmoderniści mają na celu odkrycie czegoś nowego, lepszego, czegoś co by nie zawężyło horyzontu myślowego człowieka aby człowiek posiadał umysł przekrojowy, czy jak to nazywa Wolfgang Welsch, rozumem transwersalnym<sup>84</sup>. Dekonstrukcjonizm jest również metodą burzenia standardów, oraz dotychczasowych autorytetów, co czasem dokonuje się w sposób nieracjonalny wręcz wandaliczny. Odrzucenie – w imię ludzkiego prawa do indywidualności i niczym nie skrepowanej wolności – trwałych zasad i norm postępowania ludzkiego. Zdaniem chociażby Baumana nie istnieją żadne obiektywne wartości mogące stanowić wzorzec, czy tym bardziej kryterium oceny ludzkich działań. Więcej, nie jest możliwy jakikolwiek kanon kultury, stanowiący trwały dorobek ludzkości i przekazywany następnym pokoleniom w procesie edukacji. Każdy system metafizyczny, etyczny czy estetyczny jest wyłącznie subiektywnym i arbitralnym zbiorem przekonań jednostki lub społeczeństwa. Deklarowana przez zwolenników postmodernizmu antydogmatyczność pozwala, ich zdaniem, dostrzec względność wszystkich kultur, a stąd uczynić możliwym (i zasadnym) nawiązanie do każdej, dowolnie wybranej tradycji. Więcej, jak twierdzi Jameson, ponieważ bezpowrotnie minęły już czasy twórców pokroju Marcela Prousta czy Pablo Picasso, posiadających niepowtarzalną wizję świata i zdolnych ją przekazać innym, kultura musi dziś zwrócić się w kierunku pastiszu i parodii, stać się przypisem do minionych tekstów (przekazów i znaków kulturowych), inaczej mówiąc – kultura ma być obecnie możliwa nie jako odkrywanie prawdy, dobra czy piękna, lecz wyłącznie jako zajmowanie się samą sobą. Z tym wiąże się oczywiście odrzucenie

---

<sup>83</sup> Por. B. Frydryczak, *Optyimizm estetyki postmodernistycznej, czyli kicz albo sztuka radosna*, [w:] A. Jamroziakowa (Wstęp), *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, Warszawa – Poznań 1993, s. 221.

<sup>84</sup> Por. W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa 1998, s. 19.

w jakiegokolwiek formie oświeceniowej idei postępu, a także romantycznego ideału Czynu<sup>85</sup>.

- *Antyfundamentalizm*

Inną charakterystyczną cechą nowej kultury jest antyfundamentalizm, przy czym nie chodzi tu o negatywne podejście do sposobu myślenia religijnego, lecz o odrzucenie wraz z klasycznie pojętą prawdą możliwości uzyskania wiedzy pewnej. W nauce twierdzenia fundamentalne to takie, które są dobrze uzasadnione i sprawdzone i stanowią podstawę wszystkich innych twierdzeń. Postmodernistyczny antyfundamentalizm polega przede wszystkim na obaleniu wielkich opowieści, które są nazywane narracjami i metanarracjami<sup>86</sup>. Zanegowanie fundamentalizmu klasycznego właściwego kulturze zachodniej, jest jednocześnie negacją wiedzy, racjonalności a przede wszystkim interesującej nas prawdy. Zasadniczym źródłem powyższych przekonań jest odczuwalne w kulturze Zachodu (i trafnie opisywane przed ponad pół wiekiem przez Edmunda Husserla) zmęczenie rozumem. Kantowska, oświeceniowa zasada „miej odwagę korzystać z własnego rozumu” w postmodernizmie została zastąpiona zasadą „miej odwagę korzystać ze swej wolności”. Za jeden z głównych fundamentów tej wolności uważa się wyzwolenie człowieka z rzekomej niewoli obiektywnego, wiecznego i niezmiennego Sensu, stanowiącego, jak mówi Jacques Derrida, rodzaj metanarracji, pozwalającej osądzić wszystkie ludzkie, indywidualne narracje. Metanarracja jednak (a więc ostateczny, zastany przez człowieka Sens bytu) nie istnieje, stanowi jedynie iluzję tych, którzy bezskutecznie poszukując sensu z czasem uwierzyli, że udało im się go osiąść. Jeden z polskich postmodernistów, J. A. Sikora, pisze: „*Oświadczam: nie istnieje dzisiaj żaden fundament sensu, co do którego można by nie mieć wątpliwości, co do którego można by jeszcze stawiać twarde wymagania sensotwórcze i o którym można by mieć przekonanie (wiarę?), że nas nie zawiedzie. Rozpadły się nie tylko kultywowane dotąd fundamentalistyczne wartości, strategie aksjosemiotyczne i normy racjonalności, ale wręcz wyparliśmy się roszczeń, co do zasadności poszukiwań jakichkolwiek nowych podstaw dla naszego duchowego życia (kultury)*”<sup>87</sup>.

<sup>85</sup> Por. I. Ziemiński, *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos” nr 9, 1996, s. 142-143.

<sup>86</sup> Por. R. Rorty, *Przygodność, ironia...*, s. 19-15.

<sup>87</sup> A. Jawłowska, *Sens i dekonstrukcja*, [w:] A. Jamroziakowa (Wstęp), *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, Warszawa – Poznań 1993, s. 52.

- *Antydemarkacjonizm*

Demarkacja oznacza granice, swego rodzaju ograniczenie. Postmodernizm wyznaje zasadę antydemarkacyjną, która oznacza programowe uchylanie i przekraczanie konwencjonalnych, tradycyjnych granic i dystynkcji kulturowych. Krótko mówiąc, antydemarkacjonizm jest wszelkiego rodzaju zacieraniem granic; między dobrem a złem, naturalnością a sztucznością, a w sposób centralny zacieraniem różnicy między prawdą a fałszem. Aby jednak ukazać w pełni klimat i ducha postmodernizmu należy przyjrzeć się stosunkowi postmodernizmu do pojęcia prawdy, która jest głównym ośrodkiem zainteresowania przedstawicieli postmodernizmu<sup>88</sup>. Widać wyraźnie, że postmodernizm jest świadomą rezygnacją z większości wartości dotąd uważanych za wyróżnik kultury europejskiej. Odrzucenie prawdy jako naczelnej normy i celu poznania, odrzucenie dobra jako celu ludzkich działań moralnych, odrzucenie piękna jako wzorca poszukiwań artystycznych, odrzucenie rozumu jako fundamentu ludzkiej wolności i godności, wreszcie odrzucenie sensu jako przestrzeni życia godnego człowieka – jest przecież w istocie zakwestionowaniem całej dotychczasowej tradycji pojmowania człowieka i jego misji w świecie<sup>89</sup>. Stosunek do prawdy oddaje odmienność postawy modernizmu i postmodernizmu. Dla człowieka postmodernizmu prawda, wcześniej stanowiąca wyznacznik i centrum zainteresowania, przestaje być pojęciem jednoznacznym i wartościowanym pozytywnie. Priorytet zniekształcający pogląd na istotę poznania prawdy, ma swoje źródło w epistemologicznych teoriach Johna Locka i Immanuela Kanta, gdzie poznanie jawi się jako tworzenie sensu i nadawanie znaczenia temu, co samo w sobie jest albo niepoznawalne<sup>90</sup>, albo w ogóle pozbawione znaczenia. Do detronizacji prawdy, rozumianej klasycznie<sup>91</sup>, przyczynił się historyzm, który głosił, że każda prawda jest tylko wyrazem epoki. Zdaniem postmodernistów, człowiek jest zawsze podmiotem historycznym, wielorako uwarunkowanym przez dzieje, tradycję i konteksty społeczno-kulturowe. Nie ma on swobodnej władzy nad językiem, by orzekać

---

<sup>88</sup> Por. A. Bronk, *Zrozumieć świat...*, s. 63-64.

<sup>89</sup> Por. I. Ziemiński, *Postmodernizm...*, s. 143.

<sup>90</sup> Por. A. Paszewski, *Przebrzmiały spór*, „Znak” nr 9, 1996, s. 88.

<sup>91</sup> Por. A. Mamajek, *Status „prawdy”...*, s. 394; (...) określenie w najbardziej syntetycznej formie pojawiło się w scholastyce. Św. Tomasz cytuje je jako zapożyczone z dzieła Izaaka Ben Salomona *De definitionibus*, które brzmi „*Veritas est adaequatio intellectus et rei, secundum quod intellectus dicit esse quod est vel non esse quod non est*”. W wolnym przekładzie: „Prawda jest zgodnością intelektu i rzeczy, kiedy to intelekt orzeka, że coś jest i faktycznie, to coś jest, lub że coś nie jest i faktycznie to coś nie jest”, [w:] K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Warszawa 1949, s. 18-23.

prawdziwie o gotowym świecie, lecz spotyka się z rzeczywistością historycznie zinterpretowaną<sup>92</sup>. W miejsce klasycznego pojęcia prawdy próbuje się wstawić nieklasyczne atrapy. I tak Michael Dummett<sup>93</sup> redukuje prawdziwość zdania do warunków jego słusznej stwierdzalności. Koncepcję tę modyfikuje Hilary Putnam, pojmując prawdę jako idealną racjonalną akceptowalność<sup>94</sup>. Wreszcie Richard Rorty przywołuje dawną pragmatyczną definicję i ogłasza, że *what is good for us to believe*<sup>95</sup> („prawdziwe jest to, w co jest nam wygodnie wierzyć”). Zgodnie z postmodernistyczną dewizą prawda jest różnie interpretowanym fenomenem, zależnym od intersubiektywnych relacji, punktu widzenia i kulturowo-historycznego kontekstu<sup>96</sup>. Podejście do prawdy, stało się więc czysto utylitarne. Każdy może uznać za prawdę to, co w danym momencie jest dla niego wygodne lub potrzebne. Gdy jednak zmieniają się uwarunkowania, może się okazać, że to co wcześniej zostało uznane za prawdę straciło swoją wartość, zdewaluowało się. W takim wypadku wedle prawideł postmodernistycznych trzeba uznać za prawdę to, co w danym momencie będzie wygodne i poprawne kulturowo. Trzeba z przykrością stwierdzić, że człowiek nie chce już poszukiwać prawdy, lecz woli ją kreować, bo to znacznie prostsze i nie wymaga wysiłku. Czy jednak prawda wykreowana przez człowieka jest nadal prawdą? W takim przypadku pytanie Piłata – „cóż to jest prawda?” (J 18,38) – nie wydaje się już tak bardzo bezzasadne<sup>97</sup>.

Nakreślony powyżej obraz współczesnej kultury (anty)wartości nasuwa pytanie korespondujące z tytułem niniejszego podrozdziału: *czy szkoła (będąca pochodną kondycji kultury) poprzez kształcenie tworzy kulturę w oparciu o wartości czy antywartości?*

W dzisiejszych czasach wszystkie nauki humanistyczne i społeczne są konfrontowane z pluralizmem idei, teorii, ideologii i filozofii wychowania czy kształcenia. W dyskursie modernistycznym edukacja jest wpisana w totalizującą perspektywę oświeceniowego rozumu i właściwych mu uniwersalnych standardów racjonalności. System edukacyjny jest narzędziem homogenizacji i uniwersalizacji. Upowszechnia zunifikowane ideały i wartości. Jest narzędziem dystrybucji prawdy. Naczelną funkcją systemu edukacyjnego

<sup>92</sup> Por. A. Bronk, *Zrozumieć świat...*, s. 65.

<sup>93</sup> Więcej na ten temat pisze: M. Dummett, *Truth and Other Enigmas*, Harvard University Press, Cambridge Mass 1978, [w:] E. Kauszyńska, *Prawda i jej krytycy*, Warszawa 1998.

<sup>94</sup> „*Truth as idealized rationalacceptability*” – H. Putnam, *Relativism with Human Face*, Cambridge, Harvard 1990, s. 41, [w:] E. Kauszyńska, *Prawda i jej krytycy*, Warszawa 1998.

<sup>95</sup> Więcej na ten temat pisze: R. Rorty, *Objectivity, relativism and truth*, Cambridge University Press 1991, [w:] E. Kauszyńska, *Prawda i jej krytycy*, Warszawa 1998.

<sup>96</sup> Por. A. Bronk, *Zrozumieć świat...*, s. 58.

<sup>97</sup> Por. A. Mamajek, *Status „prawdy”...*, s. 394.

jest wprowadzanie jednostek w system cywilizacyjny zarówno poprzez kreowanie koherentnej i tożsamościowo stabilnej jednostki, jak i jej lokowanie w strukturze społecznej. Destrukcja uniwersalnych metanarracji Oświecenia, oświeceniowego rozumu, a także ukazanie opresyjnego charakteru uniwersalizacyjnych tendencji modernistycznej edukacji, jej wpisanie się w dyskurs władzy/wiedzy, stawiają otwartym pytanie o praktykę postmodernistycznej edukacji. Zasadniczą zmianą niesioną przez postmodernistyczny dyskurs w odniesieniu do modernizmu w praktyce edukacyjnej, jest zastąpienie uniwersalizacyjnych tendencji tego drugiego, filozofią różnicy. Innymi słowy postmodernistyczna praktyka edukacyjna respektuje różnorodność punktów widzenia zarówno w sferze nauki, moralności i polityki<sup>98</sup>.

Absolutyzowanie wolności w procesach edukacji jest charakterystyczne dla tzw. liberalnej edukacji. Zdając sobie dobrze sprawę z tego, że prawdziwym celem wychowania jest wszechstronne ukształtowanie człowieka, by wiódł godziwe życie, liberalna edukacja stara się ten cel wykorzystać. Odrzuca wszystkie chrześcijańskie, a także Arystotelesowskie cnoty, nie zamierza kształtować człowieka liczącego się z Bogiem i Jego moralnym prawem, chce wychowywać ludzi pragmatycznych, żyjących bez jakiegokolwiek kontaktu z rzeczywistością transcendentną, mających na uwadze wyłącznie swoją korzyść<sup>99</sup>.

Otwartość, która neguje rolę rozumu, dokonuje destrukcji w zakresie nauki, filozofii, teologii i religii w społeczeństwie. Rodzący się z takiej postawy i rozpowszechniany dziś subiektywizm wyjaławia duchowo i sam nic nie wnosi. Społeczeństwa, które mu ulegają nie wychowują już dzieci, lecz tylko je hodują. Nie mają im do zaoferowania nic istotnego jeśli chodzi o wizję rzeczywistości, wzorce do naśladowania, czy poczucie głębszej więzi z bliźnimi. Nikomu nie uda się jakakolwiek prawdziwie moralna edukacja młodego pokolenia, jeżeli nie zostanie jego umysłowi i jego wyobraźni ukazana wizja moralnego kosmosu z nagrodą za dobro i z karą za zło, które są jednoznacznie określone<sup>100</sup>.

Liberalna edukacja, prowadzona w Ameryce i w Europie Zachodniej przez szkoły, uczelnie, media i inne siły, ma na celu jedno: wyrobienie w ludziach cnoty otwartości na wszystko oraz skuteczne zniszczenie modelu człowieka

<sup>98</sup> Por. A. Niesporek, *Postmodernizm – wokół sporów o edukację*, „Dialog Edukacyjny”, nr 3-4, 2012, s. 11.

<sup>99</sup> Por. A. Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2012, s. 27n., 134n., 193n., 230n.

<sup>100</sup> Por. S. Wielgus, *Kapłan wobec ofensywy ideologii neomarksizmu i postmodernizmu we współczesnym świecie*, „Warszawskie Studia Teologiczne” nr 16, 2003, s. 12-13.

racjonalnego, odróżniającego dobro od zła i prawdę od fałszu, przedsiębiorczego, uczciwego, oddanego własnej rodzinie, kochającego swój kraj – przez eliminację wartości, narodowych, rodzinnych, rasowych, klasowych, religijnych, kulturowych, w tym wszelkich wartości osadzonych w ludzkiej naturze. Liberalna edukacja nie przyjmuje żadnego niekwestionowanego zespołu przekonań uchodzących za naturalne dla wszystkich ludzi. Jest za to otwarta na wszystkie style życia, ideologie i ludzkie zachowania. Jest to realizacja istniejącego od samego początku w myśli liberalnej pędu ku niczym nie ograniczonej wolności, by żyć jak się komu podoba. Taką nieograniczoną wolność można osiągnąć jedynie wtedy, gdy nie istnieją żadne pewniki: ani religijne, ani moralne, ani filozoficzne, ani wszelkie inne. Dlatego z takim uporem i nakładem wszelkich środków liberalna edukacja podejmuje najróżniejsze działania, aby wmówić w ludzi, że nie są w stanie wiedzieć czym jest dobro i czym jest prawda, aby ich przekonać, że nie ma żadnych absolutów – absolutna jest tylko wolność. Dla osiągnięcia swojego celu, tzn. dla wyeliminowania tzw. przesądów, blokujących ludzką wolność, liberałowie wykorzystują nauki społeczne, historię, filozofię i inne dziedziny wiedzy. W duchu liberalnej edukacji należy zdławić – przy pomocy nauczycieli, kramarcznej i pokracznej hollywoodzkiej kultury i odpowiednich mediów, ludzki rozum i ludzką naturę. Do tego celu należy także ustanowić odpowiednie prawo. Żądzą, pasją i tak zwanym zaangażowaniem zastąpić rozum. Naturalną duszę ludzką zastąpić duszą sztuczną. Sztucznie wymusić poważanie dla wszelkich mniejszości, zwłaszcza seksualnych, zdyskredytować religię chrześcijańską i dotychczasową, na myśli greckiej, prawie rzymskim oraz na chrześcijaństwie opartą kulturę. Postarać się o wyeliminowanie z życia publicznego symboli religijnych, sam kult religijny i życie religijne spychając – w najlepszym razie – do zamkniętej, prywatnej sfery<sup>101</sup>.

Na przełomie lat 60/70 XX w., najpierw w USA, potem w Niemczech, Szwajcarii i Francji, a w latach osiemdziesiątych we Włoszech, Belgii, Holandii i w Polsce, pojawił się nurt stojący w mocnej opozycji do tradycyjnych metod wychowania, zwany antypedagogiką. Nurt ten szybko okazał się być najbardziej radykalnym kierunkiem w dziejach pedagogiki. Jej przedstawiciele postulowali całkowite zerwanie z wielowiekową tradycją pedagogiczną. Postawiono tezę, że dzieci nie powinny być poddawane jakiemukolwiek oddziaływaniu edukacyjnemu, co wyrażało hasło *unterstützen statt erziehen*, czyli wspierać zamiast wychowywać. Antypedagodzy zwracają uwagę na błąd

<sup>101</sup> Por tamże, s. 11-12.

polegający na pomijaniu w metodzie pedagogicznej odpowiedzialności i świadomości dziecka, wyrażania przez nie pragnień, wolności i jej ekspresji oraz umniejszaniu praw dzieci w stosunku do dorosłych. Taki model postawy dorosłych względem dzieci jest przyjęty powszechnie i uznawany za niewymagający krytyki. Jednak ze względu na nowy typ etyki, jaki przedstawiają antypedagodzy, podejście to okazuje się błędne. Jest ono ugruntowane tylko w tym, że ludzie dorośli, pojmują (czy przyjmują) silnie oddziaływujące na nich idee jako istniejące „od zawsze” i „na zawsze” w tej postaci, w jakiej są znane obecnie. Idee bowiem same zaczynają działać jak narzędzia przemocy wobec świadomości, która nie widzi dla nich alternatyw<sup>102</sup>.

Pierwsze impulsy, które przyczyniły się z czasem do powstania antypedagogiki, popłynęły już z pism Jean-Jacques Rousseau. Jak wiadomo, Rousseau zakładał, że dziecko rodzi się z natury dobre, a jego psucie dokonuje się przez dorosłych, narzucających mu szkodliwe wzorce kulturowe. Właśnie to założenie o wrodzonej dobroci dziecka przejęła postpedagogika.

Kolejny krok dokonany został na przełomie XIX/XX w. za sprawą ruchu nowego wychowania. Za jego początek uważa się głośną książkę *Stulecie Dziecka*, napisaną przez szwedzką emancypantkę o arystokratycznym pochodzeniu, Ellen Key. W książce można znaleźć tezy, które okażą się później bliskie współczesnym propagatorom rezygnacji z edukacji młodzieży. Kładzie ona również akcent na swobodę w wychowaniu. Wszelki zakaz interpretuje, jako przyczynę tłumienia wolności dziecka.

Później znaczący wpływ wywarła psychoanaliza. Freud i jego następcy wskazywali negatywny wpływ na dziecko tłumienia popędów, które w efekcie miały prowadzić do powstania kompleksów. Wśród kierunków psychologicznych podstawę antropologiczną postpedagogice dała jednak psychologia humanistyczna. Teorie Carla Rogersa na gruncie antypedagogiki rozwijał Hubertus von Schönebeck<sup>103</sup>.

W naukach społecznych z kolei bezpośrednio implikacje dla omawianej koncepcji miały tezy stawiane przez Margaret Mead. Autorka twierdziła, że współczesne technologie dają dzieciom szeroką wiedzę, a tym samym zdobywają one, niejako na skrót, doświadczenie, do którego ich rodzice dochodzili latami. Z tego wyciąga wnioski, że przyszedł najwyższy czas, aby rodzice zmienili relację z dziećmi, dzieląc się z nimi władzą<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> Por. P. Piotrowski, *Jak można wspierać zamiast wychowywać?*, „Studia z Teorii Wychowania” nr 5, 2014, s. 55.

<sup>103</sup> Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s. 334.

<sup>104</sup> Por. H. von Schönebeck, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 137.

Wreszcie nie można bagatelizować tu wpływu wydarzeń politycznych z końca lat sześćdziesiątych i działalności radykalnych ugrupowań lewicowych. Zgodnie ze swoiście pojętą *egalité* działalność na rzecz wyzwolenia dzieci ma być w tym kontekście jeszcze jedną rewolucją społeczną na wzór robotniczej czy feministycznej. Dzieje się tak, ponieważ – zgodnie z tą perspektywą ideologiczną – rola jaką w społeczeństwie pełnią dzieci jest wytworem kulturowym, a nie obiektywnym faktem. Zatracony został realizm w spojrzeniu na rzeczywistość, związany z faktem przyjęcia marksistowskiej frazeologii. Walka płci czy walka pokoleń staje się przedłużeniem leninowskiej walki klas<sup>105</sup>.

Rewolucyjne podejście antypedagogiki polega na odstąpieniu od wychowania w tradycyjnym rozumieniu i opuszczeniu platformy pedagogicznej, mamy kochać, ale nie wychowywać. Dopuszczalne jest ewentualnie wspieranie najmłodszych, na drodze, którą oni sami wybrali<sup>106</sup>.

Postpedagogdzy zakładają, że dziecko już od urodzenia jest odpowiedzialne i wie, co jest dla niego dobre. Pytając, czy dzieci są, tak samo jak dorośli, istotami ludzkimi, i odpowiadając na to pytanie twierdząco, pojawia się konkluzja: po co zatem potrzebne jest wychowanie<sup>107</sup>? Rozum racjonalny krzyczy: jeśli dzieci są w pełni ukształtowanymi istotami ludzkimi, to dlaczego rosną fizycznie, rozwijają się intelektualnie czy emocjonalnie? Dzieci oczywiście są istotami ludzkimi, posiadają swoją godność, niemniej wciąż muszą się rozwijać i nabierać sprawności w wymiarze: duchowym, zmysłowym i fizycznym. Wbrew twierdzeniom o zaniechaniu wszelkich form edukacji, postpedagogdzy stawiają przed dzieckiem i rodzicem pewne konkretne zadania, które są pokłosiem przyjętej antropologii. Każda koncepcja człowieka zakłada bowiem istnienie pożądanego dobra, do którego człowiek zmierza. Dobrem dziecka w założeniu antymetody jest to, co ono uważa dla siebie za dobre, co czyni je szczęśliwym<sup>108</sup>.

Mając na względzie powyższe, uważny czytelnik zada w tym miejscu pytanie: czy jesteśmy skazani na antypedagogikę, czy istnieje remedium na kryzys wychowania? Ponowoczesne rozbicia, rozproszenia, dekonstrukcje stara się uleczyć personalizm (chrześcijański). Personalisci wykazują ambicję wpływania na współczesną kulturę humanistyczną poprzez promocję antropologii personalistycznej oraz specyficznej aksjologii, która podkreśla prymat

<sup>105</sup> Por. D. Zalewski, *Antypedagogika i inne herezje*, [http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz\\_Zalewski-Antypedagogika\\_i\\_inne\\_herezje.pdf](http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz_Zalewski-Antypedagogika_i_inne_herezje.pdf) s. 4-5, [dostęp: 14.02.2020].

<sup>106</sup> Por H. von Schönbeck, *Rozstanie z pedagogiką*, [w:] B. Śliwerski (red. i tłum.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 253.

<sup>107</sup> Por. tamże, s. 251.

<sup>108</sup> Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 337.



osoby ludzkiej wobec świata przyrody i techniki. Personalistyczne podejście do człowieka ujawnia potrzebę traktowania go w sposób szczególny, bowiem jest jedynym w świecie bytem, który istnieje i działa właśnie jako osobowy podmiot. Osoba jest szczególnym i szczytowym rodzajem bytowania, dlatego też wszystkie cechy ontologiczne przynależą do niej w jedyny i typowy sposób. Personalizm integruje, scala, dopełnia ujęcia cząstkowe, stanowi metodologię integralności, czym odróżnia się w sposób ewidentny od antropologii redukcyjnych: od fizykalizmu (Auguste Comte, Claude Lévi-Strauss), biologizmu (Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud), behawioryzmu (Iwan Pawiłow), od koncepcji subiektywistyczno-idealistycznych (Edmund Husserl) i koncepcji relacyjno-procesualnych (heglizm, marksizm). Szeroko rozumiany kolektywizm, jak też indywidualizm bazują na niewłaściwych, *de facto* antypersonalistycznych pryncypiach antropologicznych, które u korzeni wykluczają możliwość pełnego spełnienia się człowieka jako osoby w jego podmiotowym i relacyjnym sposobie bytowania. Toteż zarówno indywidualizm, jak i kolektywizm muszą zostać odrzucone i ustąpić miejsca personalizmowi, który stawiając na pierwszym planie właśnie osobę w całokształcie jej istoty, potrafi harmonijnie połączyć jednostkowość i podmiotowość z relacyjnością i powołaniem do życia wspólnotowego<sup>109</sup>. Personalizm jako integralna i uniwersalna wizja świata z pozycji bytu osoby jest nie do pomyślenia w oddzieleniu od aksjologii, która warunkuje właściwy układ stosunków pomiędzy wartościami nadrzędnymi i podrzędnymi. Tym, co integruje działania personalistów na rzecz przemiany świata, jest integralna definicja osoby ludzkiej: jako centralna kategoria i zasada prakseologii społecznej<sup>110</sup>.

Ze względu na swą doniosłość personalizm chrześcijański<sup>111</sup> został wybrany przez autorki jako perspektywa dla postmodernistycznej aksjologii. Odbija niczym zwierciadło wszelkie pęknięcia, rany i rysy postmodernizmu. Wskazuje sposób przekroczenia etyki egoizmu i wyalienowania poprzez odkrycie na nowo kim człowiek jest w pełni swego jestestwa.

Treść Rozdziału III prezentować będzie międzywojenny model wychowania według Sióstr Urszulanek, zakorzeniony w personalizmie i oparty się na

<sup>109</sup> Por. K. Guzowski, M. Kosche, *Personalizm jako próba jednoczenia „zwaśnionych” antropologii*, „Horyzonty Polityki” t. 7, nr 19, 2016, s. 58.

<sup>110</sup> Por. tamże, s. 75.

<sup>111</sup> Za początki personalizmu można uznać poglądy Arystotelesa, św. Augustyna, św. Tomasza z Akwinu. Od personalizmu, z punktu widzenia antropologii filozoficznej, ukształtowała się jego odmiana, wewnętrznie zróżnicowana nowa interpretacja tomizmu, zwana personalizmem chrześcijańskim (katolickim). Nowy personalizm jest prądem w filozofii chrześcijańskiej, obecnym w katolicyzmie od około 1930 r.

wskazaniach św. Anieli Merici, świętej epoki Renesansu, reformatorki Kościoła (św. Aniela wskazuje na Miłość jako podstawę wszelkiego działania – miłość Boga i człowieka). Hasłem przewodnim wszystkich szkół urszulańskich na całym świecie jest *Serviam*, które oznacza służbę i wyraża istotę wychowania urszulańskiego. Jest to znak współpracy z Bożą łaską i zaangażowanego życia chrześcijańskiego. Wyraża się poprzez służbę Bogu, Kościołowi, Ojczyźnie, rodzinie i środowisku, w którym się żyje. Służba ta jest rozumiana jako czynne wyznawanie wiary, rozwijanie postawy dyspozycyjności i służby oraz uformowanie ludzi prawych, wierzących i zaangażowanych w życie Kościoła i życie społeczne.

Międzywojenny model wychowania według Sióstr Urszulanek jest symbolem doskonałej przeciwwagi dla współczesnej, postmodernistycznej antypedagogiki.



## MIĘDZYWOJENNY MODEL WYCHOWANIA

Międzywojenny model wychowania to pojęcie obejmujące różnicowane co do organizacji i formy: koncepcje, treści oraz praktykę. Jest w nim jednak pewna determinanta, która wyznacza kierunek charakterystyczny modelu i wynika wprost z definicji składowych wyrażenia. Model to inaczej wzór, według którego coś jest lub ma być wykonane, ale też typowy dla jakiegoś okresu, miejsca lub grupy sposób realizacji czegoś<sup>1</sup>. Wychowanie, odnosząc się do najbardziej ogólnej wykładni bez wchodzenia w szczegóły, to całokształt oddziaływań na osobowość wychowanka (zmienianie jej, formowanie) i procesów zachodzących w trakcie międzyosobowej relacji z wychowawcą, wspierający rozwój człowieczeństwa dziecka oraz efekt tych oddziaływań i procesów<sup>2</sup>. Międzywojnie zaś, obejmujące lata 1918-1939, w kontekście polskiej historii, to czas szczególny dla Polski i Polaków; okres tuż po odzyskaniu niepodległości po 123 latach zaborów, w którym czas, praca, trud, wysiłek, kształcenie – wszystko było podporządkowane jednemu celowi: odbudowaniu i wzmocnieniu odzyskanej Ojczyzny. Chcąc zatem ująć rzecz w sposób jasny i prosty, można powiedzieć, że międzywojenny model wychowania to wzór kształtowania młodego człowieka w służbie najwyższych wartości.

### SYSTEM OŚWIATY W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Mówiąc o modelu wychowania w okresie międzywojennym nie można nie wspomnieć o samym systemie oświaty w Drugiej Rzeczypospolitej. Oświata stała się bowiem od samego początku istnienia niepodległej Polski jednym z najważniejszych priorytetów odradzającego się państwa. Celem było nie tylko ujednolicenie systemu szkolnego, ale także zapewnienie powszechnego

---

<sup>1</sup> Por. <https://sjp.pwn.pl>, pkt 1 oraz 3.

<sup>2</sup> Por. K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 1368.

dostępu dzieci i młodzieży do edukacji. Oba były bowiem mocno zróżnicowane, z jednej strony z uwagi na obszar wiejski lub miejski, z drugiej zabór, pod którym znalazła się dana część kraju.

Podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli w 1919 r., zwanego Sejmem Nauczycielskim, wypracowano stanowisko co do zasad jednolitego ustroju szkolnego: jednolita i bezpłatna szkoła powszechna, wprowadzenie 7-letniego obowiązku szkolnego, powiązanie ze sobą wszystkich szczebli szkolnictwa, aby umożliwić uczniom – bez względu na pochodzenie, stan majątkowy i typ ukończonej szkoły średniej – zdobycie wyższego wykształcenia. Dekretem z dnia 7 lutego 1919 r. *O obowiązku szkolnym* wprowadzono m. in. obowiązkową 7-letnią szkołę powszechną dla dzieci od 7 do 14 roku życia. Możliwość nauki stwarzały również gimnazja, traktowane jako szkoły średnie. Nauka w nich trwała osiem lat. Szkoła była podzielona na dwa stopnie: pierwsze trzy klasy miały charakter ogólnokształcący, kolejne pięć klas, zwane wyższymi, były już częściowo ukierunkowane i kończyły się maturą. System dopiero się kształtował. Potrzeby były duże. Stąd, w odróżnienie do modelu współczesnego, szkolnictwo średnie nie było powiązane ze szkolnictwem powszechnym. Warto dodać, że na równi z nauczaniem publicznym traktowano również nauczanie domowe. Oznaczało to, że ukończenie siedmiu klas szkoły powszechnej nie stanowiło *sine qua non* kontynuowania nauki na poziomie szkoły średniej. Naukę w gimnazjum można było bowiem rozpocząć w dwojaki sposób: po skończeniu klasy piątej szkoły powszechnej na podstawie egzaminu lub, z pominięciem szkoły powszechnej, uczęszczając do organizowanych przez same gimnazja klas wstępnych, przygotowujących do nauki w szkole średniej. Pomyślnie zdana matura gimnazjalna otwierała drogę do studiów wyższych<sup>3</sup>. Opisany powyżej system szkolnictwa, funkcjonujący w Polsce w latach 1919-1932, z uwzględnieniem alternatywy w postaci nauczania domowego, został przedstawiony na Rysunku 1.

W 1932 r. nastąpiła zmiana i system szkolnictwa został przebudowany. Nadal obowiązywał 7-letni obowiązek szkolny. Szkoły powszechne uległy jednak zróżnicowaniu pod względem organizacyjnym i programowym. Pod względem organizacyjnym dzieci mogły uczęszczać do szkoły powszechnej I, II lub III stopnia, które programowo obejmowały wykształcenie ogólne w zakresie adekwatnym do stopnia organizacyjnego, a nadto przysposobienie młodzieży pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym oraz

---

<sup>3</sup> Por. *Polska. Oświata. Druga Rzeczpospolita*, Wielka Encyklopedia PWN, tom 21, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 453.

zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajdowała<sup>4</sup>. Ukończenie szkoły powszechnej II stopnia (6-klasowej) umożliwiało, po zdanim egzaminie, kontynuowanie nauki w czteroletnim wówczas gimnazjum, prowadzącym klasy ogólnokształcące. Drogę do studiów wyższych otwierały dopiero 2-letnie licea ogólnokształcące, których program był już ukierunkowany. Kształciły one w kierunkach: humanistycznym, matematyczno-fizycznym, przyrodniczym oraz klasycznym<sup>5</sup>. Studia wyższe umożliwiało również ukończenie: szkoły zawodowej stopnia licealnego, liceum dla wychowawczyń przedszkoli oraz liceum pedagogicznego<sup>6</sup>.

Rysunek 1



Źródło: Opracowanie własne na podstawie pozycji *Polska. Oświata. Druga Rzeczpospolita*, Wielka Encyklopedia PWN, tom 21, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 453.

Ponadto dla absolwentów szkoły powszechnej I oraz III stopnia utworzono system szkół 3-letnich: niższe szkoły zawodowe o praktycznym charakterze po ukończeniu szkoły powszechnej I stopnia i gimnazja zawodowe dla młodzieży po szkole powszechnej III stopnia, będące odpowiednikami gimnazjów ogólnokształcących. Nowy system szkolnictwa, wprowadzony Ustawą z dnia 11 marca 1932 r. *O ustroju szkolnictwa* ilustruje Rysunek 2. Porównując oba schematy, przedstawione na Rysunku 1 oraz Rysunku 2, zauważyć można,

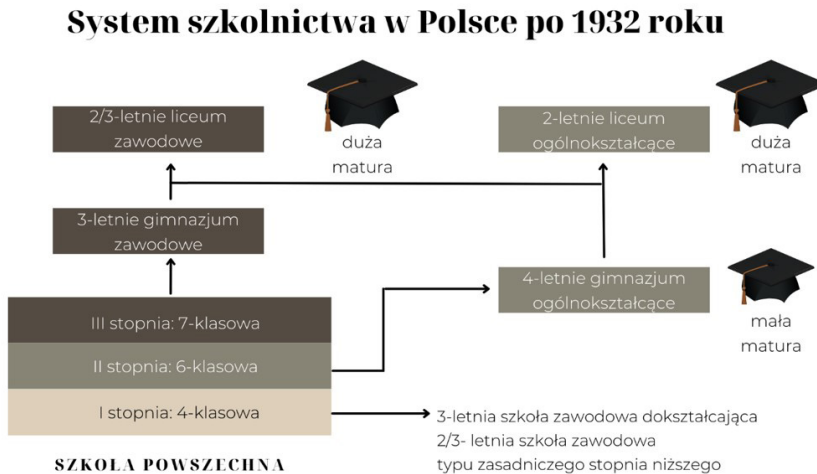
<sup>4</sup> Por. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389), art. 11(2), art. 12(1).

<sup>5</sup> Por. *Polska. Oświata...*, s. 454.

<sup>6</sup> Por. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389), art. 51(1).

że system szkolnictwa w Polsce w okresie międzywojennym ewoluował: z dość prostego, wynikającego z pragnienia jak najszybszego uruchomienia polskich szkół, a wpływającego z konieczności oraz potrzeby nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, do bardziej rozbudowanego i zróżnicowanego. Warto podkreślić, że wprowadzona w 1932 r. reforma przewidywała, że szkół powszechnych I stopnia może funkcjonować 60%, a stopnia III – 17%. Oznaczało to, że 77% szkół powszechnych przygotowywało dzieci i młodzież do dalszego kształcenia zawodowego, a następnie podjęcia pracy. Pozostałe 23% szkół powszechnych mogło kształcić uczniów, kontynuujących naukę w gimnazjum ogólnokształcącym, kończącą się tzw. małą maturą<sup>7</sup>.

Rysunek 2



Źródło: Opracowanie własne na podstawie pozycji *Polska. Oświata. Druga Rzeczpospolita*, Wielka Encyklopedia PWN, tom 21, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 454 oraz ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389).

Niezależnie jednak od konstrukcji i złożoności systemu oświatowego w okresie międzywojennym dominował model wychowania, który kładł nacisk na patriotyzm, wierność tradycji, język, kulturę, historię, postawę religijną młodzieży. Zbudowany na trzech, głównych momentach wychowawczych: religijnym, narodowym, społecznym<sup>8</sup>, w połączeniu z pracą dydaktyczną nauczycieli i wychowawców miał zapewnić Rzeczypospolitej świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli, o jak najwyższym wyrobieniu religijnym,

<sup>7</sup> Por. *Polska. Oświata...*, s. 245.

<sup>8</sup> Por. *Na drodze do nowoczesnego systemu edukacji – reforma jędrzejewiczowska z 1932 r.*, s. 7 (<https://zpe.gov.pl>), [dostęp: 14.02.2022].

moralnym, umysłowym i fizycznym, a obywatelom jak najlepsze przygotowanie do życia oraz, w zależności od uzdolnień i predyspozycji, osiągnięcie jak najwyższych szczebli naukowego lub zawodowego wykształcenia<sup>9</sup>.

Nauczaniem i wychowaniem zajmowały się publiczne i prywatne szkoły powszechne, publiczne i prywatne gimnazja, licea, w tym szkoły prowadzone przez zgromadzenia zakonne, a także szkoły założone przez przedstawicieli ziemiaństwa, czego przykładem może być, zainicjowana jeszcze w XIX w. przez generałową Jadwigę Zamoyską, Szkoła Domowej Pracy Kobiet, początkowo funkcjonująca w Kórniku, w Wielkopolsce, później kontynuująca swoją działalność i tradycje, także w okresie międzywojennym i aż do 1949 r., w Kuźnicach. Ich mianownikiem wspólnym była wspomniana powyżej triada: wychowanie patriotyczne, religijne oraz społeczne, trafnie ujęte przez generałową w hasło: „*Służyć Bogu, służyć Ojczyźnie, służyć Ojczyźnie, służyć Bogu*”<sup>10</sup>. Jadwiga Zamoyska, która wniosła olbrzymi wkład nie tylko poprzez wychowywanie dziewcząt, ale i służbę dla kraju, stała na stanowisku, że polskie dzieci powinny się kształcić wyłącznie w szkołach katolickich, ponieważ, jak twierdziła: „*wszelka nauka bez wiary służy raczej do paczenia umysłu, niż do kształcenia go; ale jeżeli nauka bez wiary wykoleja umysł, a tym samym sąd i życie całe, to nauka oparta na wierze i jej towarzysząca stokroć pomnaża dobrodziejstwa z wiary płynące*”<sup>11</sup>. W tym kontekście, jak również powszechnej idei wychowania patriotyczno-religijnego, która przyświecała w okresie dwudziestolecia międzywojennego, najbardziej adekwatnym przykładem ilustrującym międzywojenny model wychowania wydaje się edukacyjno-wychowawcza działalność Sióstr Urszulanek UR.

## MIĘDZYWOJENNY MODEL WYCHOWANIA WEDŁUG SIÓSTR URSZULANEK

W okresie międzywojennym Siostry Urszulanki prowadziły gimnazja oraz licea ogólnokształcące. Były to szkoły prywatne, a zatem nauka w nich była odpłatna. Siostry zajmowały się kształceniem dziewcząt. Istnienie zresztą oddzielnie szkół żeńskich i męskich na poziomie szkolnictwa średniego było w tamtym czasie dość powszechne. Odsetek niekoedukacyjnych gimnazjów i liceów w okresie dwudziestolecia międzywojennego przewyższał odsetek

<sup>9</sup> Por. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389), wstęp.

<sup>10</sup> J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2019, s. 5.

<sup>11</sup> J. Zamoyska, *Mysli wybrane*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2013, s. 10-11.



koedukacyjnych szkół średnich i jeszcze w końcówce lat 30-tych oscylował na poziomie 60%<sup>12</sup>. Zarówno czynnik odpłatności, jak i katolicki charakter miały swoje implikacje. Do szkół Sióstr Urszulanek trafiały dziewczęta z polskich rodzin nie tylko o określonym poziomie materialnym, które dbały o staranne wychowanie i wykształcenie swoich dzieci, ale także – a nawet przede wszystkim – których model wychowania był spójny z urszulańskim. Nie można bowiem oddzielić kontekstu szkolnego od rodzinnego, jako bazy kształtowania charakterów, serc i umysłów dzieci i młodzieży. Praca dydaktyczna i wychowawcza nauczycieli oraz wychowawców stanowiła i do dziś stanowi ważny, niemniej jednak uzupełniający czynnik, wspierający rodziców w wychowaniu.

W procesie edukacyjno-wychowawczym Siostry Urszulanki osiągały bardzo dobre rezultaty, a prowadzone przez nie szkoły zaliczały się do jednych z najlepszych w kraju. Było to możliwe nie tylko dzięki ich postawie, pracy i zaangażowaniu, ale też umiejętności przekładania teorii na praktykę oraz łączenia różnorodnych elementów, które – przeplatając się ze sobą na co dzień – efektywnie oddziaływały na wychowanki i tworzyły godny naśladowania model wychowania. U jego podstawy leżała triada: wychowanie do życia w rodzinie, wychowanie patriotyczne oraz wychowanie religijne, realizowane przez siostry wychowawczynie i nauczycielki, stanowiące jednocześnie dla uczennic wzór i autorytet, a także wspomagane przez wszystkie osoby tworzące środowisko szkolne. Triadę dopełniały: wysoki poziom nauczania, czyli praca dydaktyczna oraz praca formacyjna, która stanowiła jeden z wyróżników szkół urszulańskich. Powyższy model wychowania, z wykorzystaniem wzoru odznaki *Serviam*, ustanowionej w 1931 r. dla szkół prowadzonych przez Siostry Urszulanki UR na całym świecie<sup>13</sup>, został przedstawiony graficznie na Rysunku 3.

Idące w parze wychowanie i kształcenie wpływały z misji zgromadzenia, która koncentrowała się na pracy wychowawczej sióstr w różnorodnych formach, pojętej jako ewangelizacja<sup>14</sup>. W praktyce przekładało się to na pomaganie uczennicom w rozwoju ich osobowości, przygotowanie do podjęcia przyszłych zadań, czekających na nie w życiu Kościoła, służbie dla Ojczyzny oraz w rodzinach, a także ukazywanie im drogi dojścia do syntezy kultury i wiary, by same mogły stopniowo stawać się zaczynem Ewangelii w swoich

<sup>12</sup> Por. S. Adamkiewicz, *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej/> [dostęp: 14.02.2022].

<sup>13</sup> <https://www.osu.pl> [dostęp: 14.02.2022]: W Polsce odznaka została wprowadzona w latach powojennych.

<sup>14</sup> Por. tamże.

środowiskach<sup>15</sup>. Celem było zatem, by absolwentki szkoły były dobrze wykształcone, inteligentne, a jednocześnie umiały pracować, posiadały hart ducha i były niezachwiane w wierze katolickiej oraz służbie dla Ojczyzny i bliźniego, by umiały być darem z siebie<sup>16</sup>.

Rysunek 3



Źródło: Opracowanie własne. Grafika *Serviam*: [www.osu.pl](http://www.osu.pl)

Kluczem do sukcesu międzywojennego modelu wychowania Sióstr Urszulanek była jego spójność, a także stopniowe, ale konsekwentne i nieprzerwane oddziaływanie na uczennice, które przejawiało się w różnych formach, tematycznie i hasłowo zaprezentowanych na Rysunku 3. Podczas zajęć lekcyjnych dziewczęta, oprócz wiedzy, uczyły się pilności, uczciwej pracy, dobrych obyczajów, poprawnych manier, kultury osobistej, wycucia estetycznego. Nacisk na edukację klasyczną: zajęcia z łaciny, etyki, dogmatyki, filozofii, muzyki, sztuki, literatury, uzupełnione przedstawieniami teatralnymi, koncertami, pisaniem artykułów i poezji, pozwalały im rozsmakować się w dziedzictwie cywilizacji europejskiej, wyrobić wrażliwość oraz poczucie piękna. Obowiązujące na co dzień, jak i podczas wyjść mundurki budowały poczucie przynależności, ale i tożsamości jako uczennicy, Polki, katoliczki. Kształtowanie tożsamości, nauka cenięcia przeszłości narodowej oraz własnych korzeni

<sup>15</sup> Por. J. Jezierska, „Jubilatka” Pięćdziesiąt lat Szkoły Urszulańskiej we Wrocławiu w zarysie, Wrocław 1996, s. 9-10.

<sup>16</sup> Por. Z. Stepek OSU, *Mgr Stefania Hanausek*, [https://kpbc.umk.pl/Content/182538/PDF/Hanausek\\_Stefania\\_2025\\_WSK.pdf](https://kpbc.umk.pl/Content/182538/PDF/Hanausek_Stefania_2025_WSK.pdf) [dostęp: 14.02.2022].

odbywały się również poprzez poznawanie historii, nie tylko podczas lekcji, ale również obchodów rocznic i świąt państwowych, przygotowywanie uroczystości i apeli<sup>17</sup>.

Siostry dbały o rozwój duchowy wychowanek organizując wspólne modlitwy przed lekcjami, msze św. w pierwsze piątki miesiąca, przed egzaminami lub z okazji świąt szkolnych i państwowych. Dwa razy w roku odbywały się zamknięte rekolekcje, które były starannie przygotowywane pod względem tematyki, jak i prowadzącego. Stały dostęp do kaplicy sprzyjał modlitwie indywidualnej, rozmyślaniom czy kontemplacji. Miało to przełożenie na poczucie stałej obecności Boga w życiu dziewcząt.

Ważnym elementem była formacja. Czas spędzany razem, niezwykła atmosfera wynikająca z życia na styku *sacrum* i *profanum* tworzyły silne poczucie wspólnoty, co sprzyjało budowaniu więzi pomiędzy samymi uczennicami, a także uczennicami a gronem pedagogicznym. Wychowanki mogły liczyć na nauczycieli i wychowawców, siebie nawzajem, a także całą urszulańską wspólnotę. Wzajemna pomoc oraz zaangażowanie we wspólne przedsięwzięcia pozwalały na wyrabianie w dziewczętach poczucia odpowiedzialności oraz postawy *serviam*, a tym samym ich przygotowanie do życia w rodzinie, jako żon i matek, a także społeczeństwie. Praca formacyjna, którą możemy rozumieć jako proces, w którym wrodzone predyspozycje nabierają odpowiedniej postaci<sup>18</sup>, stanowiła dobre i skuteczne narzędzie w wychowaniu i kształtowaniu dziewcząt. Skuteczność formacji urszulańskiej wynikała z dbałości o integralny, pełny rozwój człowieczeństwa wychowanek. Siostry zajmowały się bowiem zarówno nauczaniem, jak i prowadzeniem oraz kierowaniem dziewcząt w wyznaczonym i pożądanym kierunku. Potrafiły doskonale uchwycić istotę pracy formacyjnej, która polega z jednej strony na dostarczaniu materiału do rozwoju rozumu i woli, poprzez stawianie przed nimi zadań, z drugiej tworzy warunki do poruszeń serca i napełnienia duszy poprzez wprowadzanie w świat wartości<sup>19</sup>. W szkole urszulańskiej uzewnętrzniało się to poprzez utrzymywanie równowagi między nauczaniem a wychowaniem, tj. ogromną dbałość o poziom nauczania, ściśle połączoną z kształtowaniem charakteru i osobowości uczennic przez uwrażliwianie na piękno, a także właściwie pojętą pracę społeczną.

---

<sup>17</sup> Por. tamże.

<sup>18</sup> Por. E. Stein, *Kobieta. Pytania i refleksje*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2015, s. 157.

<sup>19</sup> Por. tamże, s. 156.

Nie byłoby to możliwe bez starannego doboru grona pedagogicznego. Należy podkreślić, że relacje i postawa wychowanek w stosunku do nauczycieli i wychowawców opierały się na szacunku, którego podstawą była ich wiedza, oddanie pracy, a niejednokrotnie osobowość. Szczególnie ci nauczyciele, których osobowość wzbudzała strach i podziw jednocześnie, mieli duży wpływ na wychowanie i kształtowanie osobowości uczennic. Wychowanki chętniej były posłuszne i dawały się formować tym, których myśli, słowa oraz czyny charakteryzowały jedność i harmonia, ponieważ „*dawać przykład tego, czego się wymaga, jest obowiązkiem wychowawcy, niezbędnym warunkiem do pokierowania dobrze wychowaniem*”<sup>20</sup>. Szkoła mogła się poszczycić nauczycielami z powołania, z poczuciem misji i odpowiedzialności, którzy – zarówno świeccy, jak i zakonni – hołdowali zasadom leżącym u samych podstaw szkolnictwa polskiego: „*Skoro włożony na siebie obowiązek przyjmie Nauczyciel; przejęty ważnością urzędu i świętością powinności swoich zabierze się do wykonania onych z jak największą gorliwością o pospolite ludzkości i Ojczyzny dobro. Uważać siebie będzie, jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej, a współ-obywateli swoich. Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tym, aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka, zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną, równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętsze własności cudzej; to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela. Nauczyciel każdy powinien być o tym przekonany, że przymioty jego rozumu i serca wpłyną w rozum i serce uczniów. (...) Trzeba być pobożnym, czułym, nienaruszonym, sprawiedliwym, gorliwym o dobro pospolite ludzi, i szczególne swoich uczniów. Ktokolwiek się podejmuje tej usługi Ojczyźnie swojej, roztrząsając ma dobrze obowiązek, który bierze na siebie, siły które przynosi*”<sup>21</sup>.

Działania, składające się na model wychowania, były świadome i zaplanowane, wynikające z wiedzy i doświadczenia. Wartości i przekonania nabyte w okresie szkolnym często decydują o przyjmowanych kategoriach moralnych oraz całej postawie życiowej dojrzałego człowieka. Siostry Urszulanki pragnęły wychować dzielne, świadome swej roli i obowiązków młode kobiety, znające swoje wartości i nieustannie pracujące nad ich rozwojem; jednocześnie

<sup>20</sup> J. Zamojska, *O wychowaniu...*, s. 19.

<sup>21</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane Roku 1783*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2015, s. 116-117.

wiernie służące Bogu, Ojczyźnie, rodzinie i bliźnim. Do dziś kontynuują swoją edukacyjno-wychowawczą misję, zgodną ze słowami hymnu szkolnego:

*„Bóg i Ojczyzna to nasz cel –  
Idziemy razem pewną drogą.  
W sztandarze czerwień łśni i biel  
I żadne siły jej nie zmoją.  
Ref. Bo z nami Bóg i Pospolita Rzecz!  
Niech pierzchnie wróg i fałsz, i słabość precz!  
Niech z naszej woli, czynów, myśli, słów  
Potężna Polska rośnie znów”<sup>22</sup>.*

W okresie międzywojennym wychowanie dzieci i młodzieży miało charakter integralny. Koncentrowało się równocześnie na ich rozwoju fizycznym, intelektualnym oraz duchowym. Swoje korzenie miało zanurzone z jednej strony w dorobku i spuściźnie cywilizacji łacińskiej, opartej na edukacji klasycznej, wyrosłej na triadzie: filozofii greckiej, prawa rzymskiego oraz etyki chrześcijańskiej, pojęciach prawdy, dobra, piękna; z drugiej w bogatej historii Polski, tradycji i wierze ojców. Siłę i trzon wychowania stanowiło współdziałanie i wzajemne uzupełnianie się rodziców, nauczycieli, wychowawców w wypełnianiu ich wychowawczo-edukacyjnej roli wobec dzieci i młodzieży. Połączone, zgodne, pracujące w oparciu o jeden system wartości, oparty na wychowaniu religijnym, patriotycznym oraz społecznym, oddziaływało na serca, dusze i umysły wychowanków. Jedność w działaniu oraz przekazywanie spójnych treści w domu, szkole, środowisku, kościele nie tylko zapewniały wysoką efektywność w formowaniu młodego pokolenia, ale też przynosiły pożądane efekty, tworząc warunki do komplementarnego, wszechstronnego oraz integralnego rozwoju człowieka, bo *„na co nauka i wykształcenie, jeśli im nie towarzyszy wychowanie, to jest wyrobienie zdrowego sądu, czujnego sumienia, mężnej woli i hart duszy?”<sup>23</sup>.*

<sup>22</sup> <http://urszulanki.poznan.pl/tradycje> [dostęp: 14.02.2022], tekst: M. Maria Konstantyna Baranowska OSU, muzyka: Irena Pfeiffer.

<sup>23</sup> J. Zamoyska, *O wychowaniu...*, s. 8.

## ŻYCIE STEFANII HANAUSEK JAKO KORELACJA TEORII I PRAKTYKI WYCHOWAWCZEJ

Nauczyciel to jedno z najstarszych pojęć ludzkiej kultury. Pierwotny sens pojęcia i funkcje nauczyciela wynikają z misji i praktyki religii. Wzorec nauczyciela – mistrza oddanego swojej idei i swojej misji, czerpiącego swój autorytet, status moralny i społeczny ze swoistej charyzmy, doskonałości ducha i nieskazitelnego postępowania dostarcza religia chrześcijańska. Idealną, religijną personifikacją nauczyciela jest Jezus Chrystus, którego cała misja polegała na nauczaniu. W gronie znamienitych nauczycieli znajdują się wielcy kapłani i święci, którzy nadali myśli i praktyce religijnej nowy wymiar: św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, św. Cyryl i św. Metody<sup>1</sup>.

Zapisy *Deklaracji o Wychowaniu Chrześcijańskim* przedstawiają misję zawodu nauczyciela jako zadanie w najwyższym stopniu poważne i subtelne, przedziwne powołanie, do przekazywania uczniom wiadomości zdobytych podczas wielu lat studiów. Jednakże ta kultura nie może sprowadzać się do suchej listy wiadomości. Powinna stać się formą poznania, zdolnością osądzania rzeczywistości i historii, czyli mądrością, zdolną zapewnić nauczycielowi i uczniowi możliwość wydawania sądów o wartości wydarzeń – religijnych, historycznych, społecznych, ekonomicznych, artystycznych – z przeszłości i z teraźniejszości<sup>2</sup>.

Nauczyciel to przewodnik i tłumacz, ktoś, kto wspiera rozwój Innego<sup>3</sup>, kto prowadzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów,

---

<sup>1</sup> Por. A. Cichocki, *Etos wychowawcy w nauczaniu Jana Pawła II*, w: *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, pod redakcją Elwiry J. Kryńskiej, t. 2, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2006, s. 342.

<sup>2</sup> Por. Tamże, s. 348.

<sup>3</sup> Por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I (przedmowa), Warszawa 2003, s. 12.

ku samodzielności i tłumaczy złożone znaczenia zdarzeń i przeżyć, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby człowiek nie był biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa. Trwałym wyposażeniem duchowym nauczyciela powinna być życzliwość i ofiarność wobec innych ludzi, wrażliwość na ich problemy, empatia wobec ich odczuć i emocji, ich indywidualnych możliwości oraz tempa uczenia się i rozwoju<sup>4</sup>.

Jeśli nauczyciel spotka na swej drodze ucznia, który nie tylko całym sobą absorbuje przekazywaną mu wiedzę i system wartości, który przerasta swego mistrza na polu naukowym, jest najlepszą wersją siebie, otwartą na ideę uczenia się przez całe życie, i w końcu – jeśli w chwili próby, uczeń taki staje się personifikacją wartości, które stanowiły filary jego „ja”, dokonuje trudnego, acz właściwego wyboru, nie wykluczającego nawet ofiary ze swego życia, w imię miłości Boga, Ojczyzny i współbraci – taki uczeń staje się ikoną, zarzewiem, żywym *etosem*, który skuteczniej niż cokolwiek innego potrafi inspirować, stając się autorytetem moralnym. Postać Stefanii Hanausek doskonale wpisuje się w ów wzorzec.

## STEFANIA HANAUSEK – *OPUS MAGNUM* WYCHOWANIA URSZULAŃSKIEGO

Stefania Hanausek – absolwentka szkoły urszulańskiej w Tarnowie – była dobrze wykształcona, inteligentna, a jednocześnie umiała pracować, posiadała hart ducha i była niezachwiana w wierze katolickiej oraz służbie dla Ojczyzny i bliźniego, by umiała być darem z siebie. Spotkała na swej drodze nauczycieli – mistrzów, którzy potrafili odsłonić nowy świat wartości i nadać życiu kierunek. Odpowiedziała całą sobą na wartości wyniesione z domu, jak również na te, z którymi spotkała się podczas procesu kształcenia. W chwili próby „zachowała się jak trzeba”<sup>5</sup>. Można śmiało rzec, że jest modelowym korelatem teorii i praktyki wychowawczej.

---

<sup>4</sup> Z. Kwieciński, Zmienić kształcenie nauczycieli, w: *Tropy – ślady – próby*. Studia i szkice z pedagogii pogranicza, Poznań-Olsztyn 2000, s. 272-273.

<sup>5</sup> „*Jest mi smutno, że muszę umierać. Powiedźcie mojej babci, że zachowałam się jak trzeba*” – to były pożegnalne słowa 17-letniej Danuty Siedzikówny, ps. „Inka”, zamordowanej przez komunistycznych oprawców w sierpniu 1946 r. w gdańskim więzieniu przy ul. Kurkowej 12. Jej winą była miłość do Polski.

*„Zbaw nas od złego  
- bo Ty wiesz o wszystkim,  
wina nasza ogromna  
- żeśmy Polakami.  
Jeśli Dzień Zmartwychwstania  
Ojczyzny jest bliski,  
prosimy Cię gorąco...  
Daj niech doczekamy...”*

/fragment wiersza Stefanii Hanausek i Heleny Marusarzówny.  
Tarnów, więzienie, 1941 r./

Stefania Hanausek – młoda dziewczyna, dobrze wykształcona, która poświęca swoje życie dla ratowania współobywateli, współrodaków. Prawdziwy żołnierz niezłomny, choć jej orężem nie był pistolet, lecz informacja. Bohaterska Polka, więziona, torturowana i zamordowana przez Niemców. Z narażeniem życia zdobywała informacje z dokumentów niemieckich, a także niszczyła listy denuncjujące, uprzedzając Polaków o aresztowaniach i represjach.

Dowódca Armii Krajowej, gen. Tadeusz „Bór” Komorowski powiedział kiedyś, że gdyby nie kobiety, gdyby nie dziewczyny, to AK nie przetrwałaby 10 dni. To one były łączniczkami, przenosiły rzecz we współczesnej wojnie najważniejszą – informację. To one były kolporterkami, to one również chwyciły za broń. Kobiety również pełniły funkcje wywiadowcze. Wśród tych kobiet, mniej znanych, które również pełniły funkcję wywiadowczą, była Stefania Hanausek.

Była niezwykle zdolną, młodą dziewczyną, która najpierw osiągała szczyty, jeżeli chodzi o edukację, ale później dała się również poznać jako młoda dziewczyna, patriotka, która chciała ratować swoją Ojczyznę i swoich rodaków.

Wojna zastała ją w Krakowie. Właśnie skończyła studia na Uniwersytecie Jagiellońskim, chciała pracować w służbie dyplomatycznej, biegle znała kilka języków, właśnie była w trakcie uczenia się szóstego – arabskiego. Zna prawo, zna języki obce, język niemiecki i zatrudnia się w Landkomisariacie administracji niemieckiej w Dąbrowie Tarnowskiej. Każda taka praca podejmowana przez Polkę, przez Polaka budowała ostracyzm – Polak wysługujący się okupantom, pracujący dla Niemców. Natomiast – idealne miejsce, żeby robić to, co robiła Stefania Hanausek. Jako pracownik okupacyjnej administracji miała dostęp do wielu ważnych informacji. Ma dostęp do anonimów, które trafiają do komisariatu niemieckiego, gdzie ludzie, Polacy są denuncjowani, mogą trafić do obozów koncentracyjnych, mogą trafić na roboty



przymusowe. Miała dostęp do informacji, które poprzez siatkę swoich znajomych przekazywała AK. Informuje ich o planowanych akcjach, informuje ich o wywózkach Polaków na roboty, informuje także o tych osobach, które zostały zadenuncjowane.

Taka działalność Stefanii trwała około roku, kiedy to właśnie, prawdopodobnie na skutek donosu, jej biurko zostało przeszukane i w nim zostało znalezionych kilka przechwyconych przez nią listów. Niemcy zrozumieli, że jest ona jednym z ich bardziej niebezpiecznych przeciwników. To nie żołnierze z lasu, nie mężczyźni-konspiratorzy, tylko dziewczyny głęboko tkwiące w pozornie impregnowanych strukturach niemieckich, które mają możliwość zdobywania informacji, są dla Niemców rzeczywiście najgroźniejsze.

Stefania we wrześniu 1940 r. została aresztowana. Trafia do więzienia na Montelupich w Krakowie. Tam była brutalnie przesłuchiwana, torturowana, ale nikogo nie wydała. Po śledztwie w areszcie przy ul. Montelupich w Krakowie została stracona nieopodal podtarnowskiej wsi, Skrzyszów, w wieku zaledwie 26 lat. W tym Lesie Kruk dzisiaj stoi pomnik upamiętniający Stefanię i 400 innych ofiar Niemców rozstrzelanych właśnie w tym lesie. Stefania jest tam na jednym z pierwszych miejsc. Jest kolejnym symbolem polskich niezłomnych kobiet<sup>6</sup>.

Czytelnik zapewne nieustannie zadaje sobie pytanie: dlaczego akurat Stefania Hanausek jest podmiotem tej rozprawy? Odpowiedź jest następująca: Stefania Hanausek była osobą, w której w sposób doskonały spotkały się wartości budujące *etos* nauczyciela – stanowiła zarówno podatny grunt na którym można było krzewić wartości najważniejsze i najświętsze, jak i owoc wielu lat edukacji w postaci swej postawy życiowej.

O Stefanii Hanausek dowiedziałam się od dwóch osób. Jedną z nich jest Pan gen. Zdzisław Baszak ps. „Pirat”, który w lipcu 2023 r. obchodził swe 103 urodziny. Pochodzi z Woli Gręboszowskiej, był związany z Dąbrową Tarnowską, ale od lat mieszka w Tarnowie. Gen. Z. Baszak uczęszczał, choć krótko, do ówczesnego Gimnazjum, które mieściło się w budynku I Liceum Ogólnokształcącego, w którym w czasie wojny są siedzibę miał niemiecki Landkomisarz, i w którym również pracowała jako sekretarka Stefania Hanausek. Gen. Z. Baszak wraz ze swą rodziną mieszkali w sąsiedztwie Landkomisariatu – odległość dzieląca dom gen. Z. Baszaka i budynek obecnego I LO to 210 m, 3

---

<sup>6</sup> Por. *Poczet wielkich Polaków: Stefania Hanausek*, (filmik, w którym głos zabierali: prof. Tomasz Panfil (IPN, KUL), prof. Piotr Hoffmann (historyk, „Civitas Christiana” Toruń), Krystian Kogut (dziennikarz, teolog), <https://www.radiomaryja.pl/multimedia/poczet-wielkich-polakow-stefania-hanausek/> [dostęp: 27.12.2022]).

minuty pieszo. O tym, jaką rolę w życiu gen. Z. Baszaka odegrała Stefania Hanausek, za chwilę. Buntownicza natura „Pirata”, jego zdolności przywódcze, a także spryt i szczęście, pozwoliły mu wiele razy uniknąć pewnej śmierci z rąk okupanta. Na przełomie września i października 1939 r. wstąpił do nowo powstającej Służby Zwycięstwu Polski (SZP – zaczątku Polskiego Państwa Podziemnego). Przyjął pseudonim „Pirat” i w listopadzie 1939 r. (w wieku zaledwie 19 lat) rozpoczął organizowanie obwodu SZP Dąbrowa Tarnowska. Był wielkim zagrożeniem dla niemieckiego okupanta. Przeprowadził wiele brawurowych akcji sabotażowo-dywersyjnych, ekspropriacyjnych, likwidacyjnych i represyjnych. Te ostatnie miały na celu utrzymanie karnośći lokalnej społeczności oraz „czyszczenie terenu” z konfidentów, bandytów i szmalcowników. Stawiane przez „Pirata” zadania, mimo iż niekiedy ryzykowne, zawsze były dopracowane i „opatrzone” szczęściem. Wspomina: „podczas żadnej akcji, nie straciłem nikogo – zero. Droga dowódcy to przede wszystkim myślenie”<sup>7</sup>. Najbardziej rozpoznawalną akcją dąbrowskiej konspiracji, a w której mocno zaznaczyła się postać „Pirata”, była dramatyczna operacja „III Most” w lipcu 1944 r. Miała ona na celu przetransportowanie do alianckiej bazy w Anglii elementów tajnej niemieckiej broni V2 oraz ważnych postaci politycznych i wojskowych emigracji oraz Polskiego Państwa Podziemnego (m. in. Tomasza Arciszewskiego – Prezesa Rady Ministrów 1944-1947). Żołnierze AK tą akcją nie tylko ocalili Londyn i wyspy brytyjskie przed zniszczeniem – oni odmienili losy wojny, są bohaterami naszej wolności!

