

Alicja  
Żywczok

# Ku afirmacji życia

---

Pedagogiczne podstawy  
pomysłnej egzystencji

# Ku afirmacji życia

Pedagogiczne podstawy  
pomyślnej egzystencji

*Mężowi Wojciechowi  
i Córcze Lidii*



NR 2890

Alicja  
Żywczok

# Ku afirmacji życia

Pedagogiczne podstawy  
pomyślnej egzystencji

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2011

[Kup książkę](#)

Redaktor serii: Pedagogika  
Anna Nowak

Recenzent  
Kazimierz Zbigniew Kwieciński

# Spis treści

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| <b>Wprowadzenie</b> . . . . . | 15 |
|-------------------------------|----|

Wyjaśnienia terminologiczne: afirmacja życia, wychowanie do afirmacji życia, szczęście, pomyślność, radość, egzystencja (15) • Stan wiedzy z zakresu prezentowanej problematyki, eksploatacja źródeł (20) • Znaczenie podjętych badań z „pogranicza” antropologii filozoficznej i teorii wychowania dla rozwoju nauk humanistycznych (26) • Felicytologia pedagogiczna — współczesny nurt wychowania (31) • Szczegółowa struktura rozprawy (35) • Słowa wdzięczności (44)

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1. Poznanie duchowych fenomenów eudajmonologii — założenia metodologiczne badań własnych</b> . . . . .     | 47 |
| 1.1. Przedmiot badań, problemy badawcze, główne tezy i cele badań .                                           | 49 |
| 1.2. Uzasadnienie wyboru metod badania fenomenu afirmacji życia .                                             | 52 |
| 1.3. Dyskusja nad pedagogicznym <i>a priori</i> — próba przezwyciężenia sceptycyzmu poznawczego . . . . .     | 59 |
| 1.3.1. Fenomenologiczne badanie wartości, idei i ideałów wychowania . . . . .                                 | 63 |
| 1.3.2. Postawa miłości, pokory i samoopanowania — fenomenologiczny styl pracy naukowej . . . . .              | 66 |
| 1.3.3. Poszukiwanie podstawy pewności wiedzy a afirmacja ludzkiego poznania . . . . .                         | 69 |
| 1.3.4. Fenomenologiczna rekonstrukcja sensu a sens wychowania .                                               | 70 |
| 1.4. Hermeneutyczna jedność poznania i rozumienia — struktura auto-refleksji i uzasadniania w nauce . . . . . | 72 |
| 1.5. System jako konsekwencja fenomenologicznej ścisłości metodologicznej . . . . .                           | 76 |
| 1.5.1. Pedagogika normatywna — przeciw redukcji sensu życia ludzkiego i sensu wychowania . . . . .            | 78 |
| 1.5.2. Pułapki scjentystycznego modelu pedagogiki . . . . .                                                   | 81 |
| 1.6. Felicytologiczny mikrosystem wychowania . . . . .                                                        | 83 |
| 1.7. Afirmacja życia — społeczny, kulturowy i biologiczny fenomen ludzkiej egzystencji . . