



2013, Vol. 12,  
No. 23

**Marek Rembierz**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

***Oblicza samotności w edukacji.  
Samotność i odosobnienie wśród  
zasad wychowania intelektualnego  
i kształtowania samodzielności  
poznawczej***

**STRESZCZENIE**

Z wielością odcieni znaczeniowych słowa „samotność”, która występuje również w teorii i praktyce edukacyjnej, musi się liczyć refleksja pedagogiczna, dążąc do rozeznania roli samotności i odosobnienia w wychowaniu i samowychowaniu intelektualnym oraz w kształtowaniu samodzielności poznawczej. Posługiwanie się słowem „samotność” w refleksji pedagogicznej, mającej za zadanie doskonalenie teorii i praktyki edukacyjnej, wymaga porządkujących analiz. Trzeba się rozliczyć z rozpowszechnionymi nieporozumieniami w pojmowaniu samotności, której sens redukuje się do niepożądanego stanu osamotnienia i braku relacji z innymi. Na rozumieniu samotności jedynie jako osamotnienia nie można poprzestać, znając dziedzictwo myśli filozoficznej i pedagogicznej, wydobywającej głębszy i egzystencjalnie doniosły sens samotności. Antropologiczno-aksjologiczne rozumienie samotności jako siły oczyszczającej i wyzwalającej jest odmienne od eksponowania bolesnych doznań i przygnębienia, które współcześnie – co widać w dominujących internetowych treściach – przede wszystkim zespała się z samotnością. Dzięki właściwościom przypisanym samotności stanowi ona akt wyzwania się z więzów społecznych krępujących niezależność myślenia i samodzielność poznawczą. Doświadczanie takiej samotności – jako odosobnienia wypracowanego dzięki samowychowaniu – pozwala kształtować wolność duchową i autonomię intelektualną. Wyczoną bezradność w obliczu samotności kształtuje edukacja oparta na skrajnym redukcjonizmie („socjologizmie”), w którym człowieka postrzega się tylko jako wypadkową determinujących go sił przyrodniczych i społecznych, a jego formowanie traktuje się jako urabianie elementu społeczeństwa. Przyznanie, iż człowiek posiada prawo do samotności, która przybiera postać odosobnienia, jest możliwe, gdy nie redukuje się go do wypadkowej sił przyrodniczych i społecznych. Dzięki tej samotności może się kształtować indywidualny świat wewnętrzny, przeciwstawiający się naporowi sił społecznych. Uznanie faktu, że „człowiek uczy się zawsze sam”, eksponuje rolę wychowania i samowychowania intelektualnego, a także doświadczenia samotności i odosobnienia, które kształtują umiejętność samodzielnego uczenia się i umożliwiają samodzielność poznawczą.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – SAMOTNOŚĆ, ODOŚOBNIENIE, OSAMOTNIENIE,  
WYCHOWANIE I SAMOWYCHOWANIE  
INTELEKTUALNE, SAMODZIELNOŚĆ POZNAWCZA

## **SUMMARY**

---

*Loneliness in Education. Loneliness and Isolation Among the Rules of Intellectual Upbringing and Shaping Cognitive Independence*

Pedagogical reflection must take into account numerous shades of meaning of the word 'loneliness' in both the theory and practice of education if it is to discover the role of loneliness and solitude in intellectual upbringing and self upbringing and in shaping cognitive independence. Using the word 'loneliness' in pedagogical reflection aiming at perfecting educational theory and practice requires ordering analyses. It is necessary to deal with common misunderstandings in the perception of loneliness, reduced to undesirable state of solitude and the lack of relations with others. It is not enough to understand loneliness only as solitude, while bearing in mind the heritage of philosophy and pedagogy, which reveal a deeper and existentially vital meaning of loneliness. Anthropological and axiological understanding of loneliness as a purifying and liberating force differs from emphasising painful feelings and dejection, which is contemporary associated with loneliness, as can be seen from comments on the Internet. Thanks to the features attributed to loneliness, it is an act of liberating from social ties constraining independent thinking and cognitive independence. Experiencing such loneliness, understood as solitude arrived at through self upbringing, allows an individual to shape his spiritual freedom and intellectual autonomy. Learned helplessness in the face of loneliness is shaped by education based on extreme reductionism ('sociologism') in which a man is perceived only as net force of natural and social forces acting on him, and his shaping is treated as shaping an element of society. Admitting that a man has the right to loneliness in a form of solitude is possible, if he is not reduced to net force of natural and social forces. Thanks to such loneliness, an individual inner world which opposes social forces can be created. Accepting the fact that 'a person always learns alone' emphasises the role of intellectual upbringing and self upbringing as well as experiencing loneliness and solitude, which shape the ability of autonomous learning and lead to cognitive independence.

→ **KEYWORDS** – LONELINESS, ISOLATION, SOLITUDE, UPBRINGING, SELF  
UPBRINGING, COGNITIVE INDEPENDENCE

Dopiero zdanie sobie sprawy z tego jak wiele różnych obliczy – i odcieni – ma samotność, pozwala zrozumieć, dlaczego tak skrajnie różne wydaje się o niej oceny. Jedni zarzucają samotności, że jest „złym doradcą”, przestrzegają, że „samemu źle na świecie”; inni o samotności twierdzą, że to „mędrców mistrzyni”, „świątynia, pełna lśniących bram, otwartych w przestwór”. Kiedy w wierszu *Do samotności* Adam Mickiewicz woła: „Samotności! Do ciebie biegnę jak do wody / Z codziennych życia upałów...”, to chodzi mu (...) o samotność, która zwykle sprzyja marzeniu i skupieniu – stanowiącą żyzne podglebie twórczości<sup>1</sup>.

Jedno słowo „samotność” cechuje się wielością zróżnicowanych obliczy i odcieni, a w refleksji nad ludzkim doświadczaniem samotności „skrajnie różne wydaje się o niej oceny”<sup>2</sup>, jak trafnie – w tekście przywołanym tu jako motto – zauważa Jacek Juliusz Jadacki. Z tą wielością obliczy i odcieni znaczeniowych słowa „samotność”, która występuje również w teorii i praktyce edukacyjnej, musi się liczyć refleksja pedagogiczna, dążąc do pogłębionego rozeznania roli samotności i odosobnienia w wychowaniu i samowychowaniu intelektualnym oraz w kształtowaniu samodzielności poznawczej.

Jeśli w wyszukiwarkę internetową wprowadzić słowo „samotność”, to wówczas – co świadczy też o dominującym współcześnie sposobie posługiwania się tym słowem – jako pierwsze i najczęstsze ukażą się następujące przypadki i konteksty jego użycia: 1) „Strona dla tych, którzy odczuwają samotność, przygnębienie, smutek lub po prostu chcą polepszyć kontakty z ludźmi”; 2) „Lęk przed życiem (...) i obawa przed zaangażowaniem się daje nam poczucie osamotnienia”; 3) „Czy samotność musi zawsze boleć? W jaki sposób sobie z nią radzić? Czy można się nauczyć życia w samotności, przyzwyczać się do niej?”; 4) „Dokucza Ci samotność i chcesz dzielić Twoje życie z bliską osobą? Zarejestruj się i znajdź z portalem towarzyskim (...) drogę do szczęścia w miłości”; 5) „Wszyscy czasem czujemy się samotni. Single w portalach randkowych wiedzą co to samotność. Portal randkowy daje szanse na randki we dwoje”. Samotność jawi się

---

<sup>1</sup> J. Jadacki, *Oblicza samotności*, w: A. Brożek, J. Jadacki i M. Przełęcki, *W poszukiwaniu najwyższych wartości. Rozmowy międzypokoleniowe*, Warszawa 2011, s. 257-258.

<sup>2</sup> Tamże, s. 257.

w przytoczonych pięciu przykładowych sformułowaniach jako zdecydowanie niepożądana sytuacja osamotnienia czy wręcz jako siła destrukcyjna, którą trzeba przezwyciężyć, aby ocalić zagrożonego nią człowieka. Choć ten zagrożony stanem osamotnienia człowiek zdaje się istotą bardzo podatną na iluzje i manipulacje (m.in. przez portale towarzyskie i randkowe), tak iż można „z zewnątrz” – niejako przy jego biernej postawie klienta i konsumenta – wyprowadzić go z niepożądanej sytuacji, zapełniając „dostarczonym towarem” doznawaną przez niego pustkę.

Na rozumieniu samotności jako – z większym bądź mniejszym trudem – znoszonego osamotnienia, któremu trzeba – mniej lub bardziej radykalnie – przeciwdziałać, nie można poprzestać, znając bogate dziedzictwo kultury, zwłaszcza myśli filozoficznej i pedagogicznej, wydobywającej głębszy i egzystencjalnie doniosły sens samotności. Ze świadomie akceptowanej samotności w nurcie filozofii pojmowanej jako ćwiczenie duchowe czyniono wręcz stan wysoce pożądaną:

Jakie, pyta Seneka, będzie życie mędrca w samotności, gdy znajdzie się on w więzieniu, w wygnaniu, na bezludnym brzegu? I odpowiada: będzie ono jak życie Zeusa (czyli dla stoików jak życie Rozumu powszechnego), gdy ten (...) oddaje się swobodnie swoim myślom; a tak jak on, będzie się i mędrzec cieszył szczęściem przebywania sam na sam ze sobą<sup>3</sup>.

Tak pojęta samotność nabiera rangi szczególnie cenionego sposobu istnienia, dostępnego dla tych, którzy potrafią sprostać wysokim wymaganiom. Również wyszukiwarka internetowa – pośród

---

<sup>3</sup> P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przekł. P. Domański, Warszawa 1992, s. 206. Ta sytuacja samotności filozofa wiąże się ze swoistą obcością filozofa w świecie ludzkim: „Nie wiadomo, gdzie go umieścić, bo nie jest ani mędrce, ani takim człowiekiem jak inni. On wie, że normalnym stanem naturalnym ludzi powinna być mądrość, bo niczym innym ona nie jest niż widzeniem rzeczy takimi, jakimi są, postrzeganiem kosmosu takim, jakim jest w świetle rozumu, a ten z kolei nie jest niczym innym niż sposobem bycia i życia, który powinien być zgodny z takim postrzeganiem. Ale filozof wie i to, że owa mądrość jest stanem idealnym i prawie nieosiągalnym. Dla takiego człowieka życie, takie, jakim je czynią i przeżywają inni ludzie, musi nieuchronnie wydawać się nienormalnością, stanem szaleństwa, nieświadomości, niewiedzy o rzeczywistości. A jednak trzeba mu żyć przez wszystkie dni życia, w którym czuje się obcy i w którym inni go postrzegają jako obcego. I właśnie w życiu codziennym będzie próbował osiągnąć sposób życia całkowicie obcy życiu codziennemu. Tak to trwać będzie wieczny konflikt między staraniem filozofa o to, by widzieć rzeczy takimi, jakimi są z punktu widzenia Natury Powszechnej, a konwencjonalnym widzeniem rzeczy, na jakim opiera się ludzkie społeczeństwo” (tamże).

masy linków o osamotnieniu, takich jak przywołane powyżej – podaje – o wiele mniej liczne – odniesienie do tekstów ujmujących samotność jako stan, w którym człowiek rozwija się duchowo i intelektualnie, między innymi podaje odniesienie do często-kroć chyba wybieranego podręcznego zbioru cytatów („wikicytatów”) na temat samotności. W tym dość skromnym zbiorze, bo składającym się z kilku tylko utworów, znajduje się także wiersz *Samotność* Cypriana Kamila Norwida, prezentujący klasycznie pojmowane walory samotności jako odosobnienia:

Cisza – niekiedy tylko pająk siatką wzruszy, / Lub przed oknem  
topołą wietrzyk pomuskuje; / Och! jak lekko oddychać, słodko  
marzyć duszy – / Tu mi gwar, tu mi uśmiech myśli nie krępuje.  
// Jak niewolnik, co ciężkie siłą więzy skruszy / I zgasłe życie  
w sercu na nowo poczuje, / Tak ja, na chwilę zwolnion z natrę-  
tnych katuszy, / Wdzięk i urok milczenia czuję i pojmuję. // (...)  
/ Śmiechy, piosnka, biesiada – wszystko jest katuszą; / U mnie  
rozkosz i życie, gdy moja myśl wolna<sup>4</sup>.

Norwidowska samotność zachowuje swój istotny sens także bez przywoływania romantycznego kontekstu i swoistego patosu, z którego jej obrazowy i emocjonalnie nasycony opis źródłowo się wywodzi, choć znaczące jest podobieństwo do samotności mędrca, który – na wzór bogów – „oddaje się swobodnie swoim myślom” i zażywa „szczęścia przebywania sam na sam ze sobą”. Dzięki właściwościom przypisanym samotności stanowi ona akt wyzwiania się z więzów społecznych krępujących niezależność myślenia i samodzielność poznawczą. Doświadczanie takiej samotności – jako odosobnienia świadomie wypracowanego dzięki samowychowaniu – pozwala kształtować wolność duchową i umacniać autonomię intelektualną.

### Osamotnienie (*loneliness*) a odosobnienie (*solitude*)

Posługiwanie się słowem „samotność” w refleksji pedagogicznej, mającej za zadanie doskonalenie teorii i praktyki edukacyjnej, wymaga porządkujących analiz. Uwidocznily to już także

---

<sup>4</sup> Norwidowskie – i szerzej: romantyczne – rozumienie samotności analizuje M. Kalinowska, *Mowa i milczenie. Romantyczne antynomie samotności*, Warszawa 1989.

dotychczasowe dociekania, w których próbowano wskazać niezbędne rozróżnienia oblicz i odcieni znaczeniowych. Aby nie czynić zamieszania i nie generować nieporozumień w dyskursie edukacyjnym, ale uzyskać większą jasność co do treści używanego pojęcia i wyższy stopień komunikatywności, trzeba przedłożyć propozycję systematyzacji.

Można wskazać różne sposoby i różne funkcje wycofania się i izolacji jednostki, która pozostaje uwikłana w wielorakie relacje międzyludzkie i w zinstytucjonalizowane życie (więzy) społeczne. Czymś innym będzie intencjonalne i własnowolne, czynione częstokroć mimo zewnętrznych oporów i przeciwności, wycofywanie się jednostki z wielości relacji i więzów, w które jest ona zaangażowana, osłabianie przez nią wzmożonej intensywności tych relacji i więzów, aż po ich „czasowe uśpienie” i „pełne wygaszenie”, aby dzięki temu osiągnąć pożądany zakres i stopień izolacji. Czymś innym natomiast jest wymuszone na jednostce, wbrew jej woli i intencji, wycofanie się przez nią z relacji i więzi, w których chciałaby ona nadal pozostać. Taki stan jednostka odczuwa jako proces zatracania siebie i w tych wymuszonych warunkach izolacji może ona nie dawać sobie rady (nie umie poradzić sobie sama z sobą). W odmiennych stanach określanych wszakże tym samym mianem „samotności” odmienne bywają też sposoby mierzenia się z upływającym czasem, czyli ludzkim przemijaniem. Świadomie wybrane odosobnienie może być odbierane – jak w wierszu Norwida – jako „czas pełny”, czas wartościotwórczy i obfitujący w doświadczenia aksjologiczne wysokiej jakości. W narzuconym przez los i niepożądanym osamotnieniu może jawić się „pustka czasu”, który mija jako „czas pusty”, pozbawiony wartościowych i sensotwórczych („ożywczych”) treści. O taką egzystencjalno-temporalną pustkę można się niejako „ocierać”, ale gdy się ją potęguje, to można się w nią „zapadać”, zatracać w niej swe indywidualne ludzkie oblicze. W stanie samotności manifestują się odmienne postrzegane „porządki istnienia”. Dzięki doświadczeniu odosobnienia, izolacji i uwolnienia od „złudnego zgiełku codzienności” może wystąpić wzmożone poczucie realności ładu istnienia (np. odkrywanego w skupieniu uwagi na przebiegu i wynikach działań matematycznych lub w czasie religijnie umotywowanych ćwiczeń duchowych). Wymuszone wycofanie się z dobrze znanego świata codzienności, w którym niejako systematycznie zagłusza się „istotne pytania fundamentalne” o podstawowe problemy ontologiczne i kwestie

metafizyczne – zagłusza się, gdyż budzą one u wielu egzystencjalny niepokój, paraliżujący wręcz ich aktywność – może wywołać silne poczucie rozpadu „ładu istnienia”, który wyrażał się przede wszystkim w dotychczasowym stylu „bezproblemowego” życia.

Trafne rozróżnienie osamotnienia i odosobnienia wyekspozował w swej refleksji nad samotnością protestancki teolog, myśliciel religijny i filozof, Paul Tillich:

Nasz język roztropnie wyczuwa dwa aspekty ludzkiego bycia samotnym. Wytworzył słowo „osamotnienie” (*loneliness*) dla wyrażenia cierpienia bycia samotnym. Wytworzył także słowo „odosobnienie” (*solitude*) dla wyrażenia chwały bycia samotnym. Chociaż (...) nie zawsze rozróżniamy te słowa, powinniśmy to czynić konsekwentnie, aby w ten sposób pogłębić nasze rozumienie sytuacji człowieka<sup>5</sup>.

Stan osamotnienia niejako „dopada” i swym impetem „pograża w siebie” człowieka, który powinien – okazując męstwo istnienia – zmagać się z mocą tej destrukcyjnej przeciwności. Nieumiejętność radzenia sobie z osamotnieniem spotyka się z surową oceną, jeśli jest zawiniona brakiem samowychowania:

---

<sup>5</sup> P. Tillich, *Osamotnienie i odosobnienie*, przekł. K. Mech, „Znak” 1991, nr 4, s. 4. Kazimierz Wolsza zwraca uwagę na sens i rolę samotności w personalistycznej antropologii Johanna B. Lotza SJ: „odróżniał [on] fenomen osamotnienia (*Vereinsamung*) od samotności (*Einsamkeit*). Osamotnienie polega na zakłóceniu, a nawet na zerwaniu, relacji z innymi ludźmi oraz na zamykaniu się w sobie. Samotność jest natomiast fenomenem, na który składają się cztery postawy: porzucenie rozproszenia (*Abschied von der Zerstreung*), skupienie (*Sammlung*), otwarcie (*Offenheit*) i nowe stawanie się (*Neuwerden*), czyli odnowienie egzystencji. Samotność jest przejawem ludzkiej zdolności do refleksji (*reditio completa*) i nie tylko nie wyklucza otwartego charakteru osobowej egzystencji, lecz nawet go warunkuje. Oba podmioty dialogu, ja i ty, powinny być wypełnione wewnętrzną ciszą, która wyrasta z doświadczenia samotności. Tylko człowiek zdolny do samotności – pisał Lotz – może usłyszeć cichy głos serca partnera dialogu. Ludzie komunikują się tym głosem w najgłębszych pokładach relacji ja – ty, lecz bywa on zagłuszany przez hałaśliwość grup typu „masa”. (...) masa jest zbiorowością ukonstytuowaną przez tzw. zarażenie uczuciowe (np. wspólny śmiech, dominująca emocja, porwanie przez tłum itd.). (...) Lotz twierdził, że osobowa wspólnota, w przeciwieństwie do masy, opiera się na głębokich relacjach osobowych. Warunkiem ich zbudowania jest wrażliwość na drugiego, która rozwija się m.in. dzięki wielowymiarowemu doświadczeniu samotności. Droga człowieka od osamotnienia do wspólnoty przebiega więc przez postawę samotności” (K. Wolsza, *Personalistyczna antropologia Johanna B. Lotza SJ*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 29 (2009), s. 40-41).

Osamotnienie wynika więc – stwierdza Jan Szczepański – z niedorozwoju świata wewnętrznego, z braku porządku, w którym tworzymy dla siebie samych inny niż zewnętrzny rytm istnienia, inne miary wartości (...) <sup>6</sup>.

Natomiast samotność, przez którą rozumie się wycofanie, a zarazem dążenie do zachowania dystansu i izolacji dających odosobnienie, człowiek musi sam sobie wypracować, musi o nią sam zabiegać, aby to była ta szczególna sfera jego istnienia – osobliwy czas i wyróżniona przestrzeń jego egzystencji – nad którą w jakiejś mierze sprawuje on władzę i ta jego władza (jego sprawczość) jest tu mocniejsza niż w innych sferach życia uwikłanych w relacje i więzy społeczne. Jeżeli w tym świecie wewnętrznym powtarzamy tylko to, co się dzieje w świecie zewnętrznym, wtedy właściwie świat wewnętrzny tylko potęguje porządek zewnętrzny i osamotnienie w świecie zewnętrznym pozostaje spotęgowane rozpaczą i bezsiłą świata wewnętrznego. Otóż świat wewnętrzny staje się ostoją i przeciwstawieniem osamotnieniu wtedy, jeśli jest światem niezależnym, gdy wyraża to, co jest istotą mojej indywidualności (...) jako tworu wyjątkowego i niepowtarzalnego w tym świecie <sup>7</sup>.

Respektując prawo do samotności, trzeba zarazem wesprzeć człowieka w kształtowaniu jego świata wewnętrznego, względnie izolowanego od świata zewnętrznego.

## Samotność i odosobnienie jako wyzwanie dla współczesnej edukacji

Antropologiczno-aksjologiczne rozumienie samotności jako siły oczyszczającej i wyzwalającej, prezentowane tu przez C.K. Norwida, a nawiązujące do tradycyjnych zapatrywań filozofów na walory samotności i odosobnienia <sup>8</sup>, jest wszakże

---

<sup>6</sup> J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984, s. 23.

<sup>7</sup> Tamże, s. 25.

<sup>8</sup> Wzorem samotności był Sokrates jako „nie dający się zaklasyfikować”. Pierre Hadot wyjaśnia: „Już Sokratesa z dialogów Platónskich nazywano *atopos*, czyli «nie dający się zaklasyfikować». To, co go czyni *atopos*, to właśnie fakt, że jest on «filozofem» w etymologicznym sensie słowa, a więc miłośnikiem mądrości. Bo mądrość, mówi Diotyma z Platónskiej *Uczty*, nie jest stanem ludzkim, jest stanem doskonałości bytu i poznania, który nie może być inny niż boski. I to miłość owej obcej światu mądrości czyni obcym światu filozofa” (P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, dz. cyt., s. 205). Zob. też P. Domeracki,



radikalnie odmienne od eksponowania bolesnych doznań, smutków i przygnębienia, które współcześnie – co wyraźnie widać w dominujących internetowych treściach – przede wszystkim zespala się z samotnością. Jednak to właśnie samotność ukazana w poezji Norwida – ta, która sprawia, iż „lekkoo oddychać, słodko marzyć duszy” i „moja myśl wolna”, gdy „gwar (...) myśli nie krępuje” – zdaje się tym rodzajem pozytywnie waloryzowanej samotności, którą umieścić należy wśród głównych zasad wychowania i samowychowania intelektualnego oraz niezbędnych warunków kształtowania samodzielności poznawczej.

Samotność – stwierdza J. Szczepański, podążając jakby tropem C.K. Norwida – może być podstawą mojej niezależności, gdyż jest wolnością (...) od konieczności podporządkowania się dowolnemu układowi rzeczy czy ludzi, idei czy wiary, celów czy ambicji<sup>9</sup>.

Samotność zawiera w sobie doświadczenie „wolności od” tego, co krępuje, ale na tym się nie poprzestaje, gdyż dzięki „wolności od” ma się otwierać „wolność do”, wolność dążenia do szczególnie cennych wartości, do których można swobodnie zmierzać dopiero po odrzuceniu krępujących relacji i więzów społecznych.

W tezie C.K. Norwida, iż ten, kto osiąga samotność, osiąga zarazem wolność myśli i jest jak wyzwolony „niewolnik, co ciężkie siłą więzy skruszy”, wyraża się też istotne dla pedagogiki przekonanie, iż umiejętność wypracowania stanu odosobnienia powinna się znajdować wśród rudymenatarnych sprawności kształtowanych w wychowaniu. Dzięki tym sprawnościom można bowiem efektywnie przeciwstawiać się tym siłom społecznym, napierającym również w ramach zorganizowanych systemów edukacji, które mogą zniewalająco zawładnąć ludzkim życiem wewnętrznym i umysłowym, mimo iż w kulturze europejskiej zakłada się (m.in. w podstawowych prawach człowieka), że winna przysługiwać mu autonomia.

Przyjmując punkt widzenia personalizmu, odwołując się do dziedzictwa duchowości i pedagogii chrześcijańskiej, respektujących moc jednostkowego sumienia, Romano Guardini zdecydowanie podkreśla formacyjną doniosłość samotności, którą

---

Z dziejów filozoficznych zamyśleń nad samotnością, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 3, s. 35-47

<sup>9</sup> J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, dz. cyt., s. 28-29.

postrzega jako niezbędne doświadczenie w kształtowaniu pożądanych postaw i w rzetelnym samowychowaniu. Jego stanowisko można systematycznie zaprezentować z dwóch stron. Od strony pozytywnej, afirmującej samodzielność osoby ludzkiej wraz z przysługującą jej samotnością:

Właściwie pojęty element samotności jest ogromnie ważny dla życia ludzkiego. (...) określona doza samotności jest absolutnie konieczna dla człowieka. Ona jedynie i tylko ona powoduje to, że człowiek staje się samodzielnym. Samotność umożliwia człowiekowi odnalezienie samego siebie<sup>10</sup>.

Od strony negatywnej, zdecydowanej krytyki kolektywistycznego zawłaszczenia osoby, pozbawianej przez społeczeństwo prawa do osobowości samotności:

Gdy całe życie człowieka określa społeczność, człowiek szybko staje się niedorozwinięty, niedojrzały, nieprawdziwy i niepełny. Jego życie osobiste zamiera. (...) Gdy życie staje się tylko i wyłącznie życiem publicznym, wówczas niejako automatycznie cały ster życia ludzkiego przejmują rozmaite władze. Ujednolicenie i unormowanie wszelkich form życia ludzkiego wygasza ludzką inicjatywę. Człowiek zapomina, co to znaczy polegać na sobie samym, staje się częścią składową jakiegoś super mechanizmu<sup>11</sup>.

Przedłożone tu tezy R. Guardini sformułował z końcem lat 40. XX wieku, konfrontując wówczas jasno wyrażane przez siebie przekonania z odhumanizowanym funkcjonowaniem społeczeństwa masowego i cywilizacji technicznej, z kolektywistycznymi dążeniami do ubezwłasnowolnienia osoby w systemach totalitarnych i ze zbrodniami wojny. Jego wywód można odczytać jako zwięzły pedagogiczny manifest, w którym – w obliczu naporu sił przeciwnych – jednoznacznie proklamuje się niczym niezastępowalną rolę samotności i odosobnienia we właściwie prowadzonym wychowaniu i samowychowaniu oraz w kształtowaniu postawy samodzielności. Jeden z zasadniczych wymiarów zarysowującego się tu napięcia i konfliktu między dążeniem do

---

<sup>10</sup> R. Guardini, *Wolność, łaska, los*, przekł. J. Bronowicz, w: tegoż, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, tłum. zbiorowe, Kraków 1969, s. 251.

<sup>11</sup> Tamże.

samodzielności a uwikłaniem w relacje i więzy społeczne przenikliwie scharakteryzował Henryk Elzenberg:

Spółeczeństwo uznaje tylko niewolników i władców: władców, którzy jemu narzucają treści i formy, i niewolników, którym je ono narzuca. Nie uznaje człowieka samodzielneego, który nie ma siły być władcą, a nie godzi się być niewolnikiem<sup>12</sup>.

Pedagogika powinna uznać niezbywalne prawa „człowieka samodzielneego”, a zarazem nie powinna respektować narzucaneego jej podziału na „niewolników” i „władców”.

W teorii i praktyce edukacyjnej trzeba się krytycznie rozliczyć z rozpowszechnionymi w codzienności mniemaniami i wręcz nieporozumieniami w pojmowaniu samotności, której zasadniczy sens redukuje się jedynie do niepożądanego stanu osamotnienia i doskwierająceego braku relacji z innymi ludźmi. Należy to uczynić, aby móc – w wymiarze teoretycznym i praktycznym – na nowo odkryć i w zgodzie ze współczesnymi wymaganiami (wyzwaniami i trudnościami wychowawczymi) dopracować pedagogiczne rozumienie stanu samotności i doświadczenia odosobnienia jako „przebywania” i „mierzenia się” z samym sobą, co ma przecież kapitalne znaczenie dla lepszego rozumienia wychowania<sup>13</sup> i samowychowania<sup>14</sup> oraz kształtowania samodzielności, sprawczości i podmiotowości w edukacji<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Kraków 1994, s. 241-242.

<sup>13</sup> Por. B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa 2011, zwłaszcza s. 10-117; A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2004, z. 2, s. 31-43; J. Daszykowska, *Wychowanie: nieodłączny element edukacji przyszłych nauczycieli*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2012, nr 2, s. 92-101; P. Dancák, *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša*, Lublin 2003, s. 54-57; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 271-277.

<sup>14</sup> Por. H.-G. Gadamer, *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, przekł. P. Sosnowska, red. A. Folkierska, w: tegoż, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, Warszawa 2008, s. 258-270; I. Wojnar, *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka*, w: tejsze, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2002, s. 202-214; B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.

<sup>15</sup> Por. m.in. J. Świrko-Pilipczuk, *Samokontrola i samoocena ucznia istotnym elementem jego samodzielności i podmiotowości*, w: *Edukacja jutra, IX Trzaskańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski, Wrocław 2003, s. 427-433. Wincenty Okoń stwierdzał: „Zadaniem współczesnej

O palącej potrzebie pedagogicznego i antropologicznie pogłębionego przemyślenia doświadczenia samotności wnikliwie i dobitnie pisze Jan Szczepański, co ważne pisze on o tym problemie jakby „bez znieczulenia”, bez schlebiana tym ludzkim słabościom, które są we współczesnej cywilizacji rozpowszechniane i wzmacniane. Dostrzega on wzmożony lęk ludzi przed osamotnieniem, które nietrafnie identyfikują oni z samotnością. Boją się jej zwłaszcza ludzie współcześni, wychowani w cywilizacji technicznej, która ich świat wewnętrzny zabija hałasem motoryzacji, wrzawą tranzystorów, nieprzerwanymi programami telewizji, szumem stadionów, masowych rozrywek, organizowanej turystyki – byle nie pozwolić człowiekowi zostać samemu chociaż przez chwilę z sobą samym<sup>16</sup>. Uogólniając wnioski z własnych badań socjologicznych nad zachowaniami dominującymi w nowo powstającym społeczeństwie konsumpcyjnym, J. Szczepański stwierdza, że lęk przed zostaniem z sobą samym, chociaż przez chwilę bez rytmu muzyki, bez echa jakiegokolwiek wrzawy, jest charakterystyczną cechą współczesności. Cisza i milczenie wywołują natychmiastowe poczucie pustki, nudy, niepokoju. Bo większość współczesnych nie ma samemu sobie nic do powiedzenia<sup>17</sup>. Jeśli w procesie socjalizacji, do której redukuje się wychowanie, nie pozwala się człowiekowi zostać sam na sam z sobą, jeśli człowiek tak się ukształtował, że boi się zostać z sobą samym, i tak się pozwolił ukształtować, iż „nie ma samemu sobie nic do powiedzenia”, to każdy stan samotności staje się dla niego sytuacją osamotnienia, w której nie potrafi się odnaleźć.

Wyuczona bezradność w obliczu samotności kształtuje edukacja oparta na skrajnym redukcjonizmie („socjologizmie”), w którym człowieka postrzega się tylko jako wypadkową determinujących go sił przyrodnych i społecznych, a jego formowanie traktuje się głównie bądź jedynie jako urabianie i dostosowywanie

---

dydaktyki jest przywrócić całkowity blask samokształcenia” (W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 155); przy czym umiejętność samodzielnego uczenia się stanowi tylko jeden z elementów szerzej pojętego samokształcenia jako zbornego związku sprawności edukacyjnych.