Pan Generał jest żywą legendą – był żołnierzem 16. Pułku Piechoty Ziemi Tarnowskiej, oficerem Armii Krajowej, jest ostatnim żyjącym uczestnikiem bitwy pod Pszczyną, jak również najbardziej spektakularnej akcji przerzutowej Polskiego Państwa Podziemnego, tj. „Mostu III”. Nigdy nie szczędził sił, by popularyzować historię Armii Krajowej oraz założył i jest Honorowym Prezesem Okręgu Tarnów Światowego Związku Żołnierzy AK. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie Stefania Hanausek. To ona ocaliła życie Zdzisława Baszaka. Miała dostęp do listy osób, Polaków przeznaczonych do aresztowania, a później, wiadomo... najczęściej – karę śmierci. W kwietniu 1940 r. udała się do Kościoła pw. Wszystkich Świętych w Dąbrowie Tarnowskiej, gdzie podczas spowiedzi przekazała księdzu, by ostrzegł „tych z listy”. Tak się stało i Zdzisław uciekł do swoich dziadków do Borusowej, gdzie ukrywał się do września 1940 r. Wtedy ktoś wytropił tą kryjówkę i Niemcy chcieli aresztować Zdzisława. Przybyli tam, by go pojmać, on jednak, dzięki sprytowi

<sup>7</sup> Słowa gen. Z. Baszaka wypowiedziane wielokrotnie podczas rozmów, wspomnień.

i niezwykłemu szczęściu, uciekł w brawurowy sposób niemieckim żandarmom.

Generał często wspomina osobę Stefanii i podkreśla, jak ważną rolę odegrała w jego życiu.

Drugą z osób, które dbają, by pamięć o Stefanii Hanausek przetrwała, jest Pani Maria Pietracha – absolwentka I Liceum Ogólnokształcącego w Dąbrowie Tarnowskiej, tego samego, w którym pracowała Stefania Hanausek. Pani Maria jest emerytowaną nauczycielką, córką lokalnej poetki, Marii Kozaczkowej, patronki Biblioteki Miejskiej. Pani Maria Pietracha jest również przedstawicielką Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej – Okręg Tarnów oraz Prezeską Światowego Związku Żołnierzy AK – Koło Szczucin, i co ważne – wieloletnią przyjaciółką Pana gen. Zdzisława Baszaka, Pani Maria oraz kombatanci z tej organizacji nie ustają w wysiłkach, by przekazywać młodszemu pokoleniu dziedzictwo wartości, o które walczyli. Pragną, aby pamięć o ich czynach była utrwalana w społeczeństwie, czego wyrazem jest m. in. referat wygłoszony przez Panią Marię 9 maja 2012 r. podczas inauguracji Klubu Historycznego im. Armii Krajowej w ZSP im. Jana Rutyny w Szczucinie:

"Rodzina Hanausków pochodziła z Czech. Ojciec rodziny, Karol urodził się Ołomuńcu w 1884 r. Ożenił się z Zofią Janota, córką adwokata z Rymanova. W 1913 r. urodziła się ich córka Urszula, a 7 grudnia 1915 r. – Stefania (zwana Funą). Karol pracował w sektorze bankowym, a w latach 1919-1920 brał udział w walkach o Lwów, za co otrzymał odznakę Orłąt. Dziewczynki (córki) w tym czasie przebywały u babci w Rymanowie.

Hanauskowie mieszkali potem w Przemyślu, a od 1926 r. w Tarnowie, przy ul. Krakowskiej. Pan Karol był dyrektorem Oddziału Banku Gospodarstwa Krajowego, angażując się równocześnie w działalność społeczną i polityczną: Polskiego Białego Krzyża, Towarzystwa Szkoły Ludowej, Towarzystwa Przyjaciół Związki Strzeleckiego, Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem i Narodowej Demokracji. Zofia Hanauskowa była kobietą wykształconą – znała kilka języków obcych, miała talent muzyczny, pięknie śpiewała. Występowała publicznie m. in. w Sali Lustrzanej przy ul. Wałowej. Była piękną i elegancką kobietą, o silnym charakterze i żywiołowym temperamencie. Również ona udzielała się charytatywnie w Polskim Białym Krzyżu, opiekując się sierotami, ubogimi. Bardzo dbała o wykształcenie i staranne wychowanie moralne i patriotyczne swoich córek.

Urszula i Stefania gimnazjum i liceum przebyły w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim Sióstr Urszulanek, gdzie kładziono szczególny nacisk

na wychowanie religijne i patriotyczne „o silnych zasadach życiowych opartych na miłości Boga, Ojczyzny i bliźniego”.

Stefania wyróżniała się nieprzeciętnymi zdolnościami językowymi; poznała sześć języków obcych (łacina, angielski, francuski, niemiecki, czeski, węgierski), grała na fortepianie, pięknie śpiewała i rysowała, pisywała eseje i wiersze, była współredaktorką młodzieżowego pisma pt. „Czyn”. Gdy w 1932 r. przyjechał do Tarnowa prezydent Ignacy Mościcki, właśnie Stefania wygłosiła doń mowę powitalną w imieniu tarnowskiej młodzieży. Jak każda młoda dziewczyna lubiła uczestniczyć w zabawach prywatnych, organizowanych u koleżanek, a po maturze w Sali Lustranej. Występowała też publicznie grając na fortepianie.

Charakter miała wyrobiony: pracowita, energiczna, stanowcza, głęboko religijna (należała do Sodalicji Mariańskiej), wymagająca przede wszystkim od siebie. Egzamin dojrzałości zdała z wyróżnieniem w 1934 r. Po rocznej przerwie (z powodu kłopotów zdrowotnych) podjęła studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego (w latach 1935-1939). I tu również wykazała nieprzeciętne zdolności; otrzymała stypendium Polskiej Akademii Umiejętności, została asystentką prof. Heydla jeszcze przed uzyskaniem magisterium. Dyplom magisterski z odznaczeniem zdała 16 czerwca 1939 r. Planowała poświęcić się w pracy w dyplomacji. Przez jakiś czas przebywała w Debreczynie, gdzie poznała młodego Węgra, z którym planowali małżeństwo.

Jednak wybuch II wojny światowej pokrzyżował te plany. Rodzina Hanausków musiała przenieść się do mniejszego mieszkania przy ul. Gumniskiej, a Stefania podjęła pracę w Dąbrowie Tarnowskiej jako sekretarka niemieckiego Landkomisarza. Zamieszkała przy ul. Kościuszki. Dzięki znajomości języka niemieckiego mogła pomóc materialnie rodzinie, uniknąć wywózki na przymusowe roboty do Niemiec oraz, co zrobiła na pewno ze szlachetnych pobudek, podjąć prace konspiracyjną na rzecz wywiadu brytyjskiego, składając przysięgę w Związku Walki Zbrojnej. Mając dostęp do niemieckich dokumentów, przekazywała na Zachód informacje dotyczące dyslokacji wojsk niemieckich, baz, lotnisk raportów, szkiców i fotografii. Niszczyła listy (wykazy Polaków przewidzianych do aresztowania, donosy na Polaków) i inne dokumenty służące eksterminacji rodaków.

Stefania nawiązała kontakt z Heleną Marusarzówną, słynną polską narciarką z Zakopanego, działającą jako kurier między Krakowem a Budapesztem. Helenę Niemcy aresztowali w Czechosłowacji w marcu 1940 r. Znalaziono przy niej listy pisane po węgiersku. Pół roku później, we wrześniu 1940 r. aresztowano również Stefanię Hanausek. Jest kilka wersji okoliczności

ujęcia Stefanii: „*pochwycono skoczka angielskiego, który miał się zgłosić po informację do Pumy (taki był pseudonim konspiracyjny Stefanii). Gestapo wydobyło od niego potrzebne informacje (hasło i miejsce oraz termin spotkania) i zamiast kuriera wysłało „swojego człowieka”, któremu ona wydała (na hasło) odpowiednie dokumenty. Inni twierdzą, że właściwy łącznik zjawił się nieco później i wtedy Stefania zorientowała się, że jest już w rękach wroga*”. Według trzeciej wersji – Stefania została zadenuncjowana przez koleżankę z pracy, Irenę Gelemej, która była agentką Gestapo. Pod nieobecność sekretarki Landkomisarza przeprowadzono rewizję w jej biurku i znaleziono kilka zatrzymanych przez (Stefanię) – Pumę donosów na Polaków oraz list po węgiersku pisany tym samym charakterem pisma, jakim był pisany list znaleziony przy Helenie Marusarzówny. Gdy Stefania nazajutrz przyszła do pracy, została aresztowana i przewieziona do więzienia Gestapo mieszczącego się w Tarnowie przy ul. Urszulańskiej 18 – tej samej ulicy, gdzie nieopodal pod numerem 13, przez 8 lat zdobywała wykształcenie i formowała swój niezłomny charakter.

We więzieniu tarnowskim przeprowadzano konfrontację Hanauskówny z Marusarzówną i wkrótce obie wywieziono do Krakowa na ul. Montelupich. Mimo okrutnych tortur, Stefania nie wydała nikogo, nie załamała się. Siłą swego charakteru i ducha podtrzymywała psychicznie współwięźniarki. Została sażana na śmierć przez sąd doraźny „*za szpiegostwo na szkodę Rzeszy Niemieckiej*” i 21 marca 1941 r. przewieziona z powrotem do tarnowskiego więzienia.

Tu strażniczką więzienną była Maria Salawa-Kulesza (bratanica błogosławionej Anieli Salawa), która była bardzo życzliwa i pomagała więźniarkom, np. poprzez kontakt z matką Stefanii, która podawała jej potajemnie pewne rzeczy. Zwróciła się też matka do inspektora więzienia z prośbą o możliwość dostarczania obiadów córce, będącej w złym stanie zdrowia, jednak bezskutecznie). W celi przebywała znów z Marusarzówną, Janiną Bednarską z Krakowa i Anną Roczkową z Zakopanego. „*Wszyscy podziwiali niezłomność Stefanii. Zachowywała się tak, jakby jej nic nie groziło, zawsze z godnością, a z wyraźną pogardą wobec Niemców. Podnosiła innych na duchu. Modliła się dużo, najczęściej na różańcu (jak zresztą inne więźniarki). Z jej celi słychać było modlitwę i śpiewy religijne. Wykonanie wyroku odkładano przez kilka miesięcy, spodziewając się, że lęk przed śmiercią skłoni skazaną do zeznań.*

*W przeddzień egzekucji (22 VII) przyszedł w czasie kolacji naczelnik więzienia i odczytał nazwiska osób skazanych na rozstrzał nazajutrz wcześniej rano. W tym momencie Stefania rzuciła w naczelnika miskę z zupą. Był to jej ostatni wyraz protestu i pogardy w stosunku do Niemców. Naczelnik zachował spokój,*

*start tylko ręką zupę z munduru. (...) Maria Salawa wzięła Stefanię na noc do dyżurki, by jej ułatwić czekanie na egzekucję. Czyniła tak niejednokrotnie by pomóc nieszczęśliwym. Stefania była zupełnie opanowana. Gdy o godzinie czwartej przyszli po skazaną funkcjonariusze gestapo i esesmani, ucałowała p. Marię i powiedziała: „Proszę się nie martwić. Idę spokojnie bo, zrobiłam to, co powinnam była zrobić. Idę do Boży, proszę się za mnie pomodlić”. Jej ostatnim życzeniem była prosba o mszę św. za nią. Wychodząc z celi, powiedziała „Niech żyje Polska, moja kochana Ojczyzna!”.*

Pani Salawa poprzedniego wieczora zawiadomiła matkę Stefanii o terminie egzekucji córki. Pani Hanauskowa ukryła się w bramie sąsiedniego domu i czekała na wywiezienie skazanych. *„Gdy auto wyjeżdżało z bramy więzienia kobiety zaczęły śpiewać: „Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród”. Na widok auta p. Hanauskowa wyszła z bramy z wołaniem córki Funa! Funa! Śpiew kobiet umilkł a do uszu matki dobiegły słowa: „Żegnaj, matko!”. Któraś z kobiet zawołała: „Pożegnaj Polskę!” Auto pojechało szybko na wschód, w kierunku Skrzyszowa. Ze zbolącej piersi matki wyrwały się krzyki: „Funa, dziecko drogie, gdzie oni ciebie wiozą?!” Patrzyła długo, aż auto znikło jej z oczu. Stała na chodniku, oparta o mur. Twarz miała bladą, zalaną łzami. Nie wypowiedziała już więcej ani słowa (...) Chwilę jeszcze postać, a potem poszła w kierunku Skrzyszowa. To biegła, to zwalniała kroku, stawiała i zastanawiała się czy to jest możliwe, że jej córkę rozstrzelają zbrodniarze hitlerowscy. Tak doszła do Skrzyszowa, pytając po drodze ludzi zdążających do Tarnowa czy widzieli auto z kobietami jadącymi na stracenie. Nagle ujrzała to samo auto jadące z powrotem. Chciała je zatrzymać, wołać, by stanęło, aby dowiedzieć się, gdzie zamordowali jej córkę. Nie mogła jednak wymówić ani słowa (...) krzyknęła tylko za nimi „Przekłęci: i upadła zemdlona na ziemię.”*

Egzekucji kobiet dokonano w wąwozie w lesie Kruk w Skrzyszowie. Nad dołami stanęło 6 kobiet. Podobno Hanauskówna pierwsza otrzymała rozkaz odwrócenia się. Odmówiła i zawołała: *„Strzelajcie do polskiej piersi – ja idę do swojego Boga! Polki umieją umierać!”*. Zginęła pierwsza, bo gdy we wrześniu 1957 roku dokonano ekshumacji mogiły, jej ciało znajdowało się na samym dnie dołu. Spoczywa do dziś w oddzielnej mogile właśnie tam, w wąwozie lasu Kruk.

Matka spełniła życzenie córki. W tarnowskiej katedrze odprawiono mszę św. za spokój jej duszy, a w sierpniu rozwieszono po Tarnowie nekrologi o śmierci Stefanii Hanausek.

Pani Hanauskowa prawie codziennie chodziła z wiernym psem na grób córki, co nie podobało się Niemcom. Zatrzymali ją pewnego dnia w tym

miejscu. Zabrano dokumenty i kazano zgłosić się na Gestapo. Przyjaciele radzili jej życzliwie, by wyjechała do Rymanowa, gdzie miała dom, ale ona wolała pozostać w Tarnowie. Uwięziona wkrótce i torturowana, została prawdopodobnie wywieziona do Auschwitz. W 1945 r. rodzina dowiedziała się, że zginęła w Ravensbrück.

Tragiczne były losy pozostałych członków rodziny. Ojciec zmarł 30 listopada 1941r., siostra Urszula, nieuleczalnie chora w 1942 r. Niech nie zaginie pamięć o tej szlachetnej rodzinie<sup>8</sup>.

## AKTA OSOBOWE STEFANII HANAUSEK Z PEŁNYM BIOGRAMEM

Zamieszczony poniżej pełen biogram Stefanii opracowany przez s. Zofię Stepek OSU ukazuje historię dziewczyny, dla której słowa: „Bóg – Honor – Ojczyzna”, nie były jedyne pustymi hasłami, ale wypełniały treścią jej życie, którego nie zawahała się oddać w imię tychże.

**ZAŁĄCZNIK: Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej w Toruniu, Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek, akta osobowe Stefanii Hanausek z wykorzystaną biografią**

**„Mgr Stefania Hanausek” autorstwa s. Zofii Stepek OSU, „Rocznik Tarnowski” 1995/1996, s. 165-178.**

**[dostęp online z Kujawsko-Pomorskiej Biblioteki Cyfrowej: 14.02.2022]:  
<https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/180079/edition/182538/content>**

---

<sup>8</sup> M. Pietracha (opracowanie na podstawie monografii s. Z. Stepek OSU, *Mgr Stefania Hanausek* – „Rocznik Tarnowski” 1995/96), <https://pceikz.pl/klub-ak/189/bohaterka-stefania-hanausek/> [dostęp: 27.12.2022].

MEMORIAL  
General Marii Wittek

Wypisów Nie zabrać

ps. kurzyno  
Tadeusz Hanousek

509 Kraków

Urszulancki:

-100 Toruń

lot. (oryg.)

+

**HANAUSEK, Stefania**  
ps. „Puma”, „Marisla”

**AK**  
Kraków

2025/WS



SPIS ZAWARTOŚCI TECZKI — HANAUSEK Stefania

T. 2025/195X

I/1. Relacja —

I/2. Dokumenty (sensu stricto) dotyczące osoby relatora —

I/3. Inne materiały dokumentacyjne dotyczące osoby relatora —

II. Materiały uzupełniające relację ✓

III/1 — Materiały dotyczące rodziny relatora —

III/2 — Materiały dotyczące ogólnie okresu sprzed 1939 r. —

III/3 — Materiały dotyczące ogólnie okresu okupacji (1939-1945) —

III/4 — Materiały dotyczące ogólnie okresu po 1945 r. —

III/5 — inne —

IV. Korespondencja ✓

V. Nazwiskowe karty informacyjne ✓<sup>1</sup>

VI. Fotografie ✓ 2ob. + cał. II.

II. MATERIAŁY UZUPEŁNIAJĄCE

- Z. Stepek, mgr Stefania Hanausek, "Rocznik Tarnowski" 1995/96, s. 165-178, druk, k. 2, s. 4 (+ fot. oryg. na okładce)
- Stefania Hanausek (Patroni tarnowskiej ulic - katalog wystawowy), VI 1998, wps. (oryg.), t. 2, s. 15-16 (+ fot. -chude)



s. Zofia Stepek OSU

## Mgr Stefania Hanausek

Stefania Melania Hanausek urodziła się 7 grudnia 1915 r. (a nie ósmego, jak podają niektóre opracowania), w Rymanowie, jako córka Karola i Zofii z domu Janota. Księga Urodzonych, w Urzędzie Stanu Cywilnego w Rymanowie, podaje, że rodzicami chrześnymi byli: Kazimierz Janota (dziadek Stefania ze strony matki) i jego żona Józefa z Wielgusów<sup>1</sup>.

Ojciec Stefania, Karol Hanausek (1884–1941) urodził się w Olomuńcu 25 grudnia 1884 r. jako syn Wacława, budowniczego wojskowego i Teresy z domu Rakoszan. Była to rodzina czeska, wywodząca się z południowych Moraw, a rozgałęzioną potem w Krakowie, Wiedniu i Innsbrucku. Karol uczęszczał do szkoły elementarnej w Krakowie, potem zaś do Gimnazjum Realnego. W Krakowie też ukończył Akademię Handlową. Ożenił się z wyżej wymienioną Zofią Janotą, córką Kazimierza, adwokata z Rymanowa. Praktykę odbył w Krakowie, w Banku Galijskim dla Handlu i Przemysłu (1909–1911). Następnie pracował w Banku Krajowym we Lwowie. W tym właśnie okresie przyszła na świat Stefania w rodzinnej miejscowości matki, w Rymanowie. W czasie walk o Lwów w latach 1919–1920 K. Hanausek służył w Milicji Obywatelskiej, za co otrzymał odznakę *Orlak*. Przeniesiony do Przemyśla, pełnił funkcję wicedyrektora Oddziału Banku Gospodarstwa Krajowego Przemysłu<sup>2</sup>. W 1926 r. przeszedł na stanowisko dyrektora tegoż banku w Tarnowie i zamieszkał z rodziną przy ul. Krakowskiej 19<sup>3</sup>. Angażował się w szeroką działalność społeczną. Był przewodniczącym Komisji Rewizyjnej Polskiego Białego Krzyża, zastępcą prezesa Polskiego Związku Zachodniego, członkiem Towarzystwa Szkoły Ludowej, przewodniczącym Komisji Rewizyjnej Tymczasowego Zarządu Miasta. Miał powiązania z obozem sanacyjnym przez Towarzystwo Przyjaciół Związku Strzeleckiego i Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem, w którym pełnił odpowiedzialne funkcje. Blizsza jednak była mu Narodowa Demokracja. W uznaniu za działalność otrzymał Medal Dziesięciolecia i Order Niepodległości<sup>4</sup>.

Znacznie mniej wiemy o żonie Karola Hanauska, Zofii, gdyż nikt już z jej rodziny obecnie nie mieszka w Rymanowie<sup>5</sup>. Była córką Kazimierza Janoty, adwokata i Józefy z domu Wielgus<sup>6</sup>. Siostrę Józefę, Marię Wielgus cenił

jako długoczną, wybitną kierowniczkę Szkoły Żeńskiej w Rymanowie<sup>7</sup>.

Zofia Janota kształciła się u Sióstr Sacré Coeur, prawdopodobnie we Lwowie<sup>8</sup>. Z ich szkoły wyniosła znajomość języków, którą potem przekazała córkom. Dopiero z okresu tarnowskiego można zaczerpnąć o pani Hanauskiej więcej informacji. Angażowała się w działalność charytatywną w Polskim Białym Krzyżu na polu opieki nad sierotami, za co otrzymała z rąk gen. Bernarda Stanisława Mondy Złoty Krzyż Zasługi<sup>9</sup>. Prowadziła akcje dokształcania żołnierzy oraz organizowała dla nich świetlice<sup>10</sup>. Okazywała też wielką życzliwość w stosunku do służby, osób zatrudnionych w biurku i ich rodzin. Pani Zofia Walkowicz, córka pracownika tej instytucji, Józefa Szostaka, pamięta, że p. Hanauszkowa sprowadzała zaprzyjaźnionego lekarza do jej matki i brata, że chorych otaczała szczerą opieką: Szanowała ludzi ubogich. Nie dawała im nigdy używanych rzeczy – ofiarowywała tylko rzeczy nowe<sup>11</sup>.

Była osobą o dość żywiołowym charakterze, utalentowaną muzykiem i obdarzoną pięknym głosem. Występowała śpiewając solo w kasyjnie, w Sali Lustrzanej przy ul. Wąkowej. Przystojna, elegancka, ubierała się eklektycznie. Miała dwie córki: starszą Helenę – Ułę ur. w 1913 r. i Stefanię – zwaną *Puną* lub *Funą*. Otaczała je macierzyńską troskliwością, dbając razem z mężem o staranne ich wychowanie i wykształcenie<sup>12</sup>. Nieodłącznym członkiem rodziny był pies Faust<sup>13</sup>.

Stefania wychowywała się początkowo u swojej babki w Rymanowie. Tam uczęszczała do szkoły elementarnej, a potem prawdopodobnie we Lwowie<sup>14</sup>. Obecnie w Rymanowie przypomina ją sobie tylko ks. kanonik Mieczysław Materniak (ur. 1913 r. w Rymanowie). Potrafił jednak tylko stwierdzić: *Wiem, że była to elegancka panienka i została zamordowana w czasie wojny*<sup>15</sup>. Jakkolwiek w szkole podstawowej w Rymanowie braki dokumentacji dotyczącej Hanausków, to jednak starsi ludzie pamiętają, że w III kl. przystępowała do I Komunii św.<sup>16</sup>

Brat stryjeczny Stefania, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Tadeusz Hanausek podkreślił serdeczną atmosferę w rodzinie Stefania. Nie czuło się nadmiernego rygoru – panował pogodny nastrój i swoboda<sup>17</sup>.

Rocznik Tarnowski 1995/96

165

4

11-2

s. Zofia Stepek OSU



Zofia i Karol Hanauskowiec z córkami: młodszą Stefanią – Punią i starszą – Uią

W Tarnowie zapisano córki do Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Sióstr Urszulek. Stefania wpisała się do Dziennika Głównego Szkoły Powszechnej – *ówszanołki* w czerwcu 1926 r. do kl. IV z adnotacją: *Przejęła w VI 1926 r.*<sup>18</sup> Zapewne chodziło o ułotwienie jej startu do I kl. gimnazjalnej, do której zaczęła uczęszczać od września tegoż roku. W atmosferze *Zakładu Wychowawczego Sióstr Urszulek* spędziła osiem lat. A była to atmosfera nieprzeciętna. Zgodnie ze wskazaniami założycielki zakonu św. Anieli Merici (1574–1640), siostry stawiały sobie jako cel wychowanie dziewcząt do życia w rodzinie – a więc na matki i żony. Wobec nowej rzeczywistości w okresie międzywojennym siostry dbały szczególnie o wychowanie *inteligentnej i umiejącej pracować dziewczyny o silnym charakterze, która nie zachwiałaby się w swoich katolickich przekonaniach*. Równocześnie siostry kładły zawsze duży nacisk na wychowanie patriotyczne. W informatorze zaznaczyły, że zadaniem szkoły jest wychować naródowi polskiemu niewiasty o silnych zasadach życiowych *opartych na miłości Boga, bliźniego i Ojczyzny*<sup>19</sup>. Ze względu na charakter szkoły, akcent główny spoczywał na wychowaniu religijnym. W średniej szkole wspomagała ten kierunek Sodaliczka Mariadska, do której jednak należały uczennice dobrowolnie i angażujące się szczególnie na serio w życie

religijne. Młodzież całej szkoły pełniła praktyki zgodnie z ówczesnymi przepisami szkolnymi, jak uczestnictwo w niedzielnej Mszy św., nabożeństwach, przystępowanie do sakramentów św. i odprawianie trzydniowych rekolekcji w ciągu roku. W szkole urszulańskiej abiturientki odprawiały rekolekcje zamknięte. Siostry dbały o dobór mądrych katechetów.

Duży wpływ na kształtowanie się osobowości uczennice miały siostry wychowawczynie i nauczycielki. W okresie, kiedy St. Hanausek uczęszczała do gimnazjum urszulańskie, zaznaczała się wybitne oddziaływanie nie tyle poszczególnych wychowawczyń, które stosunkowo często się zmieniały, ile dyrektorki m. Janiny Starczewskiej (1881–1968), powszechnie szanowanej i kochanej przez uczennice. Były wychowanki zakładu w odpowiedzi na ankietę dotyczącą ich pobytu w szkole, tak napisały o niej: *Uosobienie racumu, elegancji i dobrych manier..... Drżałymi przednią, ale wiadziabymy, że zawsze wysłucha i sprawiedliwie oceni...*. Była również bardzo dobrym germanistą. Koleżanki wspominają, że darzyła Stefanią szczególną *życzliwością* ze względu na jej pilność<sup>20</sup>.

Łaciny uczył wybitny filolog Stanisław Pęksa (1891–1961). Na jego lekcjach budziła też podziw Hanauskówna kunsztownym przekładem trudnej poezji łacińskiej<sup>21</sup>.

Wiedzą wyróżniała się doktor filozofii m. Janina Łojowska (1888–1956), nauczycielka historii. To ona pięknymi lekcjami kształtowała w dziewczęcych postawie pełnego zapalu patriotyzmu. Według relacji niektórych byłych wychowanek urszulańskich zaczęły się one do organizacji podziemnej w czasie wojny właśnie przez nią inspirowane<sup>22</sup>.

Oczywiście najciekawszym przedmiotem była religia. Uczennice z uznaniem wspominają ks. dra Władysława Węglę (1900–1976). W kl. VII–VIII uczył ks. dr Józef Miodochowski (1891–1943). Trudny materiał z zakresu dogmatyki i etyki umiał podawać w sposób przystępny i budzący zainteresowanie. Dziewczęta czuły się swobodnie i często stawiały pytania dotyczące nurtujących je problemów. Tak prowadzone lekcje dawały dobre podstawy do życia zgodnego ze światopoglądem katolickim<sup>23</sup>.

Klasa, licząca 25 uczennic w roku maturalnym, żyła ze sobą osiemioletnią nauką, cieszyła się sympatią grona nauczycielskiego, zwłaszcza m. dyrektorki. Na ogół nie było wśród nich konfliktów ani rążących antagonizmów. Nawet pensjonarki, mieszkające w klaszorze, czuły się serdecznie związane z uczennicami przychodnimi. Wszystkie uczyły się nieźle, dostosowywały się do poleceń wychowawczyń.

Na ich tle wyróżniała się Stefania Hanausek – *Punia*. Życiwa, uczynna, zachowywała jednak w stosunku do koleżanek pewien dystans, inność. Z niektórymi dziewczętami żyła bliżej, nie miała jednak przyjaciółki. Koleżanki pamiętają ją zamyśloną, powadną, często z książką w ręku, nawet na przerwie<sup>24</sup>. Zapytano o Stefanię jej stryjeczny brat, prof. dr hab. Tadeusz Hanausek, zaznaczył, że była między nią a Stefanią różnica 16 lat, więc choć miał z nią kontakt, pozostały niki wspomnienia. W rodzinie nie była smutna, raczej pogodna – w przeciwstawieniu do

11-3

STEFANIA HANAUSEK

siostry *Uli*, która chodziła o dwie klasy wyżej. Puna była przede wszystkim stanowcza, pracowita i energiczna. *To był gramat – powiedział profesor*<sup>25</sup>.

Wyróżniała się przede wszystkim nieprzeciętnymi zdolnościami. Przez cały okres szkolny miała prawie wszystkie oceny bardzo dobre – jedyna w klasie – i zdała maturę z wyróżnieniem. Wykazywała zdolności tak w dziedzinie nauk humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Na lekcjach odczytywano jej wypracowania z języka polskiego jako przykład dojrzałego podejścia do tematu, piękna formy, kultury słowa i poprawności językowej. Należała do kółka polonistycznego<sup>26</sup>. Pisała nawet nowele i wiersze o tematyce sentymentalnej i nastrojowej, zapewne pod wpływem poezji młodopolskiej. Zachowały się dwa tytuły: *O samym człowieku* i *O wicherze w polu* (teksty zaginęły)<sup>27</sup>.

W kl. VI weszła do zespołu redakcyjnego pisma młodzieży szkół średnich *Czyn*, wydawanego w I Gimnazjum w Tarnowie<sup>28</sup>. Kuratorem, następnie wydawcą i redaktorem odpowiedzialnym był profesor gimnazjalny Józef Skorupka. Przeglądając pismo, można stwierdzić, że bardzo starannie wywiązywał się ze swojego zadania.

W artykule wstępnym z maja 1931 r. redakcja podjęła jako główny cel pisma, wychowanie obywatelskie młodzieży, wpajanie poczucia godności osobistej i narodowej, wyrabianie w niej *harnu ducha, wykształcanie jasnych i niezłomnych charakterów. Pismo ma wychowywać w duchu braterstwa klas, ma zacieśniać związki między młodzieżą pochodzącą z wsi i miast, a przez to zacieśniać związek między chłopem, robotnikiem i inteligentem*.

Różnorodność tematyki przybliżyła młodzieży zagadnienia z zakresu życia społecznego, narodowego, religijnego, gospodarczego i in. Znalazł można szereg utworów literackich, artykuły z dziedziny historii, sztuk plastycznych, muzyki. Niektórzy autorzy wyróżniali się swoją działalnością, jak np. Jan Bielawowicz (1913–1965), który umieścił w *Czynie* wiele artykułów. W czasie II wojny światowej uczestniczył w kampanii biblijskiej i bitwy pod Monte Cassino, osiadł potem w Londynie, jako prozaik, porzucił po sobie znaczną spuściznę literacką. Dla tarnowian jednak, pozostał przede wszystkim autorem *Książeczki*<sup>29</sup>. Pisał do *Czyna* m.in. Jan Kwoczyński – zamieszkały obecnie w Warszawie, wybitny polski kardiolog<sup>30</sup>.

Uczennice gimnazjum i seminarium siostr urszulanek drukowały często swoje artykuły i poezje w *Czynie*. Wiersze były jeszcze bardzo młodopolskie – dominowała w nich aura smętnej zadumy nad zmianami w otaczającej przyrodzie.

St. Hanauskówna zaznaczyła swój udział w redagowaniu czasopisma jednym tylko zachowanym artykułem, ale zawierającym informacje o zainteresowaniach autorki, jej erudycji i umiejętności polemizowania. Odpowiedział na nią artykuł Jana Rosieńskiego pt. *W obronie szlagierów* (*Czyn* 1932, nr 2, s. 6). Autor przeciwstawił się w nim opinii M. P., uczeniicy gimnazjum siostr urszulanek, autorki artykułu *O zamiłowaniu w muzyce* (*Czyn* 1932, nr 2, s. 4). Zwróciła ona uwagę na to, że muzyka *lekka*, tzw. *szlagiery*



Zofia Hanauskówna – matka Stefania

są ubogie pod względem harmonicznym i melodyjnym. Zachęca do słuchania, umiłowania i wykonywania utworów klasycznych. Rosieński odpowiadał artykułem pt. *W obronie szlagierów* (*Czyn* 1932, nr 2, s. 2). Według niego utwory ubogie, a raczej proste, mogą mieć dużą wartość, czego przykładem jest twórczość ludowa. Przemijają wprawdzie poszczególne szlagiery, ale genre muzyczny trwa. Hanauskówna w artykule *O szkodliwości szlagierów* (*Czyn* 1932, nr 3, s. 6) przyznała, że nazwanie szlagiera utworem *lekkim* jest niecyste i że każdy utwór wyraża inaczej swe uczucia w muzyce. Podkreśliła jednak, że szlagierów nie można nazwać dziełem sztuki, gdyż są pisane na jeden szablon; na to, by zrozumieć muzykę klasyczną, trzeba mieć poczucie piękna, podobnie jak w ocenie fresków Giotto czy obrazów Dürera. Wyjaśniła, że szlagiery są szkodliwe nie pod względem etycznym, ale muzycznym, gdyż prowadzą do zmanierowania uzdolnionej jednostki. Autorka zakończyła artykuł słowami:

*Nie wszystko płynie. W duszy człowieka, trwa od wieków śpiąca siła piękna [...] Wyrazem tej śpiącej siły piękna, śpiącej, która unosi człowieka w jakies dalekie, oczyma duszy tylko oglądane światy, jest muzyka, ale ta prawdziwa muzyka. Jest więc ona czymś wielkim, czymś dostojnym i dlatego można by ją śmiało napisać przez wielkie M.*

s. Zofia Stepek OSU

W artykule tym Hanauskówna wykazała wszechstronność wykształcenia, tak w dziedzinie muzyki, jak i sztuk plastycznych oraz samodzielność myślenia – co zawdzięcza kulturze domu rodzinnego oraz szkoły.

Puna była na ogół lubiana i podziwiana przez koleżanki, tak dzięki powodzeniu w nauce, jak i ze względu na nieprzeciętną urodę i pojęcie społeczną ojca. Jednym ze szczególnych jej sukcesów było piękne powitanie prezydenta Ignacego Mościckiego na ul. Krakowskiej w imieniu tarnowskiej młodzieży (1932 r.). Oczywiście znalazły się też takie koleżanki, które nie żywiły do niej sympatii, bo uważały, że była zbyt ambitna i trochę pewna siebie. Odczuwała to czasem Stefania – i w jednym z wypracowań wyznała, że czuje się w klasie w pewnym znaczeniu instruzem<sup>31</sup>.

Pochłonięta nauką wykazywała jednak dużo żywotności. Często się odprężającą rozrywką. Bardzo wymagała nauczycielka wychowania fizycznego, mgr Janina Blitfeldt, dawała jej zawsze bardzo dobry za wykonanie ćwiczenia. Puna z radością jeździła z całą klasą kuliem do łowarku sióstr urszulanek w Koszycach Małych. Któregoś dnia, wracając z sunny, szeptała do koleżanki: *Lepiej, żeby tańc nie wiedział, że byłam na samkach...* Ojciec troszczył się bowiem o jej wąte zdrowie. Pozostawiając córkom dużo swobody, wymagał jednak bardzo dobrych ocen w szkole, obowiązkowości i taktu w zajęciach<sup>32</sup>.

Stefania chodziła na zabawy prywatne do koleżanek. Początkowo – jak mówią koleżanki – wydawała się trochę oniesmielona, ciężka, ale kłusa szybko ją rozszalała<sup>33</sup>. Po maturze była na abimaniecie u rodziców Krysiny Siculi, gdzie każda koleżanka przysłała ze swoim partnerem (oczywiście cały czas czuwała matka Krysia)<sup>34</sup>. Po ukończeniu szkoły, brała udział w zajęciach organizowanych w Sali Lastrzanej w Tarnowie i na balach akademickich w Krakowie. Imponowała wyszukaną suknią i fryzurą<sup>35</sup>.

Dzięki starannemu wychowaniu przez rodziców i szkołę, dzięki pільności znała sześć języków: francuski, niemiecki, łacina, angielski, węgierski i czeski – a nawet zaczęła się uczyć języka arabskiego<sup>36</sup>. Grała bardzo dobrze na fortepianie. Dzięki temu brała udział w imprezach szkolnych. Uczęszczała na koncerty organizowane w kasynie, a nawet akompaniowała występującemu wówczas w Krakowie i Tarnowie wirtuozowi prof. Ernestowi Tukaczowi<sup>37</sup>. Ujawniała też uzdolnienia w rysunku – przerysowała sobie całą talę kart<sup>38</sup>.

Należała do chóru szkolnego. Wykazywała wrażliwość na piękno śpiewów kościelnych. Gdy raz była na rezurekcji z rodzicami w kaplicy sióstr urszulanek i posłyszała *Te Deum*, pobiegła na chórek i poprosiła: *Dajcie mi śpiewnik! Ja też chcę śpiewać!*<sup>39</sup>.

Wychowana w katolicyzmie spełniała praktyki religijne z zaangażowaniem – podkreślały to koleżanki. Dostrzegały ją rozmodloną nie tylko w kaplicy szkolnej, ale i w katedrze. Należała do Sodalności Marińskiej, którą prowadziła m. Augustyna Przybyłowicz, a moderatorem był ks. Władysław Balanda.

Nauk rekollekcyjnych słuchała w skupieniu – a nawet można było dostrzec wzruszenie. Wracając do domu odmawiała różaniec. Na ogół połowę śniadania szkolnego oddawała biednym. Przestrzegła postępowania zgodnego z przepisami religijnymi. Gdy w Boże Ciało miała odebrać od krawcowej sukienkę i okazało się, że jest jeszcze nie uprasowana, oświadczyła, że nie włoży sukienki uprasowanej w takie święto<sup>40</sup>. Taką postawę religijną wyniosła poniekąd z domu – matka jej co roku jeździła na Jasną Górę<sup>41</sup>.

Egzamin dojrzałości zdała Hanauskówna z wyróżnieniem w 1934 r.<sup>42</sup>. Studia zaczęła rok później. Podobno przyczyną opóźnienia był wypadek: w katedrze spadła jej na nogę ciężka ławka powodując znaczne obrażenia<sup>43</sup>. Poza tym wąte zdrowie wymagało odpoczynku.

W latach 1935–1939 studiowała na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie<sup>44</sup>. Mieszkała początkowo na stacji u państwa Rostworzkich przy ul. Sobieskiego 16 b. Na drugim roku studiów, poprosiła koleżankę Ewę Intrygłuchę Albinowską o możliwość zamieszkania razem z nią przy ul. Straszewskiego 10 m. 3, gdyż ta ją do tego zachęcała. Puna była bowiem *miła, serdeczna i inteligentna*<sup>45</sup>. Stancję wynajmowała p. Weronika Korutyńska. Mieszkała tam: Eważ miłą i przez jakiś czas brat Ewy, Maciej, student prawa, Stefania wynajmowała dość obszerny, słoneczny pokój, z widokiem na plany.

W tym czasie Ewa i Puna weszły w bliższy kontakt ze studentem, również prawa, Adolhem Gawalewiczem, zw. *Dol*, który potrzebował pomocy, ponieważ miał bardzo słaby wzrok (30% zdolności widzenia) i bardzo zaproponowały mu wspólną naukę głośno, czym ten bardzo się ucieszył. Robili w nauce widoczne postępy. *Dol* pracował również w urzędzie miejskim. Między Ewą, *Dolem* i Stefanią zawiązała się przyjaźń. Przyjęli żartobliwą nazwę: *Klub Tresowanego Proka*. Wszystkie urodziny wedy przeżywały przez ten klub. Stryjem *Dola* był Marian Gawalewicz, poeta, powieściopisarz, dramaturg (1852–1910). *Dol* pisał też wczesne. Płani Ewa Albinowska-Hotubowicz, która była uprzejma przekazać ustnie wspomnienia, do dziś pamięta fragment jednego z wierszy. Obie go chętnie powtarzały:

... A za to, że chociaż przez chwilę  
W swoje szczęście uwierzyłem wżadne,  
Będę musiał przejść przez cierpienie tyłe,  
Ile światła zanim nie zgasię....

Urywek ten oddaje atmosferę literackich rozmów trójki młodych. Melancholijny jego charakter odbiega od kierunku studiów przyszłych prawników – ale takie widocznie było zapotrzebowanie i w tym środowisku.

Więzy przyjaźni utrzymywały się później, kiedy Ewa wyszła za mąż. Jeździła z Puna do majątku Albinowskich w Bełku k. Rybnika. Puna z radością pływała kajakiem, dając jeszcze jeden dowód wysportowania.

Z początkiem studiów Stefania przeżywała bunt religijny. Być może postawa wyniesiona ze szkoły klasztornej w zetknięciu z problemami dorosłego człowieka była przyczyną kryzysu. Stopniowo bunt ustępował, łagodził się – a

## STEFANIA HANAUSEK



Rodzina Hanaušek – trzy pokolenia: Józefa i Kazimierz Janągłowie, Zofia i Karol Hanaušekowie, Stefania i Helena Hanaušekówny z psim Faustem

głęboko zakorzeniona wiara zdążyła później egzamin w momencie najcięższej próby<sup>45</sup>.

Wydział prawa miał w okresie dwadzieścia pięć międzywojennego wybitnych wykładowców. Możemy to odwołać na podstawie indeksu i dyplomu p. Ewy Albinowskiej, która przez cały czas studiowała równocześnie z Hanaušekówną (dokumenty tej ostatniej zaginęły). Prof. Rafał Taubenschlag (1881–1958) wykładał prawo rzymskie; prof. Jerzy Lande (1886–1954) – teorię prawa; prof. Stanisław Kutrzeba (1876–1946) – prawo polskie; prof. Abdon Kłoszowski (1881–1937) – historię prawa polskiego; prof. Stanisław Estreicher (1869–1939) – prawo międzynarodowe; prof. Adam Heydel (1893–1941) – teorię ekonomii; prof. Adam Vetulani (1901–1976) – prawo kościelne; prof. Adam Krzyżanowski (1873–1963) – zasady ekonomii politycznej<sup>47</sup>.

Hanaušekówna była szczególnie zdolną studentką. W ostatnim okresie studiów otrzymała stypendium Polskiej Akademii Umiejętności<sup>48</sup>. Z uznaniem wyrażał się o niej prof. Taubenschlag, u którego uzyskanie oceny dostatecznej było sukcesem. Wyróżniał ją prof. Heydel (zamordowany w Oświęcimiu 14 III 1941). Jeszcze przed magisterium Stefania była jego asystentką. Z rodziną baronostwa Heydlów utrzymywała stosunki towarzyskie. Jeździła do ich posiadłości ziemskiej. Grywała u nich często na fortepianie<sup>49</sup>.

Na wyzwalenie prawa nie pisano pracy magisterskiej. Zdawano cztery egzaminy końcowe i na tej podstawie uzyskiwano dyplom magisterski. Hanaušekówna zdała go 16 VI 1939 r. z odznaczeniem<sup>50</sup>.

W Debreczynie pogięła swoje studia ekonomiczne i znajomość języka węgierskiego<sup>51</sup>. Uczyła się pianie (p. Hołubowska wspomina, że jej matką odpytywała Panę słówek). Zależało jej na znajomości języków, gdyż zamierzała poświęcić się pracy konsularnej<sup>52</sup>.

Stefania była kobietą piękną i elegancką. Cieszyła się powodzeniem wśród mężczyzn. Wzmianki i wspomnienia świadczą o zaangażowaniu uczuciowym niektórych osób w stosunku do niej<sup>53</sup>.

W tym czasie rodzina wiedziała o planowanym przez Stefanię małżeństwie z narzeczoną, Węgrem, którego nazwiska nie da się ustalić (podobno miał być synem jednego z ministrów<sup>54</sup>). Dowodem poważnych zamiarów było kompletowanie przez matkę wyprawy<sup>55</sup>.

Plany przekreślił hitlerowski najazd na Polskę w 1939 r. Nad Tarnowem zawisła groza terroru hitlerowskiego – aresztowania, przejazd wozów policyjnych, łapanki, odgłosy wystrzałów, wzięcie, maltretowanie w budynku gestapo przy ul. Urzulańskiej 18. 13 czerwca 1940 r. wyjechał pierwszy transport do Oświęcimia.

Rodzice Stefani musieli przenieść się do skromniejszego mieszkania przy ul. Gumńskiej 27<sup>56</sup>. Karol Hanaušek już wtedy podupadał na zdrowiu. Stefania podjęła pracę

11 - 6

s. Zofia Stepek OSU

sekretarki niemieckiego Landkomisarza, dra Konrada Kerna, w Landkomisariacie w Dąbrowie Tarnowskiej<sup>57</sup>. Zamieszkała przy ul. Kościuski<sup>58</sup>. Gdy później czyniono zarzuty matce, że nie powinna pozwolić córce na pracę u Niemców, ta tłumaczyła się, że ich sytuacja finansowa była wówczas ciężka, a znajomość języka niemieckiego umożliwiła Stefanii przyjęcie takiej funkcji<sup>59</sup>. Rzeczywiście pani Hanauska wyprzedawała wtedy kosztowniejsze rzeczy na zakup żywności. Ważne na pewno było to, że dzięki pracy Stefania miała Arbeitskarte, która chroniła przed wywiezieniem na roboty do Niemiec. Za najważniejszy jednak należy uznać argument, że poświęcała się ona działalności konspiracyjnej.

Mimo bowiem krwawych represji na terenie całego Generalnego Gubernatorstwa, naród nie upadał na duchu. Już 27 września 1939 r. w Warszawie powstała podziemna naopartyjna organizacja Szlucha Zwycięstwa Polski. Jej dowódcą był gen. brygady Michał Tokarzewski-Karaszewicz, który wprowadził podział terytorium okupacji niemieckiej na okręgi i obwody. W Tarnowie już wcześniej istniały organizacje podziemne. Od dnia zajęcia miasta przez Niemcy działało Wojskowe Przystosowanie Kobiet i Harcerstwo w Hotelu Polskim przy ówczesnym kolejowym. Ich zadaniem była pomoc rannym żołnierzom Wojska Polskiego, przejeżdżającym przez Tarnów w transportach jenieckich. Ulatwiały też żołnierzom ucieczkę na Węgry. Działały tu m.in. Anna Spólnik i Wanda Wróblewska, absolwentka Liceum Siostr Urszulanek w Tarnowie i słuchaczka pierwszego roku prawa oraz Akademia Handlu Zagranicznego we Łwowie.

W trzeciej dekadzie września 1939 r. działała w Tarnowie Organizacja Orła Białego. 27 września przyjechał do Tarnowa gen. Tokarzewski-Karaszewicz, co stało się impulsem do zorganizowania na tym terenie komórek Służby Zwycięstwa Polski. Gdy premier rządu polskiego na emigracji, gen. Władysław Sikorski, otrzymał od gen. Tokarzewskiego meldunek informujący o jego działalności, zmienił dotychczasową nazwę organizacji na Związek Wojski Zbrojnej (11 XI 1939) i mianował komendantem głównym gen. Kazimierza Sosnkowskiego, a następnie gen. Stefana Roweckiego ps. *Gwiz*. Pokołył szczególny nacisk na działalność wywiadowczą. Na terenie obwodu tarnowskiego struktury organizacyjne SZP przybrały stopniowo formę ZWZ w pierwszych miesiącach 1940 r. Szczególne zdolności wykazywał major Stanisław Sowizral. Jego obwód posiadał nawet grupę kurierską i kontrywiad<sup>60</sup>.

St. Hanausek była zaprzęgnięta w ZWZ. Używała pseudonim *Puma* (czasem *Mariola*), gdyż był on podobny do zdrobnienia, jakim nazywano ją w domu i szkole i ze względu na jej bujne włosy. Według informacji matki, przekazanej rodzinie, działała na siatce angielskiego wywiadu<sup>61</sup>. Studium Polski Podziemnej w Londynie nie ma jednak żadnych danych o jej działalności – w ogóle nie posiada akt siatek wywiadu brytyjskiego w okupowanej Polsce<sup>62</sup>. Jako sekretarka Landkomisarza dr. Kerna Hanauska miała dostęp do ważnych dokumentów. Wy-

korzystwała swoją funkcję, by zbierać i przekazywać informacje dotyczące lokalizacji niemieckich oddziałów wojskowych, baz, lotnisk, szkieletów, fotografii, raportów. Zniszczyła listę ok. 40 nazwisk Polaków przewidzianych do aresztowania, listy z donosami na Polaków<sup>63</sup>.

Z działalnością Stefania wiąże mjr Zdzisław Baszak znacznie wydarzenie. Któregoś dnia weszła ona do kosiółki w Dąbrowie Tarnowskiej i podeszła do konfesonatu. Było to zaskoczeniem dla obecnych, ze względu bowiem na kontakty z Niemcami nie cieszyła się dobrą opinią. Okazało się potem, że w ten sposób przez księdza, przestrzegającego przed aresztowaniem kilku chłopców. Między innymi miał być aresztowany brat p. majora Z. Baszaka, Adolf. Wszystko się sprawdziło. Adolf na skutek ostrzeżenia zdolał uciec. Mjr Baszak tylko dzięki przytomności umysłu uniknął aresztowania<sup>64</sup>.

W tym czasie w marcu 1940 r. aresztowano Helenę Marusarzównę, narciarkę, mistrzynię w konkurencjach alpejskich, kurierkę między Krakowem a Koniem Polakim w Budapeszcie, kierowaną przez Edmunda Fietowicza, płka int. Aleksandra Króla i majora Henryka Słowika. Przenosiła informacje, listy i pieniądze, przeprowadzała ucieczki. Stefania Hanauska została poznaczona jako łączniczka już na początku swojej pracy. Przenosiła jej listy pisane w języku węgierskim. W chwili aresztowania gestapo znalazło u niej taki właśnie list, ale przez dłuższy czas nie udało się ustalić autorstwa. Marusarzównę więziono najpierw w mieście aresztowania w Czechosłowacji, potem w Muszynie, w Nowym Sączu, w siedzibie gestapo Pałace w Zakopanem, w więzieniu w Tarnowie i na Montelupich w Krakowie<sup>65</sup>.

We wrześniu 1940 r. aresztowano Stefanię Hanauszkównę. Różne są wersje dotyczące jej aresztowania.

Według jednej pochwycono szlachkę angielskiego, który miał się zgłosić po informacje do *Pumy*. Gestapo wydobyciło od niego potrzebne informacje, hasło i w jego miejsce wysłało do Hanauskiówny swojego człowieka, któremu ona na hasło wydała odpowiednie dokumenty<sup>66</sup>. Inni twierdzą, że właściwy łącznik zjawił się później i wtedy Stefania zorientowała się, że jest już w rękach wroga.

P. Ewa Albinowska-Hotobowicz twierdzi – jak i koleżanki *Pumy* – że współpracowała ona z tajną organizacją w Krakowie<sup>67</sup>; prawdopodobnie z prof. Heydem<sup>68</sup>.

Wcześniej za kolportowanie ulotek aresztowano A. Gawałowicza, którego następnie wywieziono do Oświęcimia. Przeżył katorgę obozu. Po wojnie pracował w Biurze Statystyki i Planowania w Krakowie. Jest autorem książki *Refleksje z poczekałni do gazu* (Kraków 1968). Zmarł w 1978 r.

Stefania odwiedzała Ewę, która do organizacji nie należała. Gdy była ostatni raz, zdradzała zię przeczcucia. Ewa odkryła ją koczem. Na to Stefania powiedziała: *Jesteś dla mnie taka dobra – nie wiadomo, co z tego mnie czeka...* Wróciła w Krakowie nastąpiła *wpadka*. Niemcy uzyskali hasło i odebrali od Hanauskiówny przygotowane materiały, a następnie ją aresztowali. Ewa napisała jeszcze list do



## STEFANIA HANAUSEK



Helena i Stefania (z prawej strony) Hanaušek w mundurkach urszulańskich

Stefania, nie wiedząc o jej aresztowaniu, nie czujna i przeczarna poczta polska sprawiła, że list nie dotarł do rąk wroga<sup>69</sup>.

Według trzeciej wersji w Landkomisaracie pracowała agentka gestapo, Ukrainka Szyzka Getemęjowa, córka volksdeutscha Teodora Getemęja, pracd wojny kierowni-ka szkoły powszechnej w Bolesławiu k. Mędzrechowa. Ona zażenuncjowała Hanaušekównę. Gestapo przeprowadziło rewizję w biurku pod nieobecność Stefania, znaleziono kilka zatrzymanych donosów na Polaków. List pisany po węgiersku tym samym charakterem pisma, jakim był pisany list znaleziony u Marusarzówny. Gdy nazajutrz Hanaušekówna przyszła do pracy, została aresztowana i przewieziona do więzienia w Tarnowie<sup>70</sup>. Powyższa wersja dotycząca aresztowania wydaje się najbardziej zgodna z prawdą. Jest też rzeczą godną uwagi, że w tym czasie zbiegł dr Kern. Okazało się, że pracował również w wywiadzie angielskim. Uciekł podobno do Gdańska, a stamtąd przedostał się samolotem do Szwecji<sup>71</sup>.

Po dwóch dniach aresztowano mgr. Janinę Bednarską, pracującą także w wywiadzie Inspektoratu Rejonowego w Tarnowie. Przeprowadzono konfrontację Hanaušekówny z Heleną Marusarzówną i wkrótce wywieziono obie do więzienia na Montelupich w Krakowie. Stefania przebywała tu od września 1940 r. do marca 1941<sup>72</sup>. Podczas przesłuchań gestapo stosowało najbardziej wyszukane tortury śledcze. Nie zalałama się, nikogo nie zdradziła. Śladem jej pobytu na Montelupich jest zapis w księdze Polskiego Komitetu Opiekunckiego Kraków-Miasto, zaopatrującego więźniów w paczki: *Hanaušek Stefania – paczki odzie-*

*żowe – prywatnie na dzień 22 lutego 1941*<sup>73</sup>. Także Wanda Kurkiewiczówna we wspomnieniach pt. *Za murami Monte* podaje w wykazie więźniarek Montelupich-Helków 1941-1942: *Hanaušek (I) Stefania + Tarnów*<sup>74</sup>.

Na Montelupich przebywała przez pewien czas w jednej celi z Hanaušekówną pani dr Aleksandra Mianowska, pracująca jako pielęgniarka w szpitalu w Krakowie przy ul. Kasperskiej 26. Wspomina to w artykule bogatym w cenne informacje pt. *Zamiast do szpitala u jezuitów na Pomorską i Montelupich*<sup>75</sup>. Przy powołaniu Stefania przedstawiła się jako Ula. Na przybycie zrobiła wrażenie osoby o zadbanym wyglądzie i starannie ułożonej fryzurze. Zyskiwała sobie zaufanie miłym sposobem bycia, dzielną postawą i słuszością rozmówienia. P. Aleksandra zwróciła się jej z chęcią popolenia samobójstwa, gdyż ją chciało wywieść z Krakowa. Ula odwołała ją od tego zamiaru słowami: *... Musimy żyć jak najdłużej, każdy nas zamknęli i niczego już innego zrobić nie możemy! Musimy żyć, aby samym tym faktem sprawić im jak największy kłopotów, by nas musieli pilnować, o tyłu mniej będzie ich na froncie*.

Zachęcała też, by wspólnie chodziły na ochotnika szorować podłogi dla zachowania kondycji.

Z czasem zyskiwały oddech. Gdy przyszły paczki na Bote Narodzenie z Polskiego Czerwonego Krzyża, Rady Głównej Opiekunczej i rodziny, Ula żartowała z Aleksandry: *Nie jedz, bo miałas umrzeć z głodu*.

Mieszkały w czwórce, spały na dwóch sennikach. Ula zajmowała się tajnym kolportażem książek z polskiej literatury, zwłaszcza dzieł Wyspiańskiego, których fragmenty

s. Zofia Stepek OSU

piani Mianowska chętnie recytowała – nawet z pamięci. Miała z *Ulą* wiele wspólnych tematów, bo ukończyła studia prawnicze, polonistykę i filologię klasyczną. Obie wspominały prof. A. Heydla, który czasem z *Ulą* żartował: *Co z pani za Polka: ojciec Czech, matka Niemka*. Gdy p. Mianowska zwolniono z więzienia na Montelupich, *Ula* poprosiła na pożegnanie: *Powiedz prof. Heydłowi, że jednak byłam Polką! Pamiętaj!*

W Krakowie wytoczono proces wspólny przeciwko sześciu kobietom, wśród nich przeciw Hanauskównie. O przebiegu śledztwa Stefania informowała matkę w grypsach, ostrzegała zagrożonych. Torturowana nikogo nie wydała. Odmówiła podpisania fałszywego protokołu. Skazana wraz z towarzyszkami przez Standgericht na śmierć za sprzeczność na szkole Rzeszy Niemieckiej, została – jak podaje urzędowy dokument niemiecki – *eingeliefert aus Krakau am 21 III 1941 um 10 Uhr durch Gestapo* – do więzienia tarnowskiego<sup>76</sup>.

O zachowaniu Stefanii w więzieniu tarnowskim poinformowała 13 II 1995 p. Maria Salawa-Kulesza (ur. 1913 r.), strażniczka na oddziale kobiecym<sup>77</sup>. *Gestapo* przywoziło Hanauskównę skrawioną. Strażniczki starały się, aby ulokować ją w celi z takimi towarzyszkami, z którymi można by było uciąć jej pobyt w więzieniu możliwie znośnie: z Anią Roszkowską z Zakopanego, z Janiną Bednarską z Krakowa, z Heleną Maruszarzówną. Pobitym więźniarkom strażniczki robiły okłady z mydła i cwijały w przesiercałki, gdyż to przynosiło ulgę. Szereg strażników specjalnie podjmowało się w więzieniu, by pomagać tam przebywającym. M. Salawa (bratanica blg. Anieli Salawy) zdecydowała się na to, spełniając prośbę kapelana więziennego, ks. dra Jana Bochenka. Pani Hanauskowa korzystała z usług *Salawki*, która bezinteresownie, z narażeniem siebie przenosiła grypy, wózków do robót szycielskich i paczki ukryte pod odzieżą<sup>78</sup>. Korzystała też z usług innego strażnika, ale tamtemu – jak mówiła – płaciła srebrem<sup>79</sup>. W Archiwum Państwowym w Krakowie zachowały się dwa listy p. Hanauskowej skierowane do inspektora więzienia. Zwróciła się w nich z prośbą o możliwość dostarczania obiadów do więźnia dla córki, załączając równocześnie świadectwo lekarskie stwierdzające jej zły stan zdrowia. Odpowiedź była odmowna<sup>80</sup>. P. Hanauskowa korzystała też z pomocy Rady Głównej Opiekuńczej. Z ramienia tej instytucji przynosiła do więzienia paczki także pani Helena Krypińska-Lewakowska. Kiedyś zobaczyła przypadkiem przez okno Hanauskównę rozmawiającą z inną więźniarką. Stefania też była zaskoczona widokiem znajomej, ale natychmiast się opanowała i odwróciła głowę<sup>81</sup>.

Ostrożność była konieczna. Któregoś dnia pochwyciono *Salawiankę* na gorącym uczynku i zaczęto bić na dziedzińcu. Żona naczelnika więzienia, Günthera, która razem z mężem zdawała sobie sprawę z krzywd wyrządzonych przez Niemców Polakom, wezwała męża, aby przerwał katowanie strażniczki, co ten rozkazał natychmiast<sup>82</sup>.

Salawa dobrze pamięta Hanauskównę. Najwięcej rozmawiała ona z Maruszarzówną i Bednarską. Wsleycej podziwiała niezłomność Stefanii. Zachowywała się tak, jakby jej nic nie groziło, zawsze z godnością, a z wyraźną pogardą wobec Niemców. Podnosiła innych na duchu. Modliła się dużo, najczęściej na różańcu, jak zresztą inne więźniarki. Z jej celi słychać było modlitwę i śpiewy religijne<sup>83</sup>. Wykonanie wyroku odkładano kilka miesięcy, spodziewając się, że lek przed śmiercią skłoni skazaną do zeznań.

W przeddzień egzekucji przyszedł w czasie kolacji naczelnik więzienia i odczytał nazwiska osób skazanych na rozstrzał nazajutrz wcześniej rano. W tym momencie Stefania rzuciła w naczelnika miskę z zupą. Był to jej ostatni wyraz protestu i pogardy w stosunku do Niemców. Naczelnik zachował spokój, stał tylko ręką zupę z munduru. Fakt ten poświadczyla p. Maria Salawa-Kulesza. Znany też jest z relacji powtórzonej – choć trochę w zmiennej formie – przez p. Anielę Wróbel-Grochowską, córkę gospodyni z Łisicy Góry, dowożącej Hanauskom produkty żywnościowe. Zasięgała go od p. Hanauskowej<sup>84</sup>.

Salawa wzięła Stefanię *na noc do dykturki*, by jej ułatwić czekanie na egzekucję. Czytała tak niejednokrotnie, by pomóc nieszczęśliwym. Stefania była zupełnie opanowana. Gdy o godzinie czwartej przysłał po skazane funkcjonariusze *gestapo i cześmani*, ucałowała p. Marię i powiedziała: *Proszę się nie martwić. Idę spokojnie, bo zrobiłam to, co powinałam być zrobić. Idę do Boga, proszę się za mnie pomodlić. Jej ostatnim życzeniem była prośba o Mszę św. za nią. Wychożąc z celi, powiedziała: Niech żyje Polska, moja kochana Ojczyzna!* Przewodem wieczorem p. Salawa potajemnie zawiadomiła matkę, p. Hanauskowa ukryta się w bramie domu sąsiadującego z więzieniem, po przeciwnej stronie ul. św. Marcjana (obecnie J. Dąbrowskiego) i czekała na wywiezienie skazanych.

A oto jak Józef Ścisło opisuje tragedię matki w artykule pt. *Przekleć!*

*W dniu 23 lipca 1941 r., o godzinie czwartej nad ranem z bramy tarnowskiego więzienia wyjechało auto ciężarowe z gestapowcami i esesmanami oraz sześcioma młodymi kobietami [...]*

Gdy auto wyjechało z bramy więzienia, kobiety zaczęły śpiewać: *Nie rzucić ziemi, skąd nasz ród. Na widok auta Hanauskowa wyszła z bramy i poczęła wołać:*

*– Funa, Funa! – tak bowiem zdrobniale od dzieciństwa nazywano w domu Stefanię Hanauskę.*

*Śpiew kobiet umilkł, a do uszu Hanauskowej dobiegły tylko ostatnie słowa:*

*– Żegnaj, matko! – a krzesał z kobiet zawołała:*

*– Pożegnaj Polskę!*

*Auto pojechało szybko w kierunku Skrzyszowa, na wschód od Tarnowa. Ze zwołanej piersi Hanauskowej wyrwały się jeszcze krzyki:*

*– Funa, drogie dziecko, gdzie on ciebie wiozą?*

*Patrzyła długo, aż auto zniknęło jej z oczu. Siadała na chodniku oparta o mur. Twarz miała błądą, zalaną łzami.*

STEFANIA HANAUSEK



Wycieczka Gimnazjum Sióstr Urszulanek do Wieliczki

Nie wypowiedziała już więcej ani słowa. Całą potęgę uczucia matczynego zamknęła w tym niezapomnianym gorącym spojrzeniu, gdy po raz ostatni wyrzuciła swoją ukochaną Flanę i jej koleżanki.

Chwile jeszcze postiała, a potem poszła w kierunku Skrzyszowa. To biegła, to zwalniała krokiem, to stawała i zastanawiała się, czy jest to możliwe, że jej córkę rozstrzelają zbrodniarze hitlerowskie. Tak doszła do Skrzyszowa, pytając po drodze ludzi zdających do Tarnowa, czy widzieli auto z kobietami jadącymi na stracenie. Nagle ujrzała to samo auto jadące z powrotem. Chciała je zatrzymać, chciała wołać, by stanęło, aby dowiedzieć się, gdzie zamordowali jej córkę. Nie mogła jednak ani słowa wymówić, do okrutnych katów, którzy po dokonaniu bestialskiego mordu na bezbronnym kobietach wracali do domu z powrotem na ulicę Urszulańską, by dalej męczyć i mordować ludzi, krzyknęła tylko za nimi:

– Przekleć! – i upadła zemdlona na ziemię<sup>86</sup>.