<sup>16</sup> Por. J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, dz. cyt., s. 32. J. Szczepański, odwołując się ówczesnych danych statystycznych, dopowiada: „Nic więc dziwnego, że Szwecja, kraj najwyżej rozwiniętej takiej cywilizacji hałaśliwego dobrobytu, ma najwyższą w świecie stopę samobójstw: 22 na 1000 mieszkańców rocznie. Zejście z wrzawy agory musi być ucieczką w śmierć” (tamże).

<sup>17</sup> Por. tamże.

elementu społeczeństwa. Choć J. Szczepański jest profesjonalnym socjologiem, to – co tym bardziej brzmi przekonująco – przestrzega przed skutkami kolektywistycznego i biologizującego redukcjonizmu w edukacji:

Sądzę, że zaniedbywanie świata wewnętrznego wynika z pewnego typu wychowania, z realizacji koncepcji człowieczeństwa jako zespołu cech społecznych. Wynika także z (...) elementów zwierzęcości w człowieku, dążenia do przystosowania się do świata zewnętrznego, ułatwiającego życie i działanie<sup>18</sup>.

Przyznanie, iż człowiek posiada prawo do samotności, która przybiera postać odosobnienia, jest możliwe, gdy nie redukuje się go do wypadkowej sił przyrodniczych i społecznych. Dzięki tej samotności może się kształtować indywidualny świat wewnętrzny<sup>19</sup>, przeciwstawiający się naporowi sił społecznych.

Jeśli wychowankowi zapewnia się warunki, dzięki którym możliwa jest w odpowiedniej dozie samotność, dająca szansę rzeczywistemu odosobnieniu, to pozwala ona też dać w jakiejś mierze odpór socjalizacyjnemu zawłaszczeniu przez zinstytucjonalizowaną edukację, która – jak trafnie ujmuje to Teresa Wilk – wyznacza granice społecznie „dozwolonych i preferowanych” form tożsamości. Młody człowiek w konfrontacji z władzą i potęgą instytucji edukacyjnych ulega ukształtowaniu, otrzymuje wiedzę „kim być”, aby uzyskać społeczną akceptację, bo bycie „nikim” oznacza groźbę społecznej marginalizacji. Również w swojej funkcji stratyfikacyjnej edukacja konstruuje świat, w którym żyjemy: stanowi płaszczyznę selekcjonowania, kanalizowania, promowania i wykluczania. Jest zatem edukacją płaszczyzną walki o kształt tożsamości (...) <sup>20</sup>.

Działająca z taką tożsamościowotwórczą i socjalizacyjną mocą edukacja musi znajdować kontrapunkt w sile samotności i odosobnienia, które pozwalają kształtować własną indywidualność, a nie zostać w pełni sprowadzonym do społecznie

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 24.

<sup>19</sup> „Nie pielęgnując tego świata wewnętrznego, skazujemy się na alternatywę pełnego zaangażowania w świat zewnętrzny albo na pustkę przemijania w czasie bez treści” (tamże, s. 22).

<sup>20</sup> T. Wilk, *Aspiracje edukacyjne młodzieży a możliwości ich realizacji (na podstawie badań własnych)*, w: *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, dz. cyt., s. 118.

usankcjonowanego sposobu funkcjonowania i do odgrywania jedynie zadanych ról społecznych.

## **Wychowanie intelektualne i kształtowanie samodzielności poznawczej wśród podstawowych funkcji edukacji**

W obecnym dyskursie pedagogicznym zagadnienie wychowania i samowychowania intelektualnego oraz powinności i metod kształtowania sprawności intelektualnych w procesie wychowania jakby przegrywa z innymi funkcjami działań pedagogicznych. Bezrefleksyjnie podążając za mentalnością technokratyczną, głosi się nawet, że w formowaniu intelektu wystarczą techniki ekonomicznej i efektywnej pracy umysłowej, a traci się z pola widzenia aspekt wychowawczy i etyczny kształcenia sprawności intelektualnych. Dokonując krytycznego oglądu zinstytucjonalizowanych działań oświatowych, Wojciech Kojs

wykazuje, że proces edukacji jakby był zwrócony przeciwko głoszonym [w pedagogice] ideom uniwersalnym, szczególnie zaś przeciwko wolności, odpowiedzialności, prawdzie i dobru. Edukacja jest w znacznej mierze dysfunkcyjna, gdyż nie jest w stanie stworzyć nauczycielom i uczniom warunków do pojawienia się w skali masowej działań nasyconych tymi wartościami<sup>21</sup>.

Sytuując wychowanie i samowychowanie intelektualne oraz kształtowanie samodzielności poznawczej wśród podstawowych funkcji edukacji, warto mieć więc na uwadze związki, które podkreśla – z punktu widzenia prakseologii i etyki – Tadeusz Kotarbiński: „Kwestie dydaktyczne łączą się nader ściśle z kwestiami wychowawczymi, te zaś z kwestiami etycznymi”<sup>22</sup>. Podobnie stwierdza też – z punktu widzenia nauk o edukacji, a zwłaszcza dydaktyki ogólnej – Kazimierz Denek:

---

<sup>21</sup> W. Kojs, *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*, w: *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, dz. cyt., s. 52.

<sup>22</sup> T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 465.

Szkoła wychowuje przede wszystkim przez dobrą dydaktykę. Stąd warto przyjrzeć się komponentom procesu kształcenia, które uczą i wychowują<sup>23</sup>.

Ten związek i wzajemne przenikanie się wskazanych tu komponentów działań pedagogicznych należy konsekwentnie eksploatować w refleksji nad edukacją.

Rozpatrując, na czym powinno polegać właściwie i efektywnie prowadzone wychowanie intelektualne, T. Kotarbiński wyraźnie przestrzega przed szkodliwym zawężaniem obszaru tego wychowania i podkreśla jego całościowy charakter:

Ku postępowi umysł sposobiąc, wychowanie intelektualne musi się iść w najściślejszym zespoleniu z wychowaniem fantazji, uczuć i woli. Nie podobna bowiem przejąć się do głębi treścią zdań, jeśli się sobie nie uprzytomnia ich sensów dość żywo i plastycznie, nie podobna zrozumieć prawd, dotyczących bólu i rozkoszy, szczęścia i klęski, (...), jeśli się nie przeżywa samemu spraw podobnych, (...), nie podobna zorientować się w treści i słuszności ocen, będących wszak sądami, jeśli się samemu nie jest zaprawionym do wydawania ocen – będącego przecież zawsze przeżyciem emocjonalnym<sup>24</sup>.