Miejscem egzekucji był wąwóz w lesie Kruk w Skrzyszowie koło Tarnowa.

Polonista prof. Karol Halski przeprowadził w 1957 r. wywiad z gajowym Bolesławem Lesniakiem, który nie był wprawdzie świadkiem egzekucji, ale twierdził, że na wysokich drzewach ukrywali się studenci i powidrzyli, co słyszeli<sup>87</sup>. Osoba pochodząca ze Skrzyszowa wspominała, że jakiś mężczyzna podjął się nasłuchu z drzewa za wynagrodzeniem.

Nad dolami stało sześć kobiet, Podobno Hanauskówna pierwsza otrzymała rozkaz odwrócenia się. Odmówiła i zawołała: *Strzelajcie do tej polskiej piersi – ja idę do swego Boga*<sup>88</sup>. Druga wersja tej ostatniej powtarzanych słów zawiera jeszcze dodatek: *... Polki umieją umierać*<sup>89</sup>.

Trzecią wersję podał ks. dr Jan Bochenek w książce *pl. Na posiedzeniu: Niech żyje Polska*<sup>90</sup>. Nasuwa się pytanie: Kto naprawdę słyszał ostatnie słowa Stefanii? Szereg osób powtarzało, że mówili o tym między sobą Niemcy, może świadkowie egzekucji, co jest możliwe. Oczywiście wokół bohaterkich postaci narasta legenda. Wszystkie te jednak słowa wydają się prawdopodobne w ustach Hanauskówny dla kogoś, kto ją znał – lub kto długo zastanawiał się nad jej osobowością. Można też przyjąć opinię znawców tych mrocznych czasów terroru okupacyjnego, że takie słowa, niekoniecznie autentyczne, powtarzano ku pockrzepieniu serc. W każdej legendzie jest jednak jakiejś ziarno prawdy.

W dokumentach istnieje rozbieżność w podawaniu daty egzekucji Hanauskówny. Archiwum Państwowe w Krakowie podaje na podstawie akt więzienia w Tarnowie datę 23 lipca 1941 r. Kartoteka Komisji Badania Zbrodni przeciw Narodowi Polskiemu Instytut Pamięci Narodowej w Krakowie podaje datę 29 lipca 1941 r.<sup>91</sup> Można było to mylnie odczytanie cyfry 3. Niektórzy wysuwają sugestię, że skazaną przetrzymywano do tego dnia w budynku gestapo. Jednak datę opartą na aktach więzienia tarnowskiego na-

11 - 10

s. Zofia Stepek OSU

leży uznać za dokładną, zaznaczono tam bowiem: *Erschossen Standgericht 23 VII 1941*<sup>92</sup>.

Matka spełniła życzenie córki. W katedrze tarnowskiej odprawiono uroczystą Mszę żałobną za rozstrzelaną. Zebrani współczuli matce, nie ukrywającej wielkiego cierpienia. W warunkach jednak zagrożenia ze strony okupanta zdawało sobie sprawę, że uczestniczenie w takim nabożeństwie, mającym charakter patriotyczny, było ryzykowne<sup>93</sup>.

Józef Scisło w wymienionym wyżej artykule wspomina, że zamówił w Drukarni Diecezjalnej w Tarnowie nekrologi o śmierci Stefanii Hanausek. Rozlepiono je w sierpniu po mieście. Odład Niemcy zabronili drukowania nekrologów o śmierci pomordowanych Polaków<sup>94</sup>.

Po tragicznych wydarzeniach, matka Stefania przychodziła jeszcze do p. Ewy/Abnowskiej-Holubowicz. By podpreperować budżet domowy, wysprzedawała różne rzeczy. Podarowała Ewie zdjęcie córki za kratami więzienia i Klepsydrę rozlepianą na murach Tarnowa po egzekucji<sup>95</sup>.

Złoty ryzykowne i nie pozabawione egzaltacji było też potem zachowanie pani Hanauskowej. Niemal codziennie podążała z kwiatami na grób córki w Kruku, co budziło czujność gestapo (w rodzinie przechowało się zdjęcie matki przy grobie z psem Faustem). Z wywiadu przeprowadzonego 14 III 1958 r. przez dra B. Juchowicza z nie znanym już Józefem Hanauskim, bratem Karola, dowiadujemy się szczegółowo świadczącemu, że matka Stefania była stale inwigilowana przez gestapo. Pewnego dnia przejechała do niej jakaś pani z Jarosława i poprosiła o informację, w jaki sposób kontaktowała się z córką w czasie jej pobytu w więzieniu – gdyż rzekomo przebywał tam ktoś z jej rodziny. P. Hanauskowa zwierzyła się jej w zaufaniu ze swoich możliwości. Następstwem tego było rozstrzelanie wartownika i innych osób ze służby więziennej. Kobieta ta okazała się agentką gestapo<sup>96</sup>.

Nieszczęścia spadły na rodzinę Hanausków. Pan Hanausek pracował jeszcze pewien czas w Banku w Krakowie. Był od wielu lat chory na serce. Zmarł 30 XI 1941 r. w Tarnowie w dniu, gdy gestapo przyjął go aresztować. Bezpośrednią przyczyną śmierci była uremia. Pochowano go na Starym Cmentarzu w Tarnowie<sup>97</sup>.

Matkę zatrzymano, gdy składała biało-czerwone kwiaty na grobie córki. Zabrano jej dokumenty i kazano zgłosić się na gestapo. Przyjaciele radzili p. Hanauskowej, by wyjechała do Rymanowa, gdzie posiadała swój dom, ale ona, pogrążona w rozpacz pod wpływem nieszczęść, wolała zostać w Tarnowie<sup>98</sup>.

Więziona w Tarnowie, torturowana, była podobno wywieziona do Oświęcimia<sup>99</sup>. W 1945 r. rodzina dowiedziała się, że zginęła w Ravensbrück<sup>100</sup>.

Córka Helena – Ula, nieuleczalnie chora, zmarła w zakładzie leczniczym w 1942 r.<sup>101</sup>.

Tragiczny więc był los całej rodziny.

We wrześniu 1957 r. dokonano ekshumacji zwłok pomordowanych w lesie *Kruk*. Natrafiono na flaszeczkę w

metalowej puszcze. Znajdowały się w niej następujące informacje:

Ś. P.

*Stefania Hanausek z Tarnowa, córka Karola i Zofii z Janusów, wysoka, faliste blond włosy, na palcu pierścionek z nazwiskiem.*

*Janina Bednarka z Krakowa, wdowa po lekarzu Un. Jag., wysoka brunetka, włos gładki, na szyi różaniec i krzyż z napisem Roma.*

*Zofia Buczeńska z Krakowa, siwa, na palcu pierścionek Czerwonego Krzyża.*

*Helena Popławska z Zakopanego.*

*Amelia Szczudłowa z Krakowa.*

*Stefania Lepiarz z Krakowa*<sup>102</sup>.

Odnalezione zwłoki Stefania znajdowały się na samym dnie, z czego należy wnioskować, że rozstrzelano ją pierwszą.

A oto Sprawozdawca i wicj prof. K. Habkiego związane z ekshumacją zwłok w Kruku, dotyczące identyfikacji ciała Stefanii Hanausek 20 XI 1957:

*W ręce oskarżeni zwłoki na dnie dołu. Leżą na wznak. Nogi założone na siebie, ręce lekko rozchyłone. Dokonuje się zdjęcia w dole. Roztrzaskana głowa trzyma się korpusu. Włosy siwe. Wydoływa się ze zwłoki. Część zmydlonego ciała tu i ówdzie odpada. Sybetyk zwłok smudła. Na nogach damskie pantofelki w dobrym stanie, na wysokim obcasie. Barwa pantofelków wyraźnie granatowa. Zapinały się na paznokcie sprzączki. Same pantofelki są misterną plecionką.*

*Na terenie widac dobrze zachowany sweterek wełniany, odórnicowy. W swetere stwierdzamy kolor różowo-jasnobrązowy. Sweterek zapina się na guziki. Według podanych wiadomości taki właśnie sweterek miała mieć śp. Hanauskówna. Także też miała mieć pantofelki. A więc są to zwłoki Hanauskówny.*

*Legenda o zrzuconiu przez nią na polanie jednego pantofelka nie sprawdza się, są bowiem obydwa na stopach zwłok.*

*Int. Górski dokonał zdjęć wszystkich zwłok wydobytych z dołu.*

*Przywieziono trumny. Zwłoki Hanauskówny i Bednarskiej złożono pojedynczo – inne po dwie osoby.*

*Sprawdzanie z ekshumacji kończy prof. Haiski słowami:*

*To wszystko, co było zakopane i znalezione; jeśli nie liczyć różańcowego krzyżyka (z flaszeczki), który złożyłony do trumny śp. Hanauskówny. Według bowiem wszelkich danych dokument pochodził od matki Hanauskówny, a więc jej niewątpliwą intencją było, by ów krzyżyk spoczął przy zwłokach córki*<sup>103</sup>.

*Trumny z białymi krzyżami odwieziono do kostnicy na cmentarzu w Skrzyszowie. Przechowano je tam aż do ukończenia przygotowań do uroczystego pogrzebu ekshu-*

## STEFANIA HANAUSEK

mowanych, który – po Mszy św. – odbył się na miejscu egzekucji w lesie *Kruk* 20 października 1957 r.

Na ulicach Tarnowa rozwieszono żałobne plakaty z nazwiskami rozstrzelanych<sup>104</sup>.

Trumny przywieziono z cmentarza w Skrzyszowie na wielkich platformach. P. Julia Kozdroń i p. Stanisława Śniegowska rozpoczęły trumnę swej szkolnej koleżanki St. Hanauskówny po umieszczonej na niej tabliczce. Była to podobno jedyna trumna z jasnego drzewa. Dół przeznaczony na trumny mieszczący 52 zwłok obramowano cementem. Miejsce na trumnę St. Hanausek obramowano osobno.

W uroczystości, zorganizowanej przez Zarząd Oddziału ZBoWiD, uczestniczyło wojsko, reprezentacje szkół, harcerze, orkiestra i tłumy ludzi.

Pogrzeb prowadził ks. Antoni Halga (1909–1970), członek AK, proboszcz w Skrzyszowie. On to głośno oświadczył wskazując na miejsce wyodrębnione: *To jest grób Stefani Hanausek*.

Prof. Halski wygłosił przemówienie, którego treść koncentrowała się głównie na postaci Stefani<sup>105</sup>.

Oparając się na podanych relacjach ustnych i pisemnych jestem przekonana, że miejscem pochówku Stefani Hanausek jest wąwóz w lesie *Kruk* i to tam, gdzie znajduje się tablica z jej danymi.

Informacja, która mówi o pogrzebie Hanauskówny w mogile zbiorowej, dotyczy miejsca, w którym pogrzebane zostały jej zwłoki po egzekucji i znajdowały się tam do czasu ekshumacji.

Pochowanie Stefani H. na Starym Cmentarzu w Tarnowie było tylko postulatem wysuniętym przez anonimowego autora artykułu pt. *Sp. Stefania Hanausek* w jedynonumero-*Nasza Droga* w 1946 r. oraz Jana Sobola w artykule *Mauzoleum ofiar terroru hitlerowskiego w Tarnowie*. Nie znajdujemy też nigdzie potwierdzenia o zrealizowaniu tego projektu. Zapewne mauzoleum w *Kroku* było miejscem bardziej godnym bohaterki<sup>106</sup>.

Upłynęło szereg miesięcy. Społeczeństwo Ziemi Tarnowskiej wzniosło za staraniem ZBoWiDu i Komitetu Budowy pomnika w Skrzyszowie grobowiec-mauzoleum na miejscu stracenia, projektowany przez artystów rzeźbiarzy, Bogdanę i Anatola Drwałów.

Na grobowcu widnieje napis: *Przechodni, powiedz światu... podkreślający analogię między bohaterstwem 300 Spartan a 400 Polaków zamordowanych w *Kroku*. Na pierwszym planie grobu znajduje się tabliczka:*

TU SPOCZYWAJĄ ZWIOKI Ś.P.  
S T . H A N A U S E K  
z 7 XII 1915 + 23 VII 1941  
KTÓRAŚWIEZYCIEMONIOSŁA  
DLA OJCZYZNY W OFIERZE  
CZĘŚĆ BOHATERCE  
NIECH Z BOGIEM SPOCZYWA



M. Janina Starczewska – dyrektorka Gimnazjum Siostra Urszulanek w czasie nauki szkolnej Stefani

Wąwóz w lesie *Kruk* kryje wiele tajemnic. Kryje też odpowiedź na pytanie, które zadają sobie koleżanki Stefani: jak to się stało, że ta zamknięta niegdyś dziewczyna z książką w ręku iśb grająca z gamilwanem i artystem na fortepianie, że ta miłota kobieta, która marzyła o karierze konsularnej i konsekwentnie przygotowywała się do tego zawodu, podjęła się tak niebezpiecznego zadania, jakim były prace w wywiadzie w okresie okupacji hitlerowskiej w Polsce?

Odpowiedź nasanie się nam sama, gdy uświadomimy sobie, jakie wartości przekazywały młodzieży dom rodzinny i szkoła w okresie międzywojennym. Były to przede wszystkim wiara i miłość Ojczyzny gotowa do ofiary z życia.

Postać Stefani Hanausek jest pod tym względem przesłaniem dla współczesnej młodzieży.

\*\*\*  
*Składam bardzo serdeczne podziękowanie Panu Profesorowi Doktorowi hab. Tadeuszowi Hanauskowi za tak ważne informacje o Stefani – Panu Doktorowi Bronisławowi Jaskiewiczowi za bardzo życzliwe pokierowanie moją pracą nad artykułem, za poświęcenie cennego czasu i udostępnienie materiałów – oraz wszystkim, którzy tak chętnie udzielali mi informacji, a zwłaszcza Pani Magister Ewie Albinowskiej-Hohobowicz, Pani Magister Julii Kozdroń i innym Koleżankom Stefani Hanausek, a także Pracyślom i Znajomym.*

s. mgr Zofia OSU



Stefania - Piana

Bardzo proszę osoby, które mogłyby uzupełnić wiadomości zawarte w artykule o przekazywanie informacji na adres:

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Hanausek  
ul. Lubomirskiego 47 m. 6  
31-509 Kraków  
tel. (012) 21-36-79

albo:

Siostry Urszulanki  
ul. Bem'a 13  
33-100 Tarnów  
tel. (014) 22-26-10

PRZYPISY:

1. Urząd Stanu Cywilnego, Rymanów, Księga urodzonych, s. 201, nr 50
2. *Hanausek Karol Stefan* [w:] *Czy wiesz, kto to jest?* Pod ogólną redakcją S. Leży, Warszawa 1938, s. 247
3. Archiwum Sióstr Urszulank w Tarnowie, Arch. Tar. OSU, Sz. C. II-12, nr 20, Katalog Główny Szkoły Powszechnej Sióstr Urszulank 1925/26, kl. IV. Pod nazwiskiem Stefania Hanausek zanotowano: zamieszkała - Bank Gospodarstwa Krajowego
4. Zbiory dra Bronisława Jaskiewicza: rękop. BRONISŁAW JASKIEWICZ, *Hanausek Karol 1884-1941*; *Hanausek Karol Stefan* [w:] *Czy wiesz, kto to jest?*, s. 247
5. Zbiory autorki. Informacja pismem ks. Franciszka Mroza, proboszcza parafii w Rymanowie

6. Księga urodzonych, s. 201, nr 50, Urząd Stanu Cywilnego w Rymanowie
7. F. KIRYK, *W okresie zaborów i niewoli* [w:] *Rymanów, dzieje miasta i zdroj. Opracowanie zbiorowe pod red. F. Kiryka*. Rymanów 1985, s. 130, 132, 158-159, 162-163, 175, 178-179, 180-182
8. Zbiory autorki. Relacja mgr Julii Kozdroń, koleżanki szkolnej St. Hanausek
9. Rękop. B. JASKIEWICZ, *Hanausek Karol 1884-1941*
10. Relacja mgr J. Kozdroń
11. Zbiory autorki. Relacja Zofii Walkowicz
12. Wspomnienia koleżanek St. Hanausek
13. Z. Walkowicz
14. Zbiory dra B. Jaskiewicza. Relacja Józefa Hanauska (brata Karola Hanauska) z 14 III 1958 r. o rodzinie Hanausków
15. Zbiory autorki. Informacja ks. Franciszka Mroza, proboszcza parafii w Rymanowie
16. Zbiory autorki. Informacja mgra Marka Góry, dyrektora Szkoły Podstawowej w Rymanowie
17. Zbiory autorki. Wywiad przeprowadzony z prof. drem hab. Tadeuszem Hanauskim 15 XI 1994 r. przez autorkę
18. Arch. Tar. OSU. Katalog Główny Szkoły Powszechnej Sióstr Urszulank w Tarnowie 1925/26 nr 20. Sz. C. II-12
19. S. ANNA ROGOZIŃSKA OSU. *Szkoły Sióstr Urszulank w Tarnowie w latach 1827-1939*, Lublin 1990 KUL, praca magisterska, s. 154 i nast.
20. Arch. Tar. OSU. Odpowiedzi na ankietę skierowaną do wychowawek Sióstr Urszulank, Warszawa 1993
21. Relacja mgr J. Kozdroń
22. Zbiory autorki. Relacja dr Wandy Wróblewskiej-Składzińskiej
23. Zbiory autorki. Relacja koleżanek szkolnych St. Hanausek - Krystyny Siodki-Babuška i Elżbiety Stokłosa
24. Relacja Krystyny Siodki-Babuška
25. Wywiad przeprowadzony z prof. drem hab. T. Hanauskim 15 XI 1994 r. przez autorkę
26. Relacja mgr J. Kozdroń
27. B. JASKIEWICZ, *Hanausek Stefania (1915-1941), działaczka ruchu oporu* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław, Działalność 1961, t. 9/2, z. 41, s. 267
28. Cym. Pismo młodzieży szkół średnich V 1931-XI 1933, Tarnów, I Państwowe Gimnazjum. Wydawca: organizacja szkół średnich
29. J. BIELATOWICZ, *Kwiaty czasu*, Londyn 1961. Autor wspomina w swoich wspomnieniach Stefanię Hanausek, myślicie: podaje jednak, że zginęła w obozie koncentracyjnym (s. 146)
30. Informator nauki polskiej, Warszawa 1975, s. 342
31. Relacja mgr J. Kozdroń
32. Tamże
33. Zbiory autorki. Relacja koleżanki szkolnej Kazimieri Prodyms-Borowiec
34. Relacja K. Siodki-Babuška
35. Zbiory autorki. Wspomnienia koleżanek, fotografie
36. Wywiad przeprowadzony z prof. dr hab. T. Hanauskim 15 XI 1994 przez autorkę
37. Relacja mgr J. Kozdroń i dr W. Wróblewskiej-Składzińskiej
38. Relacja mgr E. Albinowskiej-Hobubowicz
39. Relacja mgr J. Kozdroń
40. Relacja mgr J. Kozdroń i K. Prodyms-Borowiec
41. Relacja Z. Walkowicz
42. Arch. Tar. OSU: Sz. B. II 44 nr 12, Katalog Główny Gimnazjum Sióstr Urszulank w Tarnowie 1933/4
43. Relacja mgr Ewy Albinowskiej-Hobubowicz

II - 13

STEFANIA HANAUSEK



Pogrzeb ekshumowanych w 1957 r.

44. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Karty indywidualne dla słuchaczy szkół wyższych 1935-1939
45. Relacja mgr E. Albinowskiej-Hotubowicz
46. Tamże
47. Zbiory Ewy Jastrzębskiej-Albinowskiej. Indeks Ewy Jastrzębskiej-Albinowskiej 1934-1939
48. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Karty indywidualne dla słuchaczy szkół wyższych 1937 r. nr albumu 7502
49. Relacja mgr Ewy Albinowskiej-Hotubowicz
50. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kolegium magistrów, t. III WP II 459, nr 4592
51. Informacja powtarzająca się w relacji mgr E. Albinowskiej-Hotubowicz, w biogramie dra B. Jaskiewicza w Słowniku Biograficznym, PAN, s. 267 w artykułach J. Ścisło i Zb. Staryka i publikacjach innych autorów. Do tej pory nie udało się jednak potwierdzić tych studiów w źródłach archiwalnych ani ustalić daty.
52. Z. STARZYK, *I wy macie swoją świętą. Powstanie Dąbrowskie*, 1993, nr 7, s. 16
53. Zbiory mgra Eugeniusza Niedojadło. List Stanisława Kojana do Eugeniusza Niedojadło 12.12.93... *Plaża o Panie H. Znalazł ją bratko (od Sylwestra 1938 w karnie), ale korespondowałony i cenilem jej inteligencję, dowcip i urodę. Trudno mi wysłuchać lekkomyślną spadalę (a może była wciągana w pułapkę - niczego nie znam sprawy)*, Zbiory autorki. Relacja Antoniego Berowskiego
54. Wywiad z prof. dr hab. T. Hanauskim; J. ŚCISŁO, *Przekleci. Na drodze do zwycięstwa*. Materiały komisji historycznej zarządu dzielnice ZBOWID Kraków-Śródmieście 1983
55. Relacja Andrzeja Wróblewskiego
56. Urząd Praefektury. Liber mortuorum. Karol Hanausek am. 30 XI 1941 r. zam. na ul. Gumniskiej 27; relacja Danuty Kowalskiej Gryll, mgr Janiny Drożdżak i in.
57. A. PIETRZYKOWA, *Region tarnowski w okresie okupacji niemieckiej. Polityka okupanta i ruch oporu, Warszawa-Kraków 1984, s. 98*; Z. STARZYK, *I wy macie...*, Zbiory autorki. Relacja majora Zdzisława Baszaka
58. Archiwum Jędrzejowice w Krakowie, 805/41, WT II 24. Zbiory autorki. Relacja Marii Kaszorowej
59. Relacja A. Wróblewskiego
60. A. PIETRZYKOWA, *Region tarnowski...*, s. 213 i nast.
61. Informacja prof. dr hab. T. Hanauska
62. Zbiory autorki. List mgr Andrzeja Suchciza ze Studium Polski Podziemnej w Londynie z 23 III 1995 do Zofii Krywcowej
63. B. JASKIEWICZ, *Hanausek Stefania Melania...*, s. 267; Z. STARZYK, *I wy macie...*, s. 16 podaje nazwisko Strahlera jako Landkomisarza. Podobnie Maria Kaszorowska (zbiory autorki)
64. Zbiory autorki. Relacja majora Zdr. Baszaka
65. J. ŚCISŁO, *Przekleci...*, s. 99; Z. STARZYK, *I wy macie...*, s. 16
66. Relacja A. Berowskiego
67. Relacja mgr E. Albinowskiej-Hotubowicz
68. Zbiory autorki. List Barbary Heydel-Sołtyz z 29 V 1995 do autorki
69. Relacja mgr E. Albinowskiej-Hotubowicz
70. J. ŚCISŁO, *Przekleci...*, s. 100; Z. STARZYK, *I wy macie...*, s. 16
71. Relacja mjr Zdzisława Baszaka

177

16

s. Zofia Stepek OSU

72. Archiwum Państwowe w Krakowie 805/41 WT II-24; Z. STARZYK, *I wy macie...*, s. 16
73. Archiwum Państwowe w Krakowie Polski Komitet Opiekunczy Kraków-Miasto 177, Indeks nr 1/6 II
74. W. KURKIEWICZOWA, *Za murami Mostu*, Kraków 1972, s. 245
75. A. MIANOWSKA, *Zamiat do szpitala u jezuitów na Pomorską i Mostwskich [w:] Przegląd Lekarski 1991 nr 1, t. XLVIII, s. 137-143*
76. Archiwum Państwowe w Krakowie 805/41 WT II-24
77. Zbiory autorki. Relacja Marii Salawy-Kuleszy
78. Tamże
79. Informacja prof. dr hab. T. Hanauska
80. Archiwum Państwowe w Krakowie 805/41 WT II-24
81. Zbiory autorki. Relacja Heleny Kryplewskiej-Lewakowskiej
82. Relacja M. Salawy-Kuleszy
83. Tamże
84. Relacja M. Salawy-Kuleszy i A. Wróbel-Grochowskiej
85. J. ŚCISŁO, *Przełęci...*, s. 102-103
86. Relacja M. Salawy-Kuleszy
87. Archiwum Związku Kombatanów RP i Byłych Więźniów Politycznych w Tarnowie. K. HALSKI, *Kronika groboznictwa i martyrologii Ziemi Tarnowskiej*. Mszp. (Tarnów) bd, s. 110
88. *Nasza Droga*. Jednościówka, Tarnów 1946, s. 12; Z. STARZYK, *I wy macie...*, s. 16
89. Relacja A. Wróbel-Grochowskiej
90. J. BOCHENEK, *Na posterunku*. Karty z lat wojny, Tarnów 1947, s. 75
91. Archiwum Komisji Badań Zbrodni Hitlerowskich przeciw Narodowi Polskiemu. Instytut Pamięci Narodowej w Krakowie DS 1/70 Skrz. P/W
92. Archiwum Państwowe w Krakowie, 805/41 WT II-24 *Erzchoosen*. *Ständgericht* 23 VI 1941
93. Relacja J. Kondroń
94. J. ŚCISŁO, *Przełęci...*, s. 104
95. Relacja mgr E. Abitowski-Hołówicz
96. Zbiory B. Jaskiewicza. Relacja Józefa Hanauska (brata Karola Hanauska) z 14 III 1958 o rodzinie Hanausków
97. Urząd Parafii Katedralnej. Liber mortuorum, Tarnów-Zabłocie. Informacja prof. dra hab. T. Hanauska; B. JAŚKIEWICZ, *Hanauszek Stefania Melania...*
98. J. ŚCISŁO, *Przełęci...*, s. 105
99. Słownik uczestników walki o niepodległość Polski 1939-1945. Polegli i zmarli w okresie okupacji niemieckiej, Warszawa 1988, s. 135 (nr obrotowy 35706)
100. Informacja prof. dra hab. T. Hanauska
101. Informacja prof. dra hab. T. Hanauska; *Nasza Droga*, s. 12; J. ŚCISŁO, *Przełęci...*, s. 105
102. Archiwum Związku Kombatanów RP i Byłych Więźniów Politycznych w Tarnowie. Protokół spisany na okoliczność odwrocenia zakopanego w grobie nr 3 (ostatni na dole) w lesie *Kruk* w Skarżyszowie - dokumenty. Mszp.
103. Archiwum Związku Kombatanów... ja. Mszp. K. HALSKI, *Sprawozdanie usługi w związku z ekshumacją zwłok ponordowych Polaków w lesie Kruk w Skarżyszowie pow. Tarnów*. Tezka XII; *Groboznictwo*
104. K. HALSKI, tamże
105. relacja mgr J. Kondroń
106. Sp. Sierżant Hannek, *Nasza Droga*. Jednościówka, Tarnów, 1 listopada 1946, s. 10-11 i 12. Przy Starym Cmentarzu w Tarnowie wbudowano Pomnik Ofiar Wojny i Paszysmu, gdzie wśród innych ofiar wymieniono również Skarżyszczyk.





11 - 15

# STEFANIA HANAUSEK

CZŁONKINI ZWIĄZKU WALKI ZBROJNEJ  
WIĘZIARKA GESTAPO



Urodziła się 7 grudnia 1915 r. w Rymanowie w rodzinie Karola i Zofii z Janotów. Hanauskowie początkowo mieszkali we Lwowie i Przemysłu, a w roku 1926 przenieśli się do Tarnowa, gdzie ojciec Stefanii objął posadę dyrektora Banku Gospodarstwa Krajowego przy ul. Krakowskiej 19. Do szkoły elementarnej Stefania uczęszczała w Rymanowie, przebywając wtedy w domu swojej babki, później naukę kontynuowała we Lwowie. W czerwcu 1926 r. została zapisana do szkoły Powszechnej Sióstr Urszulanek w Tarnowie, a od września rozpoczęła naukę w I klasie gimnazjalnej Zakładu Wychowawczego Sióstr Urszulanek, gdzie wyróżniała się nieprzeciętnymi zdolnościami zarówno w dziedzinie nauk humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Należała do kółka polonistycznego, pisała nowele i wiersze o tematyce sentymentalnej. Wechodziła w skład zespołu redakcyjnego pisma młodzieży szkół średnich "Czyn", wydawanego przez I Państwowe Gimnazjum im. K. Brodzińskiego w Tarnowie, zamieszczając tam także swoje artykuły (np. polemiki na temat "muzyki lekkiej"). S. Hanausek wyróżniała się niepospolitą urodą i wysokim wzrostem, grała bardzo dobrze na fortepianie, należała do szkolnego chóru, była też uzdolniona plastycznie. W 1932 r. w imieniu tarnowskiej młodzieży wygłosiła piękne przemówienie na powitanie prezydenta Ignacego Mościckiego. Maturę zdała w 1934 r. z wyróżnieniem. Dzięki swojej pilności i staraniom rodziców poznała sześć języków: angielski, czeski, łacinę, francuski, niemiecki, węgierski i zaczęła naukę arabskiego. W 1935 r. rozpoczęła studia na Wydziale Prawa UJ, u tak wybitnych wykładowców jak: Rafał Taubenschlag, Jerzy Laude, Stanisław Kutrzeba, Stanisław Estreicher, Adam Vetulani i Adam Heydel. Za dobrą naukę w ostatnim okresie studiów otrzymała stypendium Polskiej Akademii Umiejętności, a jeszcze przed uzyskaniem magisterium objęła asystenturę u prof. A. Heydela. Dyplom magisterski z wyróżnieniem otrzymała 16 czerwca 1939 r.

Po wybuchu II wojny światowej S. Hanausek podjęła pracę sekretarki niemieckiego Landkomisarza, doktora Konrada Kerna w Landkomisariacie w Dąbrowie Tarnowskiej i od razu rozpoczęła działalność konspiracyjną w Związku Walki Zbrojnej. Jako urzędniczka miała dostęp do ważnych dokumentów i mogła przekazywać informacje na temat lokalizacji niemieckich oddziałów wojskowych, baz i lotnisk. Udało jej się zniszczyć listę nazwisk ok. 40 Polaków przeznaczonych do aresztowania i listy z donosami na Polaków. We wrześniu 1940 r. Stefanię Hanausek aresztowano, prawdopodobnie w wyniku denuncjacji agentki Gestapo, Ukrainki Szyszki Gelemiejówny, która razem z Hanauskówną pracowała w Landkomisariacie. Do marca 1941 r. Stefania przebywała w krakowskim więzieniu na Montelupich, gdzie mimo tortur nie załamała się i nikogo nie zdradziła. Po procesie, na którym skazano ją na śmierć za szpiegostwo na szkodę Rzeszy Niemieckiej, została przewieziona do więzienia tarnowskiego. Egzekucję wyznaczono na 23 lipca 1941 r., a miejscem, gdzie wykonano wyrok, był wąwóz w lesie Kruk w Skrzyszowie koło Tarnowa.

We wrześniu 1957 r. dokonano ekshumacji zwłok osób pomordowanych w lesie Kruk. Natrafiono wtedy na flaszkę w metalowej puszcze, w której znajdowała się m. in. następująca informacja: "Stefania Hanausek z Tarnowa, córka Karola i Zofii z Janotów, wysoka, faliste blond włosy, na palcu pierścionek z nazwiskiem". Dokument ten sporządziła prawdopodobnie matka Stefania, którą aresztowano za składanie biało-czerwonych kwiatów na grobie córki. Zginęła w obozie koncentracyjnym w Ravensbrück. Uroczysty pogrzeb ekshumowanych 52 zwłok, zorganizowany przez Zarząd Oddziału ZBOWiD, odbył się na miejscu egzekucji w lesie Kruk 20 października 1957 r. Na pogrzeb, prowadzony przez ks. Antoniego Hałgasa, przybyli przedstawiciele wojska, reprezentacje szkół, drużyny harcerzy, orkiestra oraz tłumy mieszkańców Tarnowa i okolic. Mowę pogrzebową, w całości poświęconą Stefaniu Hanausek, wygłosił polonista prof. Karol Hałski (kierujący sekcją historyczną ZBOWiD). Na miejscu stracenia postawiono pomnik - mauzoleum, wg. projektu artystów rzeźbiarzy Bogdany i Anatola Drwałów, wykonany z gładów, z postacią ginącej ofiary i napisem: "Przechodniu, powiedz światu". Znajduje się też tutaj tabliczka, na której czytamy:

TU SPOCZYWAJA ZWŁOKI Ś.P.  
ST. HANAUSEK  
\* 7.12.1916 + 23.7.1941

KTÓRA SWOJE MŁODE ŻYCIE PONIOSŁA  
DLA OJCZYZNY W OFIERZE  
CZEŚĆ BOHATERCE

NIECH Z BOGIEM SPOCZYWA



Rada Miejska w Tarnowie uchwałą Nr XIII/112/95 z dnia 23 lutego 1995 r. jedną z ulic w dzielnicy Rzędzin nazwała im. Stefania Hanausek.

zob. też: Stefania Hanausek W: B.Sawczyk, *Ocaliń od zapomnienia: patroni tarnowskich ulic*

Spis treści | Wstęp | Jan Bielatowicz | Roman Brandstaetter | Jerzy Braun | Maurycy Godowski | Jan Gomola | Stefania Hanausek | Ks. Stanisław Indyk | Edward Janton | Antoni Reising | Józef Szuszkiewicz



Opracowanie strony: czerwiec '98 bystr@biblioteka.tarman.pl

IV. KORESPONDENCJA

- 26.01.2000 - list K. Mińcewskiej do prof. T. Hanuska  
Msp. Kopia, k. 1, s. 1.
- 1.02.2000 list prof. Hanuska do Fund. Msp. oryg. k. 1, s. 2.  
- -11- j. u. k. 2, s. 3-4.
- 17.02.2000 list K. Mińcewskiej do prof. T. Hanuska.  
Msp. Kopia, k. 1, s. 5.



**MEMORIAŁ**  
*General Marii Wittek*

26.  
Toruń, dnia .....01. 2000 r.

1, dz. 0167/WSK/2000

Pan prof. Tadeusz Hanausek

31-509 Kraków

Szanowny Panie Profesorze,

Za pośrednictwem p. dr Wandy Wróblewskiej-Składzien otrzymaliśmy artykuł dotyczący Pana stryjecznej siostry, p. Stefanii Hanausek [s. Zofia Stepek OSU, *Mgr Stefania Hanausek*, Rocznik Tarnowski 1995/96]. Na podstawie tego materiału założyliśmy na nazwisko S. Hanausek, teczkę osobową, która została włączona do zasobu naszego archiwum.

Zwracamy się jednak do Pana z prośbą o napisanie relacji lub wspomnień na temat Pańskiej śp. stryjecznej siostry. Bylibyśmy również wdzięczni za przekazanie do naszego archiwum dokumentów potwierdzających działalność p. Stefanii Hanausek. Oczywiście, jeżeli jest Pan w posiadaniu takowych.

Z wyrazami szacunku i prośbą o odpowiedź

*K. Minczykowska*  
Katarzyna Minczykowska  
Dokumentalistka Archiwum WSK  
przy Fundacji „Archiwum pomorskie AK”

zał.:

- 1/ Informacja nt. Fundacji
- 2/ Informacja wydawnicza
- 3/ Powstanie i działalność Memoriału

IV - 2

Wpłynęło dnia 4.2.2000  
Ld. 0261/HSk/2000

Prof. s.n. dr hab. Tadeusz Banasek  
Kierownik Katedry Kryminalistyki  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

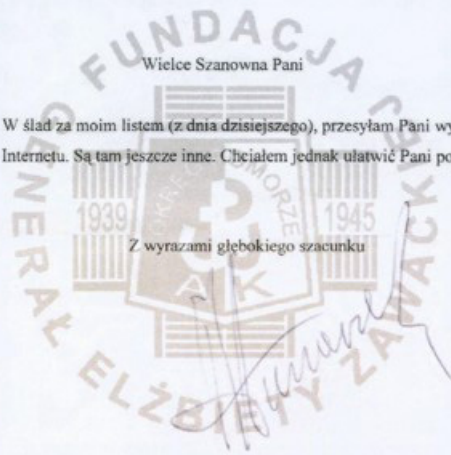
Kraków 01-02-00 10:28

31-509 - K R E K O W

Zab.  
pkł. - 8

Wielce Szanowna Pani  
W ślad za moim listem (z dnia dzisiejszego), przesyłam Pani wydruk z Internetu. Są tam jeszcze inne. Chciałem jednak ułatwić Pani poszukiwania.

Z wyrazami głębokiego szacunku



IV - 3

Wpłynęło dnia <sup>184</sup> 4.2.  
 Lecz 0268 / NSM / 2000  
 D. i. J.

1

Prof. iur. dr hab. Tadeusz Hanausek  
 Kierownik Katedry Kryminalistyki  
 Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kraków 01-02-00 10:04

31-509 - K R A K Ó W

Szanowna Pani  
 Katarzyna Minczykowska  
 Fundacja Archiwum Pomorskie  
 Ul. Garbary 2  
 87-100 - TORUŃ

Wielce Szanowna Pani

W odpowiedzi na list Pani, przede wszystkim dziękuję za zainteresowanie moją najbliższą krewną Stefanią Hanausek, czym jestem wzruszony. Najpełniejsze materiały Jej dotyczące mają Siostry Urszulanki w Tarnowie. Szczególnie dużo dla Jej pamięci zrobiła Siostra Stepek OSU. Jej przekazałem wszystkie posiadane przeze mnie materiały, które ocalały. Materiały te były dla mnie szczególnie cenne i dlatego na czas malowania mieszkania, chcąc je ochronić, umieściłem je w piwnicy. Pech zdarzył, że pękła rura wodna sąsiadki, która przebywała w szpitalu. Wszystkie moje pamiątki rodzinne (po rodzicach, dziadkach, Stefanii i Jej rodzicach uległy zniszczeniu. Co udało się uratować – przekazałem Siostrze Stepek. Od niej otrzymałem wiele materiałów, lecz sądzę, iż są one w dyspozycji Państwa. Jeżeli nie – odszukam je i przekazę (do łaskawego zwrotu). Pozwalam sobie wskazać Pani dodatkowe źródło informacji, a mianowicie Internet. Vide : <http://www.biblioteka.tarman.pl/patroni/hana2/html>. Albo jeszcze prościej : na polskiej wyszukiwarce proszę wpisać nazwisko hanausek (małą literą). O

IV-4

2

Stefanii jest kilka programów opracowanych przez różne osoby. Jest także katalog wystawy, w którym poświęcono Stefanii sporo miejsca. Oczywiście gotów jestem napisać wspomnienia o Niej, lecz nie chciałbym się powtarzać, bo takie wspomnienia przekazałem Siostrze Stepek. W każdej jednak chwili mogę je Państwu przesłać, jeżeli ich nie posiadacie. Jestem zatem do Państwa dyspozycji. Jeżeli aktualnie nie piszę tych wspomnień, to tylko dlatego, że nie wiem, czym Państwo na ten temat dysponujecie.

Lączę wyrazy głębokiego szacunku i wdzięczności



**MEMORIAŁ**  
Generał *Mieczysław* Wittek

IV-5

Toruń, dnia 17.02.2000 r.

Pan prof. Tadeusz Hanausek  
ul. I

1.dz.0389/W S K /2000

31-509 Kraków

Szanowny Panie Profesorze,

Przede wszystkim bardzo dziękuję za tak szybką odpowiedź na mój list oraz za przysłany wydruk z Internetu.

Do Sióstr Urszulanek napisałam osobno, odpowiedzi jeszcze nie otrzymałam ale liczę, że wkrótce nadejdzie. Mimo to bardzo proszę o udostępnienie nam, oczywiście do zwrotu, materiałów, o których wspomina Pan w swoim liście. A może mógłby Pan Profesor sporządzić nam kserokopie z tych materiałów ? Byłabym niezmiernie wdzięczna.

Z poważaniem  
*K. Minczykowska*  
Katarzyna Minczykowska  
Dokumentalistka Archiwum WSK  
przy Fundacji „Archiwum Pomorskie AK”





W.  
"W" HANAUSEK Stefania Melania  
Od 40 r. wywiadowczyńi ZWZ insp. Tarnów, roz  
pracowywała oddziały wojskowe, bazy, lotnis-  
ka, sporządzała raporty. Areszt. 21.III.41 r.  
Rozstrzelana z 5 towarzyszkami w lesie Kruk  
k/Skrzyszowa.  
Zr. Mat.do Słown.Biograf.

H (Hartman) VII 2003.

J. 2025/WSK

+ HANAUSEK Stefania

VI. Fotografia:

- Fotografia (pocztówka) Stefanii Hanausek uklejona na papierze miodofiarodawcy.



VI.



Brak opisu fotografii.







## *DUSZA NAUCZYCIELSTWA WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ*

*Kultura jest tym, przez co człowiek,  
jako człowiek, staje się bardziej człowiekiem:  
bardziej „jest” (...) pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury  
(...) jest wychowanie.*

*W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to,  
ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem –  
o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” –  
aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”,  
umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy,  
ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko z „drugimi”,  
ale także i dla „drugich”.*

*Wychowanie posiada podstawowe znaczenie  
dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych.*

*[Jan Paweł II, Przemówienie w ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury (fragmenty), 1980]*

Dusza i *etos* – oba pojęcia są czynnikami stanowiącymi o tożsamości człowieka, a realizacja *etosu* nauczycielskiego realnie wpływa na *duszę nauczycielstwa*, jak również na inne dusze odciskając swe piętno w ludzkiej świadomości.

O *duszy nauczycielstwa* pisał ponad sto lat temu Jan Władysław Dawid, postać niezwykle zasłużona w dziejach polskiej pedagogiki (*O duszy nauczycielstwa*, 1912 r.). Konstatacje zawarte w jego traktacie są aktualne i dziś, podobnie jak i cała publikacja, na której wychowało się kilka pokoleń wspaniałych polskich nauczycieli, zwłaszcza okresu międzywojennego.



Konieczne jest zatem przypomnienie tej pozycji obecnie, gdy w pedagogice wiele się zmienia<sup>1</sup>.

Istotę nauczycielskiego powołania, *etos, duszę nauczycielstwa* autor rozprawy określał w górnolotny sposób jako „miłość dusz ludzkich”. Jest to według niego miłość, bo „człowiek wychodzi poza siebie”, troszcząc się bezinteresownie o drugiego i jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest dobro moralne i oświecenie drugiej osoby („*Sądzę, że jest to istota nauczycielskiego powołania, które można by określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jako dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej.*”)<sup>2</sup>.

Pojęcie *dusza nauczycielstwa* nie było w czasach J. W. Dawida zwrotem retorycznym. *Dusza nauczycielstwa* istniała rzeczywiście. Należy to chyba uznać za wy tłumaczenie wysokiej rangi moralnej i społecznej, jaką miał jeszcze przed kilkudziesięciu laty stan nauczycielski. Właśnie stan, a nie zawód, bo punktem wyjścia były nie tyle kwalifikacje zawodowe, ile wartości duchowe, warunkujące realizację własnego powołania w życiu uczniów, powierzonych pieczy wychowawcy<sup>3</sup>.

Pedagog w swoim wywodzie w sposób bardzo obrazowy przedstawia nauczyciela jako formę, w której wychowanek nabiera odpowiednich kształtów. Potrzebne tu są predyspozycje, sprawiające, że nauczycielstwo nie może być traktowane jako zawód. Jest powołaniem, może trudniejszym niż inne powołania. Polega ono na naturalnej potrzebie dawania siebie (i to nie w postaci spełnienia minimum), co zaowocuje skutecznością wychowania w postaci przyjęcia przez ucznia części osobowości nauczyciela. Nauczyciel zaś dając, zabiera cały bagaż niedoskonałości ucznia, modelując i nadając mu kształt dobra. Potwierdza się tutaj wyraźnie zasada *bonum est diffusivum sui* – dobro „rozlewa” siebie, daje z siebie<sup>4</sup>.

Takie refleksje, skądinąd zasadne, snuto ponad wiek temu. Czy dziś straciły coś ze swej aktualności? W aksjologicznej warstwie na pewno nie, ale współczesność stawia przed nauczycielem szczególne zadania, inne niż wtedy. Żyjemy w świecie eklektycznym, zawierającym elementy dawnego

<sup>1</sup> Por. E. Walewander, *Postmodernizm a pedagogia katolicka*, Toruń 2001, s. 7-8.

<sup>2</sup> J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 8 (14), [http://pbc.up.krakow.pl/Content/6905/o\\_duszy\\_nauczycielstwa\\_dawid\\_jan\\_wladyslaw\\_001684.pdf](http://pbc.up.krakow.pl/Content/6905/o_duszy_nauczycielstwa_dawid_jan_wladyslaw_001684.pdf) [dostęp: 10.08.2023].

<sup>3</sup> Por. E. Walewander, *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, s. 103, [https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/163/20150303\\_mg\\_ra\\_o\\_%20duszy\\_nauczycielstwa\\_e\\_walewander.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/163/20150303_mg_ra_o_%20duszy_nauczycielstwa_e_walewander.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 10.08.2023].

<sup>4</sup> Por. tamże, s. 98-99, [dostęp: 10.08.2023].

i nowego ładu, czyli zarówno kontynuacji, jak i zmiany. Praca nauczyciela nie opiera się już na tradycyjnym modelu instytucji z pedagogiem jako centralną postacią edukacji, alfą i omegą wiedzy (przynajmniej nie w sposób, w jaki było to dotychczas przyswojone). Nowe spojrzenie na nauczyciela w odniesieniu do oczekiwań i wymogów rzeczywistości poszerza jego profil kompetencji, zmienia jego relacje z uczniami, opiera na szeroko rozumianych wyzwaniach etycznych, wychowawczych, odkrywa nowe sposoby pracy w oparciu o najnowszy dorobek techniki, nakłada na niego konieczność wysokiego poziomu orientowania się w dziedzinie i obszarze edukacji<sup>5</sup>. Nauczyciel przygotowuje młode pokolenie do samodzielnego kierowania rozwojem swej osobowości, do wyznaczania sobie wartościowych celów i odpowiedniego wyboru dróg życiowych<sup>6</sup>. By te zadania realizować, niezmiernie ważne jest przyjęcie odpowiedniego modelu wychowawczego, postaw, dążeń i systemu wartości samych nauczycieli.

## PROPOZYCJA WSPÓŁCZESNEGO MODELU WYCHOWAWCZEGO

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania: *czym jest wychowanie?* i *jak wychowywać człowieka?* sięgają najdawniejszych czasów, rozwoju myśli filozoficznych, nauk pedagogicznych i psychologii. Różne ujęcia teorii wychowania człowieka i podejmowane próby definiowania modelu wychowawczego przez lata interesowały filozofów, naukowców i badaczy.

Prekursorami teorii wychowania byli filozofowie starożytni, którzy tworzyli różne wizje i koncepcje człowieka, poszukując tym samym istoty i sensu wychowania. Platon i Arystoteles wskazywali na potrzebę stworzenia systemu wychowawczego, który był rozumiany jako wszechstronny i rozległy proces dotyczący całej osoby ludzkiej trwający całe życie. W kolejnych epokach kontynuowano myśl dotyczącą istoty człowieka, którą wiązano z celowością i metodologią wychowania człowieka. Przez długie lata powstawały różne doktryny pedagogiczne będące podstawą wychowania człowieka. W literaturze przedmiotu pojęcie to jest różnie definiowane. Francuski pedagog, Gaston Mialaret, twierdzi, że *„aż roi się od różnych definicji (...), przy czym – jak słusznie zauważa – jedna przeczy drugiej, jedna kładzie nacisk tylko na pewien*

<sup>5</sup> Por. W. Furmanek, *Paradygmaty nauki i techniki współczesnej*, [w:] A. Jastrzebow, M. Raczynska (red.), *Informatyka w dobie XXI wiek*, Radom 2011, s. 43; J. Malinowska, M. Jabłońska, *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji*, Oficyna Wydawnicza Atut 2010, s. 63.

<sup>6</sup> Por. J. Żebrowski, *Współczesny nauczyciel-wychowawca i jego świat wartości*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, tom IV, 2007, s. 164.

aspekt, uznając go za ważny, podczas gdy inna uważa go za mało istotny<sup>7</sup>. Owa różnorodność definicji wychowania wynika najczęściej z konkretnej przyjętej filozofii czy światopoglądu i koncepcji teoretycznej, do której odwołują się poszczególni autorzy. Natomiast w literaturze nauk humanistycznych i socjologicznych możemy spotkać definicje wychowania, które buduje się w oparciu o konkretną dyscyplinę naukową. Mamy oto definicje wychowania formułowane na potrzeby historii, psychologii, socjologii czy pedagogiki, a w tym szeroko pojętej edukacji nierozzerwalnie związanej z procesem wychowania.

Według Wincentego Okonia wychowanie to „(...) świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia<sup>8</sup>”.

O istotę człowieka i sens życia pyta także filozofia chrześcijańska, a zwłaszcza jeden z jej głównych nurtów zwany personalizmem<sup>9</sup>. Buduje ona wizję człowieka na obraz i podobieństwo Boga. Zasadniczymi aktami zbliżającymi człowieka do Boga są wiara, nadzieja i miłość traktowane jako cnoty Boskie, które stanowią fundament cnót kardynalnych: roztropności, umiarkowania, sprawiedliwości i męstwa. Cnoty stanowią o wartości człowieka, którego zadaniem jest kierowanie się w życiu dobrem moralnym. Filozofia chrześcijańska, zwłaszcza w nurcie personalistycznym, opisując i wyjaśniając, w czym się wyraża istota człowieka i sens jego życia, posługuje się pojęciem osoby<sup>10</sup> – podmiotem samoistnym, bytem rozumnym i autonomicznym. Każdy człowiek jest osobą niepowtarzalną, posiadającą swoją godność i wolność osobistą oraz wolną wolę, dzięki czemu cechuje go otwartość na innych i świat, i przede wszystkim przysługuje mu bezwzględny szacunek. W personalizmie chrześcijańskim wywyższenie człowieka ponad inne byty ma swoje źródło w uznaniu nierozzerwalnego związku człowieka z Bogiem. Chrześcijańska antropologia filozoficzna stanowi, iż wychowanie człowieka jest całokształtem procesów ukierunkowanych i wspomagających każdą osobę, w urzeczywistnianiu

<sup>7</sup> A. M. de Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Bydgoszcz 1994.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 349.

<sup>9</sup> Por. J. Majka (red.), *Współczesna filozofia człowieka*, Wrocław 1993.

<sup>10</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.

i rozwijaniu swojego człowieczeństwa poprzez wchodzenie w autentyczne relacje z Bogiem i budowanie wzajemnych relacji międzyludzkich.

Wychowanie młodego pokolenia zajmuje szczególne miejsce w nauczaniu św. Jana Pawła II. W liście z okazji 100 rocznicy śmierci św. Jana Bosco pisał: *„Może nigdy tak bardzo jak dzisiaj wychowanie nie było nakazem życiowym i społecznym, który wymaga zajęcia stanowiska i zdecydowanej woli formowania dojrzałych osobowości. Może nigdy tak jak dzisiaj świat nie potrzebował ludzi, rodzin i wspólnot, które uczynią z wychowania rację swojego bytu, które poświęcą się wychowaniu, jako pierwszorzędnemu celowi, oddając bez zastrzeżeń swoje siły, szukając współpracy i pomocy, podejmując próby i odnawiając w sposób twórczy i z poczuciem odpowiedzialności procesy wychowawcze”*<sup>11</sup>. I dalej: *„Wychowawca (...) powinien mieć świadomość celu ostatecznego, ponieważ w sztuce wychowania cele pełnią funkcje decydującą. Ich widzenie niepełne lub błędne bądź też zapominanie o nich jest dowodem niekompetencji i staje się przyczyną jednostronności i wypaczeń”*<sup>12</sup>. Ojciec Święty kieruje uwagę wszystkich podmiotów wychowujących na świadomość celów. W świetle nauczania Jana Pawła II wynikają one z założeń antropologicznych personalizmu, a w przypadku wychowawców chrześcijańskich – personalizmu chrześcijańskiego. Jan Paweł II podkreślał, że wychowanie dziecka jest obowiązkiem i zadaniem rodziców, i oni ponoszą za nie odpowiedzialność. Powinny ich wspierać powołane w tym celu instytucje, środowiska i osoby, które rozumiejąc wagę tego zadania są gotowe im pomóc.

W 1981 r. w Adhortacji Apostolskiej *Familiaris Consortio* zwrócił uwagę na kluczowy moment wychowawczy: miłość rodzicielską. Pisał: *„miłość rodzicielska od początku staje się duszą, a przez to i normą, która inspiruje i nadaje kierunek całej konkretnej działalności wychowawczej, ubogacając ją tak cennymi owocami, jak czułość, stałość, dobroć, usługowość, bezinteresowność i duch ofiary”*<sup>13</sup>. W myśl tego dokumentu rodzice winni kształtować w dzieciach istotne wartości życia ludzkiego. Działanie kształtujące te wartości powinno obejmować: wychowanie do wolności wobec dóbr materialnych, do poczucia sprawiedliwości, poszanowania godności każdego człowieka, do miłości – jako postawy

<sup>11</sup> Jan Paweł II, *List Juvenum patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, n. 16, Rzym 31.01.1988 r., [w:] Jan Paweł II, *Do wychowawców, katechetów i rodziców*. Wydawnictwo „M”, Kraków 2000.

<sup>12</sup> Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Familiaris Consortio* O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, Rzym 22 listopada 1981 r., n. 36, [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html) [dostęp: 13.11.2021].

<sup>13</sup> Tamże, n. 37.

szczerzej troski i bezinteresownej służby wobec drugich, zwłaszcza najbiedniejszych i potrzebujących, zaś w dziedzinie płciowości ludzkiej – do zrozumienia i uznania związku zasad moralnych z czystością.

Dzieciństwo według psychologii rozwojowej to okres, w czasie którego kształtuje się osobowość dziecka. Wszystkie czynniki oddziałujące na dziecko od początku jego istnienia mają zasadniczy wpływ na kształtowanie się jego cech osobowościowych. Braki emocjonalne powodują zaburzenia na tym podłożu, podobnie jak przesadna opieka niesie wraz z sobą poważne konsekwencje. Najważniejszą rolę odgrywają w tym procesie rodzice dziecka (opiekunowie). Badania nad dzieciństwem pokazują, że szczęśliwie przeżyte dzieciństwo daje szansę wychowania człowieka, który będzie dążył do jego utrzymania. Bł. Marcelina Darowska porównuje serce dziecka do wosku, na którym wszystko się odciska (dobre i złe rzeczy), a które wystawione na działanie słońca wszystko się zaciera. Dlatego najmłodsze dzieci powinny mieć najlepszych nauczycieli i wychowawców. Lata przedszkolne i doświadczenia szkolne pamięta się przez całe życie. Na wzorcach osobowych swoich nauczycieli, rodziców, wychowawców buduje się często swój system wychowawczy i hierarchię wartości.

Nie ulega wątpliwości, że cele wychowania konstruuje się poprzez nieustanne odwoływanie się do świata wartości. Aksjologia staje się podstawą wychowania pojmowanego jako proces, którym osoba wychowująca pozwala wychowywanemu poznać, zrozumieć i urzeczywistniać w życiu wartości ogólnoludzkie. W wychowaniu chodzi przede wszystkim o wartości intelektualne (wiedza, mądrość, erudycja, rozsądek, niezależność myślenia, krytycyzm, racjonalność, poznawczą dociekliwość), moralne (dobro, miłość, uczciwość, prawość, wierność, godność, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, wolność, czyste sumienie, męstwo, odwaga, niezależność), estetyczne (piękno, zachwyty, podziw, wrażliwość, sztuka), religijne: (Bóg jako wartość absolutna, dążenie do świętości, czyli heroicznego kierowania się prawdą i dobrem) i biotyczne (życie, zdrowie, sprawność fizyczna, higiena, kondycja fizyczna)<sup>14</sup>. To właśnie te wartości stanowią ważne źródło modelu wychowania. Rodzice i nauczyciele, rodzina i szkoła stanowią osobowe i społeczne centrum aksjologiczne<sup>15</sup>. Szczególna rola przypada tu nauczycielom i wychowawcom różnych podmiotów edukacyjno-wychowawczych, jak i opiekuńczo-wychowawczych,

---

<sup>14</sup> Por. A. M. de Tchórzewski (red.), *Rola wartości...*; J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1993.

<sup>15</sup> Por. S. Pikus, *Etyka nauczycielska jako problem*, [w:] K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, Zielona Góra 1995, s. 14.

których powinna cechować otwartość na złożoność procesu wychowawczego, niezależność w myśleniu oraz aktywność twórcza i motywacja. Środowiska wychowawcze powinny zadbać o to, aby wychowanie dzieci i młodzieży było świadome, celowe i ukierunkowane na wszechstronny rozwój człowieka.

Podstawowym wymiarem kultury staje się edukacja moralna. Św. Jan Paweł II o młodzieży i do młodzieży tak pisał w Liście Apostolskim *Novo Millennio Ineunte*: „Istnieje pewna tendencja do pesymistycznego patrzenia na młodych ze względu na wszystkie ich problemy i słabości, z jakimi zmagają się we współczesnym społeczeństwie. Jubileusz Młodych (...) pokazał nam obraz młodzieży, która wyraża głęboką tęsknotę za autentycznymi (...) wartościami, mającymi swą pełnię w Chrystusie. (...) Jeżeli ukazuje się młodym prawdziwe oblicze Chrystusa, oni dostrzegają w Nim przekonującą odpowiedź na swoje pytania i potrafią przyjąć Jego orędzie, choć jest trudne i naznaczone przez Krzyż. Dlatego odpowiadając na ich entuzjazm nie wahałem się zażądać od nich, aby dokonali radykalnego wyboru wiary i życia, i wskazałem im porywające zadanie: mają się stawiać 'stróżami poranka' (por. Iz 21, 11-12), zwiastującymi brzask nowego tysiąclecia”<sup>16</sup>.

W Przemówieniu do uczestników sympozjum na temat wyzwań edukacji w 2004 r. Ojciec Święty wskazał na jedno z nich: „antropologia bez Boga”. „(...) młodym brakuje dziś nadziei, choć mają wiele pragnień, (...) „jedną z przyczyn gaśnięcia nadziei jest dążenie do narzucenia antropologii bez Boga i bez Chrystusa”, stawianie człowieka na miejscu Boga. Zapomnienie o Bogu doprowadziło do porzucenia człowieka. Punktem wyjścia prawdziwej edukacji musi być prawda o człowieku, uznanie jego godności i jego transcendentnego powołania. Patrząc na każdego młodego człowieka przez taki pryzmat antropologiczny oznacza pomagać mu rozwijać to, co w nim najlepsze, aby wykorzystując wszystkie swe możliwości, mógł realizować to, do czego powołał go Bóg”<sup>17</sup>.

*Próbę zdiagnozowania środowiska wychowawczego w mojej szkole (Zespół Szkół Przemysłu Mody i Reklamy im. Władysława Stanisława Reymonta w Częstochowie), gdzie uczyłam języka francuskiego, podjęliśmy wspólnie z Dyrekcją i nauczycielami już w 2006 r. Owocem naszej pracy był artykuł ks. Jacka Molki (naszego katechety) w „Niedzieli Ogólnopolskiej” 1/2007 oraz opracowanie*

<sup>16</sup> Jan Paweł II, List Apostolski *Novo Millennio Ineunte* Ojca Świętego Jana Pawła II do Biskupów, Duchowieństwa i Wiernych na zakończenie Wielkiego Jubileuszu Roku 2000, [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost\\_letters/2001/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_20010106\\_novo-millennio-ineunte.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost_letters/2001/documents/hf_jp-ii_apl_20010106_novo-millennio-ineunte.html) [dostęp: 04.12.2021].

<sup>17</sup> Jan Paweł II, Przemówienie do uczestników europejskiego sympozjum „Wyzwania edukacji”, 2004, <https://jp2online.pl/obiekt/przemowienie-do-uczestnikow-europejskiego-sympozjum-%22wyzwania-edukacji%22;T2JqZWN0OjMwMzQ=> [dostęp: 04.12.2021].

programu wychowawczego *Wychowanie do wartości. Nasze obserwacje i doświadczenia nie tylko obnażyły prawdę o młodych ludziach, ale potwierdziły konieczność odwoływania się do świata wartości ogólnoludzkich w procesie wychowawczym: „... wielkim problemem w życiu młodych ludzi staje się coraz częściej zachwiany system wartości lub też jego całkowity brak. Jest to zjawisko niepokojące, ponieważ dotyczy uczniów nie tylko z tzw. rodzin dysfunkcyjnych, ale także z tzw. „dobrych” i normalnych domów. Młody człowiek pozbawiony hierarchii wartości nie może bez zagrożeń poruszać się we współczesnym świecie. Otaczająca rzeczywistość nie tylko nie pomaga młodzieży odnaleźć wartości ogólnoludzkich w życiu, ale także zagłusza potrzebę ich poszukiwania. Młodzi żyją w świecie pełnym pokus. Nie radząc sobie, szukają ucieczki od problemów, a wokół nich mnóstwo uchylonych „furtok” kuszących pozornymi i rzeczywistymi atrakcjami. Nauczycielka języka francuskiego – Barbara Matczak – jest przekonana, że uczniowie, którzy nie mają jasno sprecyzowanej hierarchii wartości, nagminnie przybierają postawę roszczeniowo-życzeniową. Potem wpływa to na nieznaną zasad współżycia w grupie rówieśniczej, brak podstawowych zasad kultury bycia, na arogancję i brak szacunku do tradycji – mówi pani Barbara, podając przykład z Wigilii klasowej, na którą uczniowie przynieśli m. in. coca-colę, chipsy i batony. Dlatego też zarówno rodzina, jak i szkoła w wychowaniu dzieci nie mogą pozostawać obojętne na odwoływanie się do świata wartości. Młody człowiek musi wiedzieć, że świat bez wartości istnieć nie może. Rodzina, wychowując dziecko do wartości ogólnoludzkich, zaspokaja jego potrzeby: miłości, bezpieczeństwa i akceptacji. Rodzice uczą szacunku i przebaczenia, cierpliwości, dobra, odpowiedzialności i bycia w relacjach. Nikt inny w tym nie może zastąpić rodziców”<sup>18</sup>.*

Kolejną potrzebą w modelu wychowawczym młodzieży jest ukazywanie wzorców osobowych: „... pedagodzy z kilkudziesięcioletnim stażem zgodnie twierdzą, że największym problemem młodych ludzi jest niedostrzeżenie pozytywnych wzorców do naśladowania. Zaczyna się to od rodziny, a kończy na szkole. Młodzież czasem na siłę poszukuje wzorców, co niekiedy kończy się dla niej tragicznie, zwłaszcza wówczas, gdy wybiera te wzorce po omacku. Lepiej młodym ludziom je wskazać, a najskuteczniej i najlepiej po prostu nimi być – konstatuje pan Dariusz. Współczesna młodzież bardzo często bywa zdezorientowana w owym poszukiwaniu autorytetów. Oczekuje wsparcia u dorosłych, ale nie wie, na ile może im ufać. Chętnie daje sobą kierować tym dorosłym, do których ma zaufanie. Zdobyć takiego zaufania jest jednak bardzo trudne, bo młodzi ludzie z założenia nie ufają dorosłym – mówi Elżbieta Foltyńska-Nowak, która uczy tutaj biologii,

<sup>18</sup> „Niedziela Ogólnopolska”, 1/2007.

podzielając opinię swoich przełożonych. Tak są wychowani przez dom, szkołę i ulicę, gdzie setki razy przestrzegano ich przed łatwowiernością. Wielokrotnie też zostali oszukani, a dorośli wydają tylko polecenia, do których sami się nie stosują – stwierdza dobitnie. Spora część młodych ludzi wydaje się w dzisiejszych czasach nie mieć prawdziwych autorytetów. Młody nauczyciel wiedzy o społeczeństwie – Robert Młyńczak – z przerażeniem referuje wyniki sondażu, jaki przeprowadził w jednej z klas maturalnych, w którym pytał o autorytety i wzorce godne naśladowania. W trzydziestoosobowej klasie sześciu uczniów wskazało na sługę Bożego Jana Pawła II jako postać, na której można się wzorować. Większość zaś wybrała za wzór... m. in. Kubę Wojewódzkiego lub innych ludzi z tzw. show-biznesu. Pytam ich: dlaczego tak uważacie? A oni mi na to, że Wojewódzki jest przecież dowcipny, wygadany i umie sobie radzić w życiu – relacjonuje z przejęciem początkujący pedagog. Wbrew pozorom, bardzo wielu młodych ludzi często udziela kredytu zaufania swoim nauczycielom. Nauczyciel – w ich przeświadczeniu – z jednej strony reprezentuje szkołę, ale z drugiej też samego siebie. A zatem są skłonni postrzegać go jako pewien wzór człowieka, gdyż po prostu lepiej go znają i spotykają go na co dzień<sup>19</sup>.