Wychowania intelektualnego nie można sprowadzić do wyrobienia umiejętności „chłodnej kalkulacji” czy też do trenowania „w pełni racjonalistycznych analiz”, których dokonuje jedynie „czysty umysł”, jakby laboratoryjnie wypreparowany ze złożoności ludzkiej istoty. Wychowanie intelektualne, mając na względzie dobro całościowo pojętego człowieka i rozwój jego samodzielności poznawczej, a nie dążąc do – ideologicznie lub utylitarnie motywowanego – uformowania i zaprogramowania „intelektualnego robota”, powinno dopełniać się kształtowaniem fantazji, uczuć i woli.

Szeroko zakres wychowania intelektualnego ujmuje także Halina Gajdamowicz, rozpatrując polskie tradycje nauczania wychowującego, a zwłaszcza poglądy pedagogiczne wyrażane przez Kazimierza Sośnickiego (m.in. w *Dydaktyce ogólnej*, Wrocław 1959):

---

<sup>23</sup> K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Leszno – Poznań – Żary 2006, s. 79.

<sup>24</sup> T. Kotarbiński, *Wychowanie intelektualne* (pierwodruk: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 3), w: *Zagadnienia dydaktyki*, red. W. Okoń, Warszawa 1960, s. 43.

Wychowanie intelektualne, mające na celu kształtowanie zdolności myślenia obiektywnego, odróżniania prawdy od fałszu, treści ważnych od nieistotnych, to tylko jeden aspekt zasady jedności nauczania i wychowania. Realizacja jej wymaga (...) wielostronnego oddziaływania na ucznia, uwzględniania wszystkich stron jego osobowości. Objęcie uwagą całej osobowości, uwzględnienie przeżyć emocjonalnych, towarzyszących procesowi uczenia się, sposobu oceniania, wartościowania właściwego każdej jednostce, jest warunkiem koniecznym realizacji idei nauczania wychowującego. Stanowi ono dopełnienie wychowania intelektualnego i wspólnie z nim określa sens zasady jedności nauczania i wychowania<sup>25</sup>.

Jeśli przyjmuje się takie integralne założenia antropologiczno-pedagogiczne, to za rzetelne wychowanie intelektualne nie można uznać „fragmentarycznego” i jakby „separatystycznego” oddziaływania, które ukierunkowano wyłącznie na podnoszenie sprawności intelektualnych.

Właściwy przebieg wychowania intelektualnego okazuje się sprawą wagi zasadniczej, aby człowiek odpowiednio ukształtowany intelektualnie mógł się uczyć, czyli uczyć się samemu, a nie tylko brać udział w pozorowanych zbiorowych i zinstytucjonalizowanych działaniach, w których ktoś udaje, iż kogoś lub jakąś grupę czegoś może nauczyć i niby naucza. Leon Koj dzieli się spostrzeżeniem o marnowaniu czasu w szkole:

ze studentami pedagogiki na podstawie ich doświadczeń ze szkoły średniej ustaliliśmy, ile marnuje się czasu przeznaczanego na nauczanie w 12 latach szkoły podstawowej i średniej<sup>26</sup>.

Wyniki i wnioski z obliczeń były następujące:

---

<sup>25</sup> H. Gajdamowicz, *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 1/29 (2012), s. 128.

<sup>26</sup> L. Koj, *Powinności w nauce*, Lublin 1998, s. 197. Do tego dodać można jeszcze krytyczne spostrzeżenie o niepożądanych skutkach nierzetelnej edukacji: „w pierwszych latach nauki szkolnej zanika dziecięca ciekawość, wyrażająca się w pytaniach o wszystko – uczeń trzeciej klasy już wie, o co nie pytać, by nie zostać negatywnie ocenionym przez nauczyciela. Tak szybkie przyswojenie sobie tej reguły świadczy o intensywnym narzucaniu dzieciom utrwalonych stereotypów rozmowy i braku umiejętności dotarcia do świata dziecka” (W. Morszczyński, *Sytuacje wychowawcze w świetle fenomenologii świata przeżywanego*, w: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogródkza-Mazur, Cieszyn-Warszawa 2005, s. 210).



minimum 2 pełne lata z 12 lat nauki zostało całkowicie nie wykorzystanych pozytywnie. Zostały one jednak wykorzystane negatywnie, demoralizując dzieci i młodzież. Wyniki tych podliczeń mnie poraziły<sup>27</sup>.

Z jednej strony występuje w masowej edukacji systematyczne marnotrawienie czasu i energii, a z drugiej rozbudowuje się system zewnętrznej kontroli poczynań uczestników działań edukacyjnych, co przynosi dalsze negatywne skutki:

Dominacja zewnętrznych lub wewnętrznych działań kontrolnych i oceniających nad działaniami realizacyjnymi (głównymi, podstawowymi) może sprzyjać niskiej samoocenie i ograniczać poczucie podmiotowości działających osób<sup>28</sup>.

Permanentne trwonienie ludzkiej aktywności i zarazem wzmożenie działań kontrolująco-oceniających są przejawem zaniku zrozumienia fundamentalnej roli samowychowania i braku wiary w możliwość kształtowania rzeczywistej samodzielności w zinstytucjonalizowanej oświacie.

Zasadniczy sens samowychowania w rzetelnie prowadzonych działaniach edukacyjnych eksponuje Bogusław Śliwerski, analizując poglądy Sergiusza Hessena dotyczące tego zasadniczego problemu pedagogicznego:

Każde prawdziwe wychowanie (...) jest zawsze urzeczywistnieniem się osobowości, jest jej samowychowaniem. Samowychowanie jest zatem procesem twórczym, trwającym przez całe życie jednostki, w którym formuje ona swą osobowość. Z jego istoty wynika, że nie może być ono nigdy zakończone (...). Im więcej człowiek poznaje, tym bardziej rozbudzone są jego dążenia do poznania rzeczywistości i samego siebie<sup>29</sup>.

Proces samowychowania, a zwłaszcza samowychowanie intelektualne, pozostaje procesem twórczym i otwartym.

---

<sup>27</sup> Tamże. Por. Z. Kwieciński, *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, w: *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 85-117.

<sup>28</sup> W. Kojs, *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*, w: *Edukacja jutra, VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, dz. cyt., s. 124

<sup>29</sup> B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, dz. cyt., s. 113.

Problem związku rzetelnego wychowania intelektualnego z kształtowaniem samodzielności i odpowiednio rozumianą samotnością (odosobnieniem) występuje wyraźnie jako istotna kwestia edukacji, jeśli rozpatrując zasady kształtowania sprawności umysłowej, pamięta się – o czym przypomina Jarosław Rudniański – iż

wyrażenie „kogoś czegoś nauczyć” stanowi przenośnię. Człowiek uczy się zawsze sam, zwierzę również, można mu tylko w tym pomóc, można go zachęcić lub postawić w sytuacji, która go do nauki zmusza<sup>30</sup>.