Diagnoza wychowawcza pokazała, że młody człowiek potrzebuje akceptacji: „Konsekwencją poszukiwania bliskich osób bywa niekiedy wiktanie się młodych ludzi w związki, nad którymi nie da się do końca panować. Ich rezultatem są np. wczesne ciążę (niektóre z uczennic spodziewają się dziecka) czy kontakty z sektami. Młodzi ludzie mają też problemy z własnymi oraz cudzymi emocjami, co prowadzi nieraz do zagubienia i depresji – mówi katechетка. Licealiści za wszelką cenę szukają zatem akceptacji i wsparcia, gdzie tylko mogą, narażając się na wiele niebezpieczeństw. Owe poszukiwania – zdaniem pani Elżbiety od biologii – mają miejsce poza jakimikolwiek zinstytucjonalizowanymi strukturami, które wydają się im deklorować fałszywą chęć pomocy i w ich odczuciu reprezentują państwo, a ono jest już dla nich całkiem niewiarygodne jako instytucja. Dlatego też szkoła i nauczyciele stają się poniekąd namiastką rodziny dla wielu młodych ludzi. Młodzież powinna wiedzieć, że z nią jestem – deklaruje Bożena Makowczyńska, która uczy języka niemieckiego. Wychowawcy starają się więc dużo rozmawiać z wychowankami. Co prawda, czasem bywają wobec nich surowi...<sup>20</sup>”

Problemem młodych ludzi jest również niepewna przyszłość i niska samoocena: „Młodzież, podobnie jak i dorośli, odczuwa w codziennym życiu konsekwencje bezrobocia i podążającego za nim ubóstwa. Dla wielu jedynym sposobem

<sup>19</sup> Tamże, s. 30.

<sup>20</sup> Tamże, s. 31.



zapewnienia sobie materialnych podstaw dorosłego życia wydaje się wyjazd na Zachód. Problem bezrobocia nie jest problemem podręcznikowym – mówi pan Robert. Młodzi ludzie, wracając w dorosłość, muszą się z nim niebawem zmierzyć. Zastanawiają się nad tym, czy wyjechać z kraju czy też być może pozostać. Wielu chce na stałe opuścić Polskę zaraz po maturze. Wielka Brytania zaś staje się dla nich niczym kiedyś Ziemia Obiecana dla Izraelitów. Do tego dochodzi jeszcze fakt, że sporą część młodzieży cechuje brak wiary we własne siły. Uczniowie mają niską samoocenę. Są zazwyczaj świadomi swoich braków. Niewiele jednak wiedzą o swoich mocnych stronach. Nauczyli się też źle o sobie myśleć. Mito jednak na nich patrzeć, jak poznają siebie w szkole od najlepszej strony, a to jest podstawowy warunek, żeby mogli osiągać jakiegokolwiek sukcesy – cieszy się Małgorzata Jung, nauczycielka wychowania fizycznego<sup>21</sup>.

Okazało się, że rodzina ucznia nie zawsze jest fundamentem: „W szkołach ponadgimnazjalnych, nie tylko w klasach typowo zawodowych, czasem uczy się młodzież z rodzin niewydolnych wychowawczo, w których rodzice nadużywają alkoholu i nie przejawiają zainteresowania losem swojego potomstwa. W tej grupie młodzieży szczególnie widać agresję. Młodzież odwzorowuje agresywne zachowania rodziców bądź próbuje odegrać się za swoje krzywdy na rówieśnikach lub nauczycielach – mówi ze smutkiem Małgorzata Stępnik, która jest tu katechetką. Małgorzata Gawron – nauczycielka fizyki – dodaje, że rzeczą zupełnie normalną jest niska frekwencja rodziców na wywiadówkach. Proszę sobie wyobrazić, że np. na 33 osoby w klasie średnio było obecnych ok. 10 rodziców – podsumowuje ze smutkiem w głosie. Potem dodaje, że przychodzili zwykle rodzice tych uczniów, z którymi nie miała kłopotów wychowawczych. Niektórych zaś rodziców w ogóle nie udało się jej poznać w okresie całego cyklu kształcenia. Brak zainteresowania ze strony rodziców jest również częstym zjawiskiem. Młodzież cierpi na brak rodziców – przyjaciół, którym można naprawdę zaufać. Często więc przychodzą po radę do katechety – podsumowuje pani Małgorzata. Anna Ujma – nauczycielka wiedzy o kulturze – dopowiada, że z przeprowadzonej przez nią ankiety, która dotyczyła relacji ucznia z rodziną, wynika, iż większość uczniów (ok. 70%) czuje się ważna, doceniana i potrzebna w rodzinie. Pomimo tego spora grupa uczniów odczuwa samotność (ok. 40 %) i nie potrafi rozmawiać o ważnych dla siebie problemach z członkami swojej rodziny (47%)<sup>22</sup>.

Święty Jan Paweł II w Adhortacji Apostolskiej *Familiaris Consortio* mówił: „Pierwszą i podstawową komórką ekologii ludzkiej jest rodzina, w

<sup>21</sup> Tamże, s. 31.

<sup>22</sup> Tamże, s. 31.

której człowiek otrzymuje pierwsze i decydujące wyobrażenia związane z prawdą i dobrem, uczy się, co znaczy kochać i być kochanym, a więc co konkretnie znaczy być osobą. Chodzi tu o rodzinę opartą na małżeństwie, gdzie wzajemny dar z samego siebie, mężczyzny i kobiety, stwarza takie środowisko życia, w którym dziecko może się urodzić i rozwijać swe możliwości, nabywać świadomość własnej godności i przygotować się do podjęcia swego jedyne i niepowtarzalne przeznaczenia”. Papież Jan Paweł II bardzo zdecydowanie opowiadał się po stronie rodziny i bronił jej praw do samostanowienia i autonomii w sferze wychowania. Papież nauczał, że „rodzina nie jest bynajmniej przeszkodą dla rozwoju i wzrostu osoby, ale przeciwnie – uprzywilejowanym środowiskiem, które pobudza rozwój potencjału osobowego i społecznego wpisane w istotę człowieka. Zatem jest instytucją najbardziej odpowiadającą naturze człowieka. Jest pierwszą i podstawową komórką ekologii ludzkiej, w niej człowiek otrzymuje pierwsze i decydujące wyobrażenia związane z prawdą i dobrem, uczy się, co znaczy kochać i być kochanym, a więc co konkretnie znaczy być osobą. Rodzina jest miejscem podwójnych narodzin człowieka: w sensie biologicznym (prokreacja) oraz w sensie duchowym – przez wychowanie. Proces wychowania (...) stanowi podstawowy cel rodziny i jej pierwszorzędne zadanie. W wypełnianiu tego zadania rodzice nie mogą być zastąpieni przez nikogo – i nikomu też nie wolno odbierać rodzicom tego pierwszorzędne ich zadania. Rodzice – pierwsi wychowawcy – mają prawo wychowywać dzieci zgodnie z własnym światopoglądem”<sup>23</sup>.

Zaangażowanie papieża Polaka w przypominanie tych fundamentalnych prawd było widoczne nie tylko w oficjalnych dokumentach kościelnych, ale również w wielu wystąpieniach, także na forum międzynarodowym. Jan Paweł II wypowiadał się na temat wychowania w rodzinie również w czasie spotkań z Polakami, głównie w trakcie pielgrzymek do Ojczyzny. W ciągu ponad dwudziestu sześciu lat pontyfikatu papież gościł w Polsce osiem razy. Lektura papieskich wystąpień pozwala na stwierdzenie, że Ojciec Święty nie tylko znał problemy rodaków, ale również trafnie rozpoznawał najważniejsze dla nich kwestie i potrzeby społeczne. Jan Paweł II podkreślał zawsze podstawowe znaczenie rodziny w procesie wychowania. Wyrażał przy tym pragnienie, żeby „wszystkie dzieci na całym świecie, a w szczególności w mojej Ojczyźnie, mogły być wychowywane przez swoje własne matki, w swoich własnych rodzinach, żeby nie było dzieci opuszczonych, zdanych na domy dziecka. Zadaniem obojga rodziców – pierwszych i najważniejszych wychowawców – jest m. in. przygotowanie dzieci do dokonywania samodzielnych,

<sup>23</sup> Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Familiaris Consortio*..., [dostęp: 13.11.2021].

wolnych wyborów, czyli ukształtowanie dojrzałej hierarchii wartości. Chodzi więc o doprowadzenie młodych ludzi do samodzielności i wewnątrzsterowności, czyli świadomego kreowania własnego życia. Umiejętności te wydają się szczególnie potrzebne współczesnemu Polakowi, który stoi przed koniecznością ciągłego dokonywania wyborów pomiędzy różnymi, często bardzo zróżnicowanymi systemami wartości<sup>24</sup>. Ojciec Święty Jan Paweł II starał się pomóc rodakom, polskim rodzinom, zwracając uwagę na nurtujące współczesnego człowieka problemy i wskazując sposoby ich rozwiązywania w duchu Ewangelii. Szczególne słowa kierował również do nauczycieli i wychowawców[w:] „(...) Młody człowiek jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno, na inne wartości duchowe. Młody człowiek pragnie odnaleźć siebie samego, dlatego szuka, czasem burzliwie szuka, prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją. (...)”<sup>25</sup>.

Kolejne słowa, niezmiennie warte przypomnienia, brzmią: „(...) Zwracam się również do was, drodzy nauczyciele i wychowawcy. Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują też odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie.

(...) Potrzeba szczególnej wrażliwości ze strony wszystkich, którzy pracują w szkole, ażeby stworzyć w niej klimat przyjaznego i otwartego dialogu. We wszystkich szkołach niech panuje duch koleżeństwa i wzajemnego szacunku, co było i jest charakterystyczne dla szkoły polskiej. Szkoła winna stać się kuźnią cnót społecznych, tak bardzo potrzebnych naszemu narodowi. Trzeba, aby ten klimat przyczynił się do tego, by dzieci i młodzież mogły otwarcie przyznawać się do swoich przekonań religijnych i zgodnie z nimi postępować. Starajmy się rozwijać i pogłębiać w sercach dzieci i młodzieży uczucia patriotyczne i więź z Ojczyzną. Wyczulać na dobro wspólne narodu i uczyć młodzież odpowiedzialności za przyszłość. Wychowanie młodego pokolenia w duchu miłości Ojczyzny ma wielkie

<sup>24</sup> Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św. w Łowiczu w trakcie podróży apostołskiej do Polski, 14.06.1999, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/homilie/lowicz\\_14061999](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/lowicz_14061999) [dostęp: 27.12.2021].

<sup>25</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i wychowawców*, Włocławek 6 czerwca 1991 r., [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/przemowienia/27wloclawek\\_06061991.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/27wloclawek_06061991.html) [dostęp: 27.12.2021].

znaczenie dla przyszłości narodu. Nie można bowiem służyć dobrze narodowi, nie znając jego dziejów, bogatej tradycji i kultury.

*Drodzy nauczyciele i wychowawcy, z uznaniem pragnę podkreślić trud, jaki wkładacie w wychowanie młodego pokolenia. Serdecznie wam dziękuję za tę szczególnie ważną i trudną pracę. Dziękuję za waszą służbę Ojczyźnie. Sam mam osobisty dług wdzięczności wobec polskiej szkoły, wobec nauczycieli i wychowawców, których pamiętam do dzisiaj i modłę się za nich codziennie. To, co otrzymałem w latach szkolnych, do dzisiaj owocuje w moim życiu (...)*<sup>26</sup>.

Słowa Papieża Jana Pawła II stają się niezwykle aktualne i ukazują potrzebę budowania dzisiaj jednorodnego środowiska wychowawczego, zarówno rodziców (domu rodzinnego) i szkoły oraz innych podmiotów wychowujących. Konieczność pogłębionej refleksji i diagnozy problemów wychowawczych w odniesieniu do konkretnej społeczności pozwoli ustalić katalog i hierarchię wartości, model wychowania i program działań wychowawczych. W obecnym stanie prawnym jest to jak najbardziej możliwe. Na każdy rok szkolny rada rodziców uchwała program wychowawczo-profilaktyczny, który obejmuje działania edukacyjne, informacyjne, profilaktyczne i wychowawcze. Szkoły są zobligowane do przeprowadzenia wcześniejszej diagnozy środowiska szkolnego w celu zaplanowania adekwatnych działań na dany rok szkolny. W czasie realizacji programu nauczyciele winni dokonać oceny skuteczności i efektywności zrealizowanych zadań wychowawczych. Program może podlegać modyfikacjom na każdym etapie jego realizacji.

Zaproponowany przeze mnie model wychowania katolickiego, oparty na fundamentach religii chrześcijańskich i nauczaniu papieża Jana Pawła II oraz wartościach polskiej rodziny staje się fenomenem wychowania współczesnego człowieka. Osoba nie tylko ochrzczona, ale przede wszystkim kierująca się w codziennym życiu znajomością i przestrzeganiem zasad życia chrześcijańskiego, których głównym źródłem są prawdy wiary, to osoba uczestnicząca świadomie, odpowiedzialnie i całkowicie dobrowolnie w życiu Kościoła i społeczeństwa. Aksjologiczna podstawa wychowania pozwala nie tylko budować systemy i modele wychowawcze, ale przede wszystkim pomaga urzeczywistniać wartości w życiu człowieka. Mówił o tym dyrektor szkoły, w której pracowałam (Dariusz Zajac): „*Lepiej młodym ludziom je (wzorce osobowe) wskazać, a najskuteczniej i najlepiej po prostu nimi być*”.

Moja praca jest jedynie pewną próbą ukazania złożoności tego, co mieści się w szeroko rozumianym pojęciu modelu wychowania, jako pewnego

<sup>26</sup> Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św. w Łowiczu..., [dostęp: 27.12.2021].

ukierunkowanego procesu, którym objęty jest każdy dorastający, a także dorosły człowiek. Omówione aspekty wychowania jako swoiste obszary rzeczywistości społecznej wskazują na ich wzajemne powiązania. Skuteczność wychowania w dużym stopniu zależy od środowiska wychowawczego. A zatem zależy ona od osoby wychowującej oraz od czytelnego systemu wartości, który dany pedagog posiada i urzeczywistnia w życiu. Równie ważne jest środowisko szkolne, lokalne, grupy kolegów i koleżanek konkretnego dziecka. Wydaje się więc, że zadaniem szkoły – jako instytucji – stało się budowanie jednorodnej wspólnoty, która wychowuje uczniów, jak również wspomaga w procesie wychowawczym ich rodziców. Szkoła wychowująca do wartości jest miejscem heroicznej pracy wychowawców, katechetów i nauczycieli w kształtowaniu pożądanych postaw i zachowań wśród młodzieży. Z pewnością można byłoby kontynuować poszukiwania w tym zakresie, przyjmując kolejne aspekty, dzięki którym model naszego wychowania i ocena skuteczności procesu wychowawczego mogłyby być bardziej pogłębione, biorąc także pod uwagę zmieniające się realia życia człowieka, które dostarczają nowych przesłanek do podejmowania refleksji i szerszej analizy modelu wychowania.

Na koniec pragnę jeszcze raz podkreślić daleko idący związek zachodzący pomiędzy wychowaniem a światem wartości, związek przyczynowo-skutkowy bez którego cała edukacja zatraciłaby swoją istotę oraz nie miałaby najmniejszego sensu. Dostrzegam także potrzebę kształcenia i doskonalenia nauczycieli i wychowawców, którzy powinni solidnie poznać nauczanie św. Jana Pawła II, ze szczególnym uwzględnieniem jego wymiaru wychowawczego. Ważnym zadaniem w tym względzie jest pogłębiona analiza i diagnoza środowiska szkolnego oraz wdrożenie działań wychowawczych i opracowania treści programów profilaktyczno-wychowawczych, których przedmiotem będzie nauczanie św. Jana Pawła II. Trzeba mieć nadzieję, że to zadanie zostanie podjęte przez środowiska szkolne.

O złożoności procesu wychowania świadczy odwieczne pytanie: *jak wychować dobrego człowieka?* Źródłem poszukiwania odpowiedzi na to pytanie niech będzie myśl filozoficzna z przeszłości i potrzeby współczesnego człowieka oraz społeczeństwa. Przedmiotem naszej zintensyfikowanej refleksji, która pobudzi nas do działania uczynimy słowa św. Jana Pawła II, które były mottem tego Rozdziału: *„W wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał; aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być*

*człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugim, ale i dla drugiego*<sup>27</sup>.

## POSTAWY NAUCZYCIELA

Pedagogika personalistyczna jest zakorzeniona w klasycznej greckiej *paidei*, która hołdowała założeniu, że natura wymaga usprawnienia dziecka. Słowem – na wstępie odrzucano podstawową tezę naturalizmu, psychologii humanistycznej i antypedagogiki, jakoby człowiek był z natury dobry. Owszem ma godność, ale jednocześnie coś popycha go w kierunku zła. Musi z tego stanu podnieść się przez realną pracę wychowawczą i samowychowawczą, ale również poprzez otwarcie się na łaskę Bożą i zbawcze orędzie Chrystusa. Dla Greków w procesie wychowania kluczowe było słowo *morphosis*, oddawane najczęściej jako formowanie i kształtowanie. Tak jak w metafizyce Arystotelesa forma kształtowała materię, tak w *paidei* – *morphe* (matrycą, wzorem) była słynna *kalokagatia* (człowiek moralnie piękny) wyłaniająca się z poezji i filozofii greckiej oraz ze słów i czynów mistrza-nauczyciela<sup>28</sup>, która stanowiła urealnienie procesu wychowawczego, przygotowując młodego człowieka do życia. Dla antypedagogów kluczowym słowem wydaje się być słowo wolność, ale wbrew temu co mówią, bynajmniej nie wychowują człowieka wolnego. Wolności nie da się oderwać od pewnych antropologicznych realiów. A te, przyznając człowiekowi wrodzoną godność, wskazują równocześnie na konieczność usprawnienia posiadanych dyspozycji umysłu, panowania nad sferą zmysłowo-popędliwą, uczenia się funkcjonowania w społeczności itp., by tym samym doprowadzić do rzeczywistej wolności. Bez usprawnienia nie ma wolności, gdyż człowiek nie dysponuje środkami do jej wyegzekwowania. Po odrzuceniu postpedagogicznej poezji i sloganów (bycie sobą, zdolność miłowania, otwartość na innych, wolność itp.), w warstwie filozoficznej otrzymujemy mieszankę, głównie z odpryskami egzystencjalizmu, fenomenologii czy współczesnych kontynuacji marksizmu. Człowiek zatem ciągle „staje się” (już od dziecka) poprzez dokonywanie nieustannych wyborów. W jego postrzeganiu świata dominuje perspektywa „ego”, przekładająca się na subiektywizm poznawczy i relatywizm moralny. Prawda i dobro są tu kreowane przez podmiot (dziecko wie, co jest dla niego najlepsze). Pozostawanie poza

<sup>27</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie w ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury*, 1980, <https://teologia.polityczna.pl/jan-pawel-ii-przemowienie-wygloszone-2-czerwca-1980-roku-w-unesco> [dostęp: 27.12.2021].

<sup>28</sup> W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 2002, s. 101-103.

dobrem i złem w zderzeniu ze specyficznym sensualizmem (zmysły i emocje dominują w poznaniu i działaniu) łatwo może dać efekt w postaci prymitywnego hedonizmu. W klasycznej pedagogice wychowanie sprowadzało się do podporządkowania popędów rozumowi, natomiast w antypedagogice spotykamy się z sytuacją odwrotną, która polega na niekrępowaniu naturalnych popędów. Dobro w antypedagogice wyraża się bezstresowym, nietoksycznym błogostanem i ekspresją uczuć przeżywaną „tu i teraz”. Zważywszy na fakt, że w rzeczywistości taki stan jest nieosiągalną utopią, człowiek wychowywany konsekwentnie metodami antypedagogicznymi będzie w zderzeniu z rzeczywistością pełną rozczarowań popadał paradoksalnie w o wiele większy stres. Realne życie wymaga zetknięcia się z sytuacjami i ludźmi zatrutymi emocjonalnie. Antypedagogika właściwie nie daje wskazówek, jak postępować w takich sytuacjach, i co więcej – nie daje możliwości radzenia sobie z nimi. Przyjęcie bowiem zasady samosterowalności zakłada, iż dziecko nie musi dążyć do samousprawnienia, co czyni je nieprzygotowanym do życia. Wszystko zaś w imię iluzorycznej wolności. Iluzorycznej, bo nieosiągalnej. Nieosiągalnej, bo zbudowanej na błędnej koncepcji człowieka<sup>29</sup>.

Potrzeba wychowania wynika z niedoskonałości człowieka. Gdyby człowiek był istotą doskonałą, dopełnioną i dokonaną, wychowywanie go nie byłoby potrzebne, nie miałyby sensu, a nawet byłoby niemożliwe. Dzięki dynamicznej strukturze człowieka, jego zdolności stawania się i zmieniania, istnieje możliwość rozwoju i zmiany na lepsze, dążenia do doskonałości. Zadaniem wychowania staje się pomoc w tym dynamicznym rozwoju człowieka, dzięki któremu kształtuje się, aby być człowiekiem, a inaczej rzecz ujmując – pomoc w przygotowaniu człowieka do uczenia się przez całe życie<sup>30</sup>. Sensem wychowania jest pomóc wychowankom nabyć takie cechy osobowości, które uzdolnią ich do samodzielnego i odpowiedzialnego społecznego życia. To, jakie cechy do takich się zaliczają, zależy z jednej strony od natury człowieka, z drugiej zaś od kultury, w której przychodzi mu żyć. Rozwój człowieka, rozwój jego potencjalności trwa przez całe życie i jest możliwy dzięki pracy własnej podmiotu, a wychowanie może być postrzegane jako pomoc w jego rozwoju. Wychowanie w ujęciu personalistycznym staje się odpowiedzialnością

<sup>29</sup> D. Zalewski, *Antypedagogika i inne herezje...*, s. 9-11.

<sup>30</sup> W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993, s. 52; J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993, s. 61.

na potrzeby dynamicznie i permanentnie zmieniającej się rzeczywistości, która domaga się nieustającego rozwoju człowieka<sup>31</sup>.

Personalizm jako nurt myślenia charakteryzuje zainteresowanie wychowaniem, eksponowanie osoby jako istoty autonomicznej, jej godności i rozumności. Założenia te znajdują swoje odniesienie w działaniu i wychowaniu personalistycznym. Wśród podstawowych czynników procesu wychowania personalistycznego wymienia się czynniki wewnętrzne, wrodzone, czyli własne i charakterystyczne danej osobie, jak również czynniki zewnętrzne, bodźce środowiskowe, wpływające na proces wychowania, pobudzające do rozwoju także czynniki własne oraz czynniki osobowościowe czy duchowe, które wyrażają się przez pozytywne reakcje wychowanka na działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Zgodnie z nimi wychowawca winien wspierać wychowanka w zrationalizowaniu doświadczeń zdobytych w jego środowisku, w rozwijaniu własnych możliwości i kształtowaniu odpowiedzialności za siebie, jak i za wspólnotę<sup>32</sup>.

Istnieje wiele stanowisk w ramach personalistycznej teorii wychowania i pedagogiki. Personalistyczna refleksja przyjmuje różne postaci i jest prowadzona na różne sposoby. Można jednak wskazać kilka wspólnych wątków. Wyróżnia się m. in. pewne zasady personalizmu pedagogicznego prowadzące do przyjęcia konkretnych postaw wobec wychowanków:

- działalność wychowawcza jest częścią zaangażowania na rzecz rozwoju uniwersum osobowego, czy też wspólnoty osób. Ostatecznym celem tej działalności jest uzdolnienie podmiotu do kierowania procesem własnej personalizacji,
- wbrew empiryzmowi i behawioryzmowi, personaliści zgodni są co do tego, że wychowanek nie jest pustką, którą należy wypełnić, ani jednostką podatną na trening, lecz osobą, którą należy przebudzić. W tym sensie personalizm jest maieutyką osoby,
- wychowanek jest pierwszym sprawcą procesu wychowania. Wychowawca jest jego współpracownikiem,
- jako osoba wychowanek nie jest *res* (rzeczą) stanowiącą własność rodziny, Kościoła czy państwa. Wychowanie zostaje przekreślone, kiedy staje się szkołą socjologicznego konformizmu lub gdy zostaje zmonopolizowane przez władzę polityczną bądź dominujące siły społeczne,

<sup>31</sup> W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 27-28.

<sup>32</sup> S. Jedynak, J. Kojkoł, *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz 2009, s. 229.



- potwierdzeniu istotnej roli szkoły, obok innych instytucji wychowawczych, towarzyszy sprzeciw wobec sprowadzania jej roli wyłącznie do nauczania oraz odrzucenie fałszywej koncepcji neutralności szkoły,
- edukacja szkolna powinna w swoich treściach obejmować nie tylko literaturę i sztukę, lecz także naukę i technikę (jest to tzw. integralne człowieczeństwo),
- personaliści potwierdzają i bronią wychowawczej funkcji rodziny, lecz nie zaprzeczają kryzysowi, w który jest ona uwikłana, ani ryzyku autorytaryzmu w rodzinie,
- w horyzoncie wiary, która nie jest sprzeczna ze świeckością dzieła wychowania, szczególnego znaczenia nabiera szacunek dla tajemnicy dziecka, które jest i staje się osobą wśród wielości bodźców pochodzących od różnych instancji wychowawczych<sup>33</sup>.

Pedagogika personalistyczna odwołuje się do humanistycznych wartości, wśród których podkreśla godność osoby. Godność człowieka nie wypływa z faktu jego wolności, lecz jest wpisana w jego strukturę bytową, w naturę ludzką. Działalność wychowawcza, której celem staje się uzdolnienie wychowanka niejako do przejścia i kierowania własnym procesem wychowania, jest więc skierowana na rzecz rozwoju osoby i wspólnoty. Wychowanie jest rozumiane jako proces rozwoju osobowego. W relacji wychowawczej podkreśla się wzajemność i podmiotowość wszelkich oddziaływań. A zgodnie z myślą personalistyczną bycie wychowankiem oznacza bycie podmiotem wychowania. Podmiotem, czyli autorem własnych działań. Ponadto rozwój osoby poprzez aktywność, uczestnictwo i współdziałanie wychowanka ma prowadzić do samowychowania, do ciągłego rozwoju<sup>34</sup>.

Wychowanie wynika nie tylko z potrzeby dostosowania do aktualnych wymogów i standardów społecznych, lecz jego najgłębszych źródeł szukać trzeba w samej osobie. W perspektywie personalistycznej obejmuje ono pracę nad samym sobą, co jednak nie dokonuje się w izolacji, lecz poprzez kontakty z innymi osobami. Jako kluczowe w tym ujęciu wskazuje się na jego dwa istotne aspekty, a mianowicie: spotkanie i dialog. W perspektywie spotkania i dialogu relacja osobowa między wychowawcą a wychowankiem nie jest nacechowana podporządkowaniem czy przewagą. Nie jest to także prosta wymiana

---

<sup>33</sup> C. Nanni, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, [w:] A. Szudra i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 65-66.

<sup>34</sup> B. Kiereś, *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] A. Szudra i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 188.

informacji, w której jedna strona ma je przyswoić, a druga egzekwować. Istotę stanowią wzajemne relacje, dzięki nim podmioty stają się wartościowymi stronami relacji, ujawniają się jako osoby. Może się to dokonać tylko dzięki relacji spotkania osób w dialogu. W tym kontekście wychowanie definiuje się nawet jako samowychowanie w dialogu<sup>35</sup>. Całe życie człowieka jest dialogowe ze swej natury. Życie to znaczy uczestniczyć w dialogu, czyli pytać, słuchać i odpowiadać<sup>36</sup>. Relacja wychowawcza jest dialogiczna wtedy, gdy obie strony, czyli nauczyciel i uczeń, otwierają się na siebie i wzajemnie na siebie oddziałują<sup>37</sup>.

Przedstawiciele personalizmu dialogowego stoją na stanowisku, iż człowiek staje się osobą/podmiotem wtedy, gdy nawiąże relacje z drugą osobą. Osoba jest dla niego jakby lustrem, koniecznym dla odkrycia prawdy o sobie, umożliwiał mu uświadomienie sobie, kim jest<sup>38</sup>. Do odkrywania i poznawania pełnej prawdy o sobie niezbędny staje się kontakt z drugim człowiekiem, nawiązane relacje i dialog. Relacyjność i dialogiczność wpisane są w naturę człowieka, są związane nierozzerwalnie z jego życiem. A jeśli tak, to związane są także z wychowaniem stanowiącym integralną część życia<sup>39</sup>.

W pedagogice personalistycznej (chrześcijańskiej) osoba jest wzorem osobowym, jeśli realizuje w swoim życiu ideał doskonałości i swoje powołanie, *etos*. Wzór osobowy, jako postać uosabiająca wartości, wprowadza młodych ludzi w świat, bazując na ich naturalnej tendencji do poszukiwania ideału godnego naśladowania. Wychowawcze oddziaływanie wzoru osobowego ma właściwości osobowościowotwórcze i uspołeczniające, a także pełni ważną funkcję rozwoju ich wiary i działania. Problem wzorów osobowych jest tym ważniejszy, że istnieje niebezpieczeństwo związane z pojawianiem się we współczesnej kulturze „autorytetów bezosobowych”, które powodując się głównie względami komercyjnymi, propagują konsumpcyjną filozofię życia, a nawet kreują wręcz postawy nihilistyczne. Stąd – jakby na przekór niszczącym człowiekowi propozycjom – coraz bardziej ożywia się zapotrzebowanie na prawdziwe autorytety moralne, czyli wzory osobowe posiadające następujące przymioty: moralną doskonałość, uosabianie, a nie tylko posiadanie pozytywnych przymiotów, posiadanie wymiaru osobowego, społecznego i kulturowego, bycie autorytetem, bez narzucania go siłą, bycie ideałem osobowym, wzbudzanie u wychowanków osobistego pociągu, prowadzenie

<sup>35</sup> W. Chudy, *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 209-216.

<sup>36</sup> M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998, s. 169.

<sup>37</sup> W. Chudy, *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej...*, s. 219.

<sup>38</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008, s. 176.

<sup>39</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 56.

wychowanków poprzez odczucie duchowego pokrewieństwa (emocjonalne, intelektualne i wolitywne przyłgnięcie), wypływającego z ich własnych duchowo-moralnych potrzeb i dążeń do przeżycia wyższych wartości oraz moralnego naśladownictwa, a także identyfikacji ze wzorem<sup>40</sup>.

Świadectwo godnego życia wychowawcy motywuje wychowanka do postępowania zgodnego z otrzymanym wzorem osobowym. Przewartościowanie swojego życia przez nauczyciela z egzystencji polegającej na życiu jedynie dla siebie, trosce o pomnażanie dóbr materialnych z pominięciem ludzi potrzebujących pomocy – na proegzystencję, czyli życie dla drugich, staje się w czasach powszechnie panoszącego się egoizmu, pierwszym wymogiem wobec autentycznego wychowawcy. Dzisiaj nie można już wychowywać tylko nakazami, zakazami czy autorytetem sprawowanego urzędu. Potrzebne jest świadectwo życia wychowawcy oddanego całkowicie wychowankom<sup>41</sup>. Jest to przykład postawy proegzystencjalnej (termin „proegzystencja”, składa się z dwóch słów z języka łacińskiego: z przedrostka „pro”: „na rzecz”, „na korzyść”, „w obronie”<sup>42</sup> i rzeczownika „existentia”: byt, istnienie, bytowanie<sup>43</sup>), zawierającej bardzo ważną prawdę o osobie ludzkiej, będącej darem dla drugiej osoby<sup>44</sup>.

Naturalnym efektem recepcji postawy proegzystencjalnej jest pragnienie autoformacji poprzez samokształcenie (samodzielne zdobywanie wiedzy oraz umiejętności poza programem szkolnym, w celu zaspokojenia własnych zainteresowań) i samowychowanie (praca nad własnym charakterem, nad sobą poprzez zespół wewnętrznych i zewnętrznych czynności, podejmowanych w celu pozytywnej zmiany samego siebie), co jest wpisane w ukształtowanie odpowiedniej postawy wobec świata. Jest to postawa twórcza, oparta na żywej ciekawości poznawczej oraz chęci dążenia do coraz trudniejszych i bardziej odpowiedzialnych zadań. Właśnie taka postawa w sposób najbardziej sensowny łączy samowychowanie z samokształceniem<sup>45</sup>.

Pedagog realizujący w *etosie* swej pracy teoretyczne i praktyczne zagadnienia integralnego kształcenia i wychowania zgodnie z założeniami Dekalogu, nauczaniem Kościoła Katolickiego oraz filozofią chrześcijańską jako uniwersalnymi podstawami humanizmu, prezentuje postawę personalistyczną, która wskazuje na cztery istotne cechy pedagogiki zbudowanej na prawdzie, gdzie

---

<sup>40</sup> H. Słotwińska, *Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Białystok 2021, s. 98-99.

<sup>41</sup> Tamże, s. 103.

<sup>42</sup> A. Jougan, *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Poznań 1958, s. 541.

<sup>43</sup> Tamże, s. 246.

<sup>44</sup> H. Słotwińska, *Wzór osobowy nauczyciela...*, s. 99-103.

<sup>45</sup> Tamże, s. 103-106.

człowiek jest najważniejszy, może poznawać siebie i żyć według wartości, wybierać właściwie, być świadomym obywatelem, otwierać się na to, co dobre, wartościowe i nieprzemijające. Cechami tymi są:

- odpowiedzialność – czyli służba młodemu człowiekowi, który często pragnie oparcia na kims, komu może zaufać. To także baczenie na słowo, kierowanie się prawdą w sprawach drobnych i wielkich, a wszystko w duchu pokory, celem owocnego rozwiązywanie konfliktów na poziomie porozumienia;
- szacunek i wolność – jako zadanie nauczyciela: okazywanie szacunku i wychowanie człowieka wolnego, kierującego się własnymi poglądami, podejmującego świadome decyzje, mając na celu własne dobro (doczesne i wieczne), rozwijającego się w kierunkach zgodnych z jego talentami;
- miłość i sprawiedliwość – troska o dobro najwyższe jest miłością doskonałą. Nie jest związana z chwilowymi uczuciami, tkliwością, nadmierną opieką czy emocjami chwili, to trwała postawa, decyzja serca i woli. Jest to przekraczanie siebie, rezygnacja z własnych uprzedzeń, sympatii czy stereotypów wobec wychowanków. Miłość powoduje, że drugi człowiek odkrywa w sobie własne bogactwo, zaczyna doceniać samego siebie, chce stawać się lepszym;
- integracja – specjalne podejście nauczyciela do uczniów niepełnosprawnych, to przede wszystkim większa cierpliwość, poświęcenie uwagi, z równoczesną konsekwentną nauką samodzielności, aby lepiej radzili sobie w życiu dorosłym. Należy ich zachęcać do otwartości na świat, optymizmu, woli walki i wytrwałości, by się nie poddawali. Ważną rolą nauczyciela jest wskazanie im mocnych stron osobowości, talentów, zdolności, które powinni rozwijać<sup>46</sup>.

Kreując sferę wartości uczniów nauczyciele powinni czerpać z aksjologii wychowania chrześcijańskiego mając na celu kompetencje uniwersalne. Wychowanie ma zmierzać do kształtowania osoby w perspektywie jej celu ostatecznego, biorąc pod uwagę kontekst kulturowo-społeczny. Wychowanie do poczucia godności osoby jest wychowaniem do budowania prawidłowej osobowości człowieka. Zadaniem pedagoga jest uczenie oceniania i wyboru postaw moralnych, przyjmowania wartości, kształtowania serca według prawdy i zgodnie z Ewangelią.

<sup>46</sup> M. Pawlica, *Pedagogika chrześcijańska jako nowoczesna forma edukacji. Personalistyczna postawa nauczyciela*, <https://blogownia.stacja7.pl/57232-2/> [dostęp: 30.12.2023].



## ZAKOŃCZENIE

Problem przekazu wartości, o którym tak wiele mówi się dzisiaj, o tyle może być owocny, o ile wartości te będą znaczące dla nauczycieli i wychowawców. Bez zastanawiania się nad *etosem* pracy nauczycielskiej trudno mówić o ukonkretnieniu wartości w życiu wychowanków. Wychowanie pozostaje nieustannym wyzwaniem każdych czasów. Czymś koniecznym jest, aby wychowawcy mieli świadomość swojego uczestnictwa w tak rozumianym dziele. Powinni mieć możliwość odwołania się do cenionych ideałów i wzorców życiowych. Wychowanie do wartości staje się owocnym procesem, kiedy młodzież i dzieci są zakorzenieni w tradycji. Nie można bowiem utrzymywać, że młodzież i dzieci czekają na wychowanie. Proces ten przebiega spontanicznie: uczą się tego wszystkiego, co uważają za cenne i czym należy kierować się w życiu. Wychowanie staje się więc misją, w której niezwykle istotne jest osobiste świadectwo i cierpliwa, nierzadko pełna wyrzeczeń, praca z wychowankiem. W sposób istotny w procesie tym uczestniczy wychowawca, który nie tylko przekazuje informacje, wiedzę, ale jest autorytetem i mistrzem<sup>1</sup>.

Nie sposób przecenić roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania. Nie sposób również mówić o przekazywaniu i wprowadzaniu ucznia w świat wartości bez przyjęcia tych wartości przez nauczyciela i budowania w oparciu o nie *etosu* swojej pracy. Wyzwanie współczesności domaga się autentyzmu. Tylko ten, kto żyje daną treścią, może ją przekazywać. Z całą pewnością można się tu odwołać do znamienitych słów papieża Pawła VI, który stwierdza, że dzisiejszy świat bardziej słucha świadków niż nauczycieli, a jeśli już słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 11-12.

<sup>2</sup> Por. J. Kotowski, *Etos pracy nauczyciela i jego rola w przekazywaniu wartości*, „Studia Teologiczne” 28 (2010), s. 187.

Bycie wychowawcą (a w szczególności wychowawcą chrześcijańskim) to ogromna odpowiedzialność i zadanie, zawód szczególnie wymagający wielkiej wrażliwości i świadectwa. Zawód wychowawcy, nauczyciela, osoby pracującej w instytucjach wychowawczych, zajmującej się resocjalizacją, itp. polega na tym, że wychowawca kieruje ku wartościom, nadaje albo też wydobywa sens z poszczególnych wydarzeń, ukierunkowuje w trudnej drodze stawania się człowiekiem. Znajomość tego, co człowieka czyni człowiekiem i podzielenie się tym ze swoimi wychowankami, wspomaga ich przejście od przebogatej potencjalności w stadium zarodkowym, którą oni stanowią, do w pełni rozwiniętego urzeczywistnienia, którą można dostrzec u właściwie wychowanego człowieka dorosłego<sup>3</sup>.

Wychowawca o mentalności zwyczajcy rozumie, że jego zadaniem jest wskazywanie najlepszej, najdojrzszej drogi życia, choćby nie była najłatwiejsza<sup>4</sup>. Na tym polega *etos* jego pracy – jest to styl życia, którego moralność jest elementem składowym<sup>5</sup>.

Czy okoliczności zawsze są tak optymistyczne, tak idealne? Czy każdy wychowawca automatycznie staje się zwyczajcą? Czy przemierzanie trudnych dróg dotyczy jedynie uczniów? Oczywiście, że nie. Każde pokolenie zmagają się z problemami na miarę swojej epoki. W pełnej zawirowań, utraconych sensów, erozji wartości, znaczonej zachwianiem się autorytetów i presją kultury konsumpcyjnej współczesności postmodernistycznej, silnie odbija się antypedagogiczny nurt, który – paradoksalnie – pojawił się wraz z Oświeceniową wiarą w rozum. Tradycyjne narzędzia wychowawcze uznano za nieuzasadnioną i nieskuteczną ingerencję: nauczanie zostało zdegradowane do indoktrynacji, dyscyplina do represji, wpływ wychowawczy do udomowienia. Wymóg jakiejś formy wychowania nie został całkowicie zanegowany, ale od wychowawcy żądano wycofywania się z procesu wychowawczego. Poglądy te, głoszone potem na przełomie XIX i XX w. na podłożu freudowskiej pesymistycznej wizji człowieka, odżyły z całą gwałtownością współcześnie w kontekście postmodernistycznego sprzeciwu<sup>6</sup>, co niewątpliwie miało wpływ na kryzys *etosu* pracy nauczyciela. Potwierdzeniem tego stwierdzenia są przeprowadzone w latach siedemdziesiątych XX w. wśród nauczycieli szkół warszawskich badania empiryczne, z których wyprowadzony został wniosek, że

<sup>3</sup> Por. G. Gatti, *Zawód: wychowawca chrześcijański. Jego źródła: religia, rozum, dobroć, świadectwo, świadomość własnych ograniczeń*, Warszawa, 1997, s. 4-7.

<sup>4</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowanie...*, s. 15.

<sup>5</sup> Por. M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Wrocław 1985, s. 27.

<sup>6</sup> Por. J. Wilk, *Jakie wychowanie w Polsce XXI wieku?*, [https://www.bu.kul.pl/art\\_11255.html](https://www.bu.kul.pl/art_11255.html) [dostęp: 10.08.2023].

brak jest wśród tej grupy skryzalizowanego i żywego *etosu* nauczycielskiego. Ta obserwacja prowadziła do dalszej konstatacji, iż rysuje się niewielka szansa konsekwentnego oddziaływania na postawy i przekonania młodzieży przez badanych nauczycieli. Jaka jest zatem kondycja nauczyciela w odniesieniu do świata wartości, jak realizuje *etos* w pracy nauczycielskiej, *etos* pracy w szkole w dzisiejszych czasach? Kilka zauważonych sytuacji prowadzi do smutnego wniosku, że zarówno wtedy, jak i obecnie, problemy te nie zostały rozwiązane:

#### 1. *Żądanie gotowców*

Przygotowanie się do zajęć jest pracą trudną, żmudną, czasem monotonna. Trzeba poświęcić czas własny, zrezygnować z zajęć, które sprawiałyby radość i przyjemność. Nie ma dróg na skróty, ponieważ taki scenariusz szybko mści się na nauczycielu, choć wygodniej byłoby: szybko, sprawnie i łatwo.

#### 2. *Kuszony do milczenia*

Wiedza jest cnotą, choć w dzisiejszych czasach zdarza się często, że uczniowie (ale nie tylko oni) wybierają świadomie niewiedzę – szczególnie w kwestii wymagań moralnych, zmiany postaw, błędów w ocenie sytuacji (jeśli dana osoba jest czegoś nieświadoma, a uświadomienie będzie kosztować zmianę postawy, to lepiej nie wzbogacać się o tą wiedzę).

#### 3. *Poprawność społeczna*

Naciski społeczne często są bardzo mocne. Wynikają one z pewnej ustalonej struktury społecznej. Często w małych miejscowościach są silniejsze niż w dużych miastach. Czasami utrwalają pewne formy niesprawiedliwości. Trzeba mieć odwagę, żeby je zmieniać.

#### 4. *Zaświadczenie... i po wszystkim*

Opcja minimum: podpis, lista obecności, zaświadczenie – kończą uczestnictwo w wielu sprawach. Wznieść się ponad opcję minimum jest dziś dużym trudem, ciężkim wyzwaniem. Pojawia się pytanie, jak wdrażać uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym, w wolontariacie, bezinteresownym zaangażowaniu, jak pokonać skoncentrowanie na sobie i życiu bez wysiłku?



5. *Wygrać, jakkolwiek by było*

Miło jest wygrywać – konkursy, zawody, wyścigi, turnieje. Truizmem jest stwierdzenie, że wygrywać powinien lepszy, mający większą wiedzę, starszanniej wykonujący swe zadania. Dociekać można tego czy zawsze tak jest i czy to tylko dotyczy samego ucznia<sup>7</sup>?

Przytoczona diagnoza, pomimo całego swego pesymizmu, nie musi być wyrokiem, nihilistyczną pustynią. Istnieje bowiem wiele rezerw, które są pielęgnowane i przekazywane dalej bez oglądania się na ducha czasu, a przypominanie o wysokim i zobowiązującym *etosie* nauczycielskim jest dzisiaj szczególnie aktualne. Entuzjazm i pasja są nie tylko możliwe, ale konieczne, by obronić świat przed chaosem, skierować go świadomie i odpowiedzialnie na tory pokoju, sprawiedliwości i miłości. Wołając o wysoki *etos* nauczyciela, nabywamy mentalność zwycięzcy w dziedzinie wychowania, budując niematerialne dziedzictwo trwalsze niż ze spiżu<sup>8</sup>.

Myślą zamykającą rozważania o *etosie* pracy nauczyciela w oparciu o myśl chrześcijańsko-społeczną jest kwestia wychowania jako zmagania w codzienności. Odpowiedzialność nauczyciela za formowanie jego własnych uczniów rozpoczyna się od odpowiedzialności za własny poziom moralny i kształtowanie swojej własnej sylwetki duchowej. Ks. Marek Dziewiecki wyczuła w tym miejscu na pojawiające się kryzysy wychowanków, wychowania czy instytucji wychowawczych, będące pokłosiem wcześniej pojawiających się kryzysów wśród ludzi dorosłych, w tym również wśród wychowawców. Wychowanie dokonuje się przecież głównie poprzez kontakt dorosłych z dziećmi i młodzieżą. Dojrzałości wychowawców upatruje w konsekwentnym podążaniu drogą odpowiedzialności za życie własne i życie osób, na które mają wpływ. Gdy wychowawcy kierują się we własnym postępowaniu naiwnie rozumianą spontanicznością, doraźną przyjemnością, subiektywnymi przekonaniem czy modnymi ideologiami, wtedy nie tylko schodzą z tej drogi, ale jednocześnie oddziałują w sposób toksyczny i demoralizujący na swoich wychowanków. Podkreśla też, że nie należy się bać mówiąc *non possumus* ideologiom ponowoczesności czy nowym utopiom pedagogicznym, dla których stało się wręcz „niepoprawne” stawianie komukolwiek jakichkolwiek wymagań. Z tą wypaczoną tezą wygrywa realizm Jana Pawła II, który wzywa wychowawców i wychowanków do stawiania sobie wysokich wymagań także wtedy, gdy nikt

---

<sup>7</sup> Por. J. Kotowski, *Etos pracy nauczyciela...*, s. 182.

<sup>8</sup> Parafraza wersu: „*Stawiłem sobie pomnik trwalszy niż ze spiżu*” autorstwa Horacego, *Exegi monumentum*.

---

z zewnątrz takich wymagań nam nie stawia. Nie ma bowiem samowychowania i samowychowania bez czujności oraz bez stawiania wymagań samemu sobie oraz tym, których kochamy<sup>9</sup>.

Powyzsza wypowiedź prowadzi do oczywistego wniosku, że nauczanie motywowane miłością i ukierunkowane na dobro osobowe, jakim jest prawda, doskonali nie tylko ucznia, ale również samego nauczyciela, co stanowi jednocześnie wypełnienie jego *etosu*.

---

<sup>9</sup> Por. M. Dziewiecki, *Odpowiedzialne wychowanie dzisiaj*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka-1/1/ID/odp\\_wychowanie\\_dzis.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka-1/1/ID/odp_wychowanie_dzis.html) [dostęp: 05.06.2022].



## BIBLIOGRAFIA

### Źródła podstawowe:

Banach Cz., *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, [w:] I. Wojnar (red.), *Etos w edukacji XXI w.*, Warszawa 2000.

Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.

Bełch K., *Katolicka nauka społeczna. Podręcznik dla studentów teologii i nauk społecznych*, Sandomierz 2020.

Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.

Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przekł. H. Machoń, Kraków 2007.

Bronk A., *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” nr 1-2, 1996.

Chałas K. (red.), Maj A., *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.

Chudy W., *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.

Cichocki A., *Etos wychowawcy w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Ideaty wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, pod redakcją E. J. Kryńskiej, t. 2, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2006.

Dziewiecki M., *Ponowoczesność – Człowiek – Wychowanie*, „Wychowawca” nr 12, 2004.

Gatti G., *Zawód: wychowawca chrześcijański. Jego źródła: religia, rozum, dobroć, świadectwo, świadomość własnych ograniczeń*, Warszawa, 1997.

Gomułka J., *Ponowoczesność jako kryzys. Filozofia kultury Stanisława Lema*, [w:] K. Cikała-Kaszowska, Zieliński W. (red.), *Spółczesność – społeczeństwo ponowoczesności*, Kraków 2016.

Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] tenże, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.

Jan Paweł II, *List Juvenum patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, n. 16., Rzym 31.01.1988 r., [w:] Jan Paweł II, *Do wychowawców, katechetów i rodziców*. Wydawnictwo „M”, Kraków 2000.

Jan Paweł II, Przemówienie do intelektualistów, Coimbra 15 maja 1982.

Jasiński B., *Kategoria olimpijskości w filozofii nowożytnej*, [w:] *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1990.

Jedynak S., Kojkoł J., *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz 2009.

Jezińska J., *„Jubilatka” Pięćdziesiąt lat Szkoły Urszulańskiej we Wrocławiu w zarysie*, Wrocław 1996.

Juros H., *Etos*, [w:] ks. A. Zuberbier (red.), *Słownik teologiczny*, wyd. 2, Katowice 1998.

Kiereś B., *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] A. Szudra i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009.

Kołodziej L., *Odwet sacrum w kulturze świeckiej*, [w:] tenże, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn 1984.

Kotowski J., *Etos pracy nauczyciela i jego rola w przekazywaniu wartości*, „Studia Teologiczne” 28 (2010).

Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I (przedmowa), Warszawa 2003.

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000.

Maliszewski R., *Etos nauczyciela w warunkach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej – spojrzenie uczniowskie*, „Studia z Teorii Wychowania” nr 4 (21), tom VIII, 2017.

Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993.

- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
- Nanni C., *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, [w:] A. Szudra i K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009.
- Niesporek A., *Postmodernizm – wokół sporów o edukację*, „Dialog Edukacyjny”, nr 3-4, 2012.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Olearczyk T. E., *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo / VI” nr 2, 2006.
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Wrocław 1985.
- Ostrowska U., *Wstęp*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001.
- Pękała J., *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, „Forum Pedagogiczne” nr 1, 2015.
- Pikus S., *Etyka nauczycielska jako problem*, [w:] K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, Zielona Góra 1995.
- Piotrowski P., *Jak można wspierać zamiast wychowywać?*, „Studia z Teorii Wychowania” nr 5, 2014.
- Rusiecki M., *Etos zawodu nauczyciela*, „Kieleckie Studia Teologiczne” nr 7, 2008.
- Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, [w:] Z. Sareło (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Poznań, 1995.
- von Schönebeck H., *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.
- von Schönebeck H., *Rozstanie z pedagogiką*, [w:] B. Śliwerski (red. i tłum.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.
- Siellawa-Kolbowska K. E., *Wybrane elementy świadomości nauczycieli z Warszawy*, [w:] S. Nowak (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa 1989.

Słotwińska H., *Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Białystok 2021.

Stepek Z. OSU, *Mgr Stefania Hanausek*, „Rocznik Tarnowski” 1995/1996.

Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993.

Szuman S., *Talent pedagogiczny*, Warszawa 1999.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.

de Tchorzewski A. M. (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Bydgoszcz 1994.

Walewander E., *Postmodernizm a pedagogia katolicka*, Toruń 2001.

*Wielka Encyklopedia PWN*, Tom 21, *Polska. Oświata. Druga Rzeczpospolita*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Wierzbicki A., *Postmoderność, czyli kłopoty z moderną*, „Ethos” t. 33-34, 1996.

Witek S., *Etos*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin 1983, kol. 1195.

Wojnar I., *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996.

Wojtanowska W., *Wartości nowoczesne w społeczeństwie ponowoczesnym – wybrane zagadnienia*, [w:] Cikała-Kaszowska K., Zieliński W. (red.), *Spółczesność ponowoczesna – społeczeństwo ponowoczesności. Namysł nad kondycją współczesnego społeczeństwa*, Kraków 2016.

Zamoyska J., *O wychowaniu*, Poznań 1907, przedruk: „Znak” 1991, nr 436: *Wychowanie na rozdrożu*.

Zamoyska J., *O wychowaniu*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2019.

Ziółkowski J., *Kryzys wartości*, „Communio” nr 6, 1983.

Żebrowski J., *Współczesny nauczyciel-wychowawca i jego świat wartości*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, tom IV, 2007.

Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2017.

Żuk G., *Kultura w kontekście wartości*, [w:] G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016.

**Źródła uzupełniające:**

- Arendt H., *Między czasem minionym a przeszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994.
- Augustyn, *Państwo Boże*, tłum. W. Kubicki, Kęty 2002, księga 14, 11.
- Bauman Z., *Czy istnieje postmodernistyczna socjologia?*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, tłum. Bauman J., Tokarska-Bakir J., Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków 2008.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2012.
- Bolewski J., Michalski C., Nycz R., Szawiel T., *Trąba słonia czy ogon węża? – dyskusja o postmodernizmie*, „Więź” nr 6, 1995.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Carrier H., *Ewangelia i kultury. Od Leona XIII do Jana Pawła II*, Rzym 1990.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.
- Dorfles G., *Historia sztuki świata*, Warszawa 1998.
- Dummett M., *Truth and Other Enigmas*, Harvard University Press, Cambridge Mass 1978, [w:] E. Kauszyńska, *Prawda i jej krytycy*, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Lecture Two: 14 January 1975*, [w:] C. Gordon (red.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, New York 1980.
- Frydryczak B., *Optymizm estetyki postmodernistycznej, czyli kicz albo sztuka radosna*, [w:] A. Jamrozikowa (Wstęp), *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, Warszawa – Poznań 1993.
- Guzowski K., Kosche M., *Personalizm jako próba jednoczenia „zwaśnionych” antropologii*, „Horyzonty Polityki” t. 7, nr 19, 2016.
- Fukuyama F., *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Poznań 1996.
- Furmanek W., *Paradygmaty nauki i techniki współczesnej*, [w:] A. Jastrzebow, M. Raczyńska (red.), *Informatyka w dobie XXI wiek*, Radom 2011.
- Gracjan B., *Brewiarz dyplomatyczny*, Warszawa 2004.



Habermas J., *An Awareness of What is Missing: Faith and Reason in Post-Secular Age*, tłum. C. Cronin, Malden 2010.

Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 2000.

Habermas J., *Moderna – niedokończony projekt (1980)*, tłum. D. Domagała, [w:] S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, tłum. D. Domagała i in., Warszawa 1996.

Hall E. T., *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa 2001.

Held K., „Mądry obywatel” u Machiavellego, [w:] B. Markiewicz (red.), *Obywatel, odrodzenie pojęcia*, Warszawa 1993.

Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 2002.

Jameson F., *Postmodernizm, czyli logika kulturowa późnego kapitalizmu*, tłum. M. Płaza, Kraków 2011.

Jawłowska A., *Sens i dekonstrukcja*, [w:] A. Jamrozikowa (Wstęp), *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, Warszawa – Poznań 1993.

Jencks Ch., *Architektura postmodernistyczna*, tłum. B. Gadomska, Warszawa 1987.

Jougan A., *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Poznań 1958.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1987.

Korab-Karpowicz W. J., *Historia filozofii politycznej. Od Tukidydesa do Locke'a. Tradycja klasyczna i jej krytycy*, Kęty 2010.

Korab-Karpowicz W. J., *Religia, rozum i to, co zostało utracone: dyskusja z Jürgenem Habermasem*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie” z. 5, 2011.

Kotarbiński T., *Życ zacnie*, Warszawa 1995.

Kowalczyk S., *Czy Kościół wniósł coś w kulturę?*, [w:] M. Rusecki (red.), *Problemy współczesnego Kościoła*, Lublin 1997.

Kozłowski T., *Samotny hulaka. Rzecz o protokulturze ery pop*, Warszawa 2012.

Legowicz J., *Życie dla życia*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1984.

Locke J., *List o tolerancji*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1961.

- Locke J., *Traktat drugi*, § 89, [w:] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau, Warszawa 1992.
- Liotard J-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.
- Majka J. (red.), *Współczesna filozofia człowieka*, Wrocław 1993.
- Mamajek A., *Status „prawdy” w postmodernizmie*, „Studia Elbląskie” nr 10, 2009.
- Man Ling Lee T., *Politics and Truth: Political Theory and Postmodernist Challenge*, Albany 1997.
- Mathews G., *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2005.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa 1947.
- „Niedziela Ogólnopolska”, 1/2007.
- Paszewski A., *Przebrzmiaty spór*, „Znak” nr 9, 1996.
- Przemielewski P., *Filozofia na Areopagu idei, czyli postmodernizm i jego obecność we współczesnej kulturze i sztuce*, „Studia Elckie” nr 11, 2009.
- Postman N., *Amusing Ourselves to Death*, New York 1985.
- Putnam H., *Relativism with Human Face*, Cambridge, Harvard 1990, s. 41, [w:] E. Kauszyńska, *Prawda i jej krytycy*, Warszawa 1998.
- Ritzer G., *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. S. Magala, Warszawa 1997.
- Rorty R., *Objectivity, relativism and truth*, Cambridge University Press 1991, [w:] E. Kauszyńska, *Prawda i jej krytycy*, Warszawa 1998.
- Rorty R., *Przygodność, ironia, solidarność*, tłum. W. J. Popowski, Warszawa 1996.
- Stein E., *Kobieta. Pytania i refleksje*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2015.
- Stróżewski W., *O wielkości. Szkic z filozofii człowieka*, Kraków 2002.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998.

- Tibi B., *Fundamentalizm Religijny*, tłum. J. Danecki, Warszawa 1997.
- Vattimo G., *Postnowoczesność i kres historii*, tłum. B. Stelmaszczyk, [w:] S. Czerniak, A. Szahaj (red.), *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, tłum. D. Domagała i in., Warszawa 1996.
- Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa 1998.
- Wielgus S., *Kapłan wobec ofensywy ideologii neomarksizmu i postmodernizmu we współczesnym świecie*, „Warszawskie Studia Teologiczne” nr 16, 2003.
- Włodarska B., *Postmodernistyczny obraz współczesnego menedżera*, „Zarządzanie i Finanse” nr 1, 2013.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.
- Wolska U., *Wizja człowieka ponowoczesnego a tomistyczna teoria osoby*, „Rocznik Tomistyczny” nr 4, 2015.
- Zamojska J., *Mysli wybrane*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2013.
- Zeidler-Janiszewska A. (red.), *Postmodernizm w perspektywie kulturoznawczej*, Warszawa 1991.
- Ziemiński I., *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos” nr 9, 1996.
- Żuk P., *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantyilizacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji” nr 1, 2012.

### **Źródła internetowe podstawowe:**

- Adamkiewicz S., *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej/> [dostęp: 14.02.2022].
- Cichosz W., *Pasja etosu nauczyciela*, <http://cichosz.pl/wp-content/uploads/2019/01/6.pdf> [dostęp: 20.07.2022].
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, [http://pbc.up.krakow.pl/Content/6905/o\\_duszy\\_nauczycielstwa\\_dawid\\_jan\\_wladyslaw\\_001684.pdf](http://pbc.up.krakow.pl/Content/6905/o_duszy_nauczycielstwa_dawid_jan_wladyslaw_001684.pdf) [dostęp: 10.08.2023].
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum Educationis”*, Rzym, 28.10.1965, n. 5,  
[https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel\\_vi/inne/deklaracja\\_wych\\_28101965](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/inne/deklaracja_wych_28101965) [dostęp: 27.12.2021].

Dziewiecki M., *Odpowiedzialne wychowanie dzisiaj*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka-/I/ID/odp\\_wychowanie\\_dzis.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka-/I/ID/odp_wychowanie_dzis.html) [dostęp: 05.06.2022].

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/104162/etos> [dostęp: 26.12.2022].

Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św. w Łowiczu w trakcie podróży apostołskiej do Polski, 14.06.1999, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/homilie/lowicz\\_14061999](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/lowicz_14061999) [dostęp: 27.12.2021].

Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i wychowawców*, Włocławek 6 czerwca 1991 r., [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/przemowienia/27wloclawek\\_06061991.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/27wloclawek_06061991.html) [dostęp: 27.12.2021].

Jan Paweł II, Przemówienie do uczestników europejskiego sympozjum „Wyzwania edukacji”, 2004, <https://jp2online.pl/obiekt/przemowienie-do-uczestnikow-europejskiego-sympozjum-%22wyzwania-edukacji%22;T2JqZW-N0OjMwMzQ=> [dostęp: 04.12.2021].

Jan Paweł II, *Przemówienie w ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury*, 1980, <https://teologiapolityczna.pl/jan-pawel-ii-przemowienie-wygloszone-2-czerwca-1980-roku-w-unesco> [dostęp: 27.12.2021].

*Na drodze do nowoczesnego systemu edukacji – reforma jędrzejewiczowska z 1932 r.*, (<https://zpe.gov.pl>), [dostęp: 14.02.2022].

Pawlica M., *Pedagogika chrześcijańska jako nowoczesna forma edukacji. Personalistyczna postawa nauczyciela*, <https://blogownia.stacja7.pl/57232-2/> [dostęp: 30.12.2023].

*Poczet wielkich Polaków: Stefania Hanausek*, (filmik, w którym głos zabierali: prof. Tomasz Panfil (IPN, KUL), prof. Piotr Hoffmann (historyk, „Civitas Christiana” Toruń), Krystian Kogut (dziennikarz, teolog), <https://www.radiomaryja.pl/multimedia/poczet-wielkich-polakow-stefania-hanausek/> [dostęp: 27.12.2022].

Stepek Z. OSU, *Mgr Stefania Hanausek*, Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej w Toruniu, Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek, akta osobowe Stefanii Hanausek z wykorzystaną biografią „Mgr Stefania Hanausek” autorstwa s. Zofii Stepka OSU, „Rocznik Tarnowski” 1995/1996, s. 165-178, [dostęp online z Kujawsko-Pomorskiej Biblioteki Cyfrowej: 14.02.2022]: <https://kpbk.umk.pl/dlibra/publication/180079/edition/182538/content>

<http://urszulanki.poznan.pl/tradycje> [dostęp: 14.02.2022], tekst: M. Maria Konstantyna Baranowska OSU, muzyka: Irena Pfeiffer.

Walewander E., *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*,

[https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/163/20150303\\_mg\\_ra\\_o\\_%20duszy\\_nauczycielstwa\\_e\\_walewander.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/163/20150303_mg_ra_o_%20duszy_nauczycielstwa_e_walewander.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 10.08.2023].

Wilk J., *Jakie wychowanie w Polsce XXI wieku?*, [https://www.bu.kul.pl/art\\_11255.html](https://www.bu.kul.pl/art_11255.html) [dostęp: 10.08.2023].

Zalewski D., *Antypedagogika i inne herezje*, [http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz\\_Zalewski-Antypedagogika\\_i\\_inne\\_herezje.pdf](http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz_Zalewski-Antypedagogika_i_inne_herezje.pdf) [dostęp: 14.02.2020].

### **Źródła internetowe uzupełniające:**

Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska Familiaris Consortio O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, Rzym 22 listopada 1981 r.,

[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html) [dostęp: 13.11.2021].

Jan Paweł II, List Apostolski *Novo Millennio Ineunte* Ojca Świętego Jana Pawła II do Biskupów, Duchowieństwa i Wiernych na zakończenie Wielkiego Jubileuszu Roku 2000,

[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost\\_letters/2001/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_20010106\\_novo-millennio-ineunte.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost_letters/2001/documents/hf_jp-ii_apl_20010106_novo-millennio-ineunte.html) [dostęp: 04.12.2021].

### **Źródła prawne:**

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela*, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19 z późn. zm.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. *o ustroju szkolnictwa*, Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389.

*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane Roku 1783*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2015.

## POSŁOWIE

Monografia pt. *Etos pracy nauczyciela w oparciu o myśl chrześcijańsko-społeczną* powstawała od marca 2021 r. (powołanie Zespołu Redakcyjnego) do grudnia 2023 r. (finalizacja pracy). Zespół Redakcyjny zmieniał swój skład (początkowo było to pięć osób, następnie sześć, by ostatecznie pozostać przy trzech osobach), podobnie jak monografia, która była przygotowywana jako praca dyplomowa na zakończenie zajęć na PUNCS (Powszechnym Uniwersytecie Nauczania Chrześcijańsko-Społecznego). Dość szybko pojawił się pomysł, by nadać pracy kształt monografii naukowej. Tak też się stało. W modyfikowaniu jej bezcenne okazały się rady i wskazówki Recenzentów, jak również redaktora Karola Łukomiaka z Wydawnictwa Naukowego ArchaeGraph, którym raz jeszcze serdecznie dziękujemy.

Słowa wyjaśnienia domaga się dwupoziomowe miejsce wydania publikacji: Łódź – miejsce działalności Wydawnictwa ArchaeGraph i Warszawa – środowisko Instytutu Myśli Schumana scalające autorki ze względu na PUNCS, mający swą siedzibę w Warszawie.

Kończąc, żywimy nadzieję, że *etos* pracy nauczyciela w oparciu o myśl chrześcijańsko-społeczną będzie wypełniał *etos* serca, odczytując w nim wielką szansę duchowego wzrostu i starając się dobrze go zrozumieć, przyjąć za swój i wiernie do końca wypełnić.

(...) Rozważania o charakterze społecznym, aksjologicznym i historycznym oparte są przykładem Stefanii Hanausek, co sprawia, że przestają być one martwą literą, a stają się praktycznym poradnikiem działania w procesie wychowawczym. Lektura książki Etos pracy nauczyciela w oparciu o myśl chrześcijańsko-społeczną pozwoli każdemu czytelnikowi, zwłaszcza nauczycielom przemyśleć wiele spraw związanych z wychowaniem, w którym my wszyscy jesteśmy wezwani do tworzenia odpowiedniego klimatu moralnego. (...)

Z recenzji prof. J. Bartoszka

Autorki odpowiadają na pytania, które mogą inspirować do szukania prawdy w sobie i swoim postępowaniu. Są to pytania, adresowane nie tylko do nauczycieli, wychowawców i rodziców, a więc osób bezpośrednio odpowiedzialnych za wychowanie, ale także do każdego, kto w swoim życiu szuka dobra, prawdy i piękna, a przez odpowiedni sposób postępowania i uporządkowane relacje, buduje w sobie i wokół siebie świat ponadczasowych wartości.

Z recenzji mgr. M. Małoziecia

ISBN 978-83-67959-35-3