Przy czym należy odnotować, iż Hans-Georg Gadamer zdecydowanie powiada: „Twierdzą zatem: wychowanie jest wychowaniem siebie, kształcenie jest kształceniem siebie”<sup>31</sup>. Uznanie faktu, że „człowiek uczy się zawsze sam”, eksponuje rolę wychowania i samowychowania intelektualnego, a także doświadczenia samotności i odosobnienia, które kształtują umiejętność samodzielnego uczenia się i umożliwiają samodzielność poznawczą.

## Zamiast zakończenia

Na zakończenie, aby prowadzone tu dociekania pozostać otwartymi, zachęcając Czytelnika do kontynuowania – już

---

<sup>30</sup> J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1984, s. 288. Ukazując walory nowej dydaktyki w 1930 r., Bogdan Nawroczyński stwierdzał: „Nie nauczyciel i jego działalność będą wyłącznym prawie tematem jej [nowej dydaktyki] rozważań, ale uczniowie, ich zainteresowania i wynikające z nich czynności dydaktyczne. Nauczyciel z podawcy materiału słuchającej go klasie przekształca się w kierownika pracy uczniów, w ich ścisłego doradcę, którego głównym zadaniem jest nauczyć uczniów, jak się mają uczyć” (B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa 1930, s. 82). Jeśli jednak zaniedba się sprawę odpowiednich umiejętności dydaktycznych nauczyciela, to nie spełni on powierzonego mu zadania kierownika i doradcy w sztuce nauczania samodzielnego uczenia się. Rozpatrując kwestię kształtowania samodzielności i podmiotowości w uczeniu się, W. Kojs zauważa: „Czymś innym jest przyswojenie sobie gotowej, sformułowanej przez kogoś oceny (wytworu czynności oceniania), czymś innym jest wykonanie czynności oceniania i uzyskanie wytworu w postaci zdania ocenającego; czymś innym jest »gotowa« wiedza o strukturze i funkcjach takiej czynności, a jeszcze czymś innym jest badanie (a więc też czynność) czynności oceniania i dochodzenie do własnej o niej wiedzy” (W. Kojs, *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*, art. cyt., s. 124).

<sup>31</sup> H.-G. Gadamer, *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, art. cyt., s. 259.

w odosobnieniu – samodzielnej refleksji pedagogicznej, warto przytoczyć nieco prowokacyjną myśl z zapisków H. Elzenberga:

Rousseau nie jest mędrce, ale to oto mocno trafia w sedno spraw najważniejszych: „Człowiek uspołeczniony, przebywający zawsze poza sobą samym, potrafi żyć tylko i wyłącznie w opinii drugich, i poczucie własnego istnienia czerpie poniekąd tylko z ich sądu” (*discours sur l'inégalité*)<sup>32</sup>.

Uwzględnienie samotności i odosobnienia w edukacji powinno pozwolić kształtować takiego człowieka, który nie będzie przebywał „zawsze poza sobą samym” i żył „wyłącznie w opinii drugich”. Należy wyrazić nadzieję, że analizy roli samotności i odosobnienia w procesie wychowania i samowychowania intelektualnego przyczynią się – na zasadzie kropli, która drąży skałę – do kształtowania postawy samodzielności poznawczej wszystkich uczestników działań edukacyjnych, w tym również pedagogów, którzy nie będą przebywali tylko „poza sobą” i żyli „wyłącznie w opinii drugich”. Nie tylko wychowanek-uczeń powinien mieć prawo do samotności i odosobnienia w kontekście działań edukacyjnych, aby kształtować swą wieloaspektową samodzielności, ale także – a może przede wszystkim – pedagog, aby mógł samodzielnie kształtować własne przekonania i postawy.

#### BIBLIOGRAFIA

- Dancák P., *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša*, Norbertinum, Lublin 2003.
- Daszykowska J., *Wychowanie: nieodłączny element edukacji przyszłych nauczycieli*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2012, nr 2, s. 92-101.
- Denek K., *Edukacja dziś – jutro*, Wydawnictwo ŁWSH, Leszno – Poznań – Żary 2006.
- Domeracki P., *Z dziejów filozoficznych zamyśleń nad samotnością*, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 3, s. 35-47.
- Elzenberg H., *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Gadamer H.-G., *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, przekł. P. Sosnowska, red. A. Folkierska, w: tegoż, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Gajdamowicz H., *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 1/29 (2012), s. 123-140.

---

<sup>32</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem*, dz. cyt., s. 413.

- Guardini R., *Wolność, łaska, los*, przekł. J. Bronowicz, w: tegoż, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, tłum. zbiorowe, Wydawnictwo Znak, Kraków 1969.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przekł. P. Domański, PAN IFiS, Warszawa 1992.
- Jadacki J., *Oblicza samotności*, w: A. Brożek, J. Jadacki i M. Przelęcki, *W poszukiwaniu najwyższych wartości. Rozmowy międzypokoleniowe*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2011, s. 255-258.
- Kalinowska M., *Mowa i milczenie. Romantyczne antynomie samotności*, PIW, Warszawa 1989.
- Koj L., *Powinności w nauce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Kojs W., *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*, w: *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Częstochowa 2000.
- Kojs W., *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*, w: *Edukacja jutra, VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Częstochowa 2001.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Ossolineum, Wrocław 1987.
- Kotarbiński T., *Wychowanie intelektualne* (pierwodruk: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 3), w: *Zagadnienia dydaktyki*, red. W. Okoń, PZWS, Warszawa 1960, s. 30-43.
- Kwieciński Z., *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, w: *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1990, s. 85-117.
- Morszczyński W., *Sytuacje wychowawcze w świetle fenomenologii świata przeżywanego*, w: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn – Warszawa 2005.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Lwów-Warszawa 1930.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Rudniański J., *Sprawność umysłowa*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Salamucha A., *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2004, z. 2, s. 31-43.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Świrko-Pilipczuk J., *Samokontrola i samoocena ucznia istotnym elementem jego samodzielności i podmiotowości*, w: *Edukacja jutra, IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wrocław 2003.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, „Czytelnik”, Warszawa 1984.

- Tillich P., *Osamotnienie i odosobnienie*, przekł. K. Mech, „Znak” 1991, nr 4, s. 3-8.
- Wilk T., *Aspiracje edukacyjne młodzieży a możliwości ich realizacji (na podstawie badań własnych)*, w: *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Częstochowa 2000.
- Wojnar I., *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka*, w: tejże, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 202-214.
- Wolsza K., *Personalistyczna antropologia Johanna B. Lotza SJ*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 29 (2009), s. 29-52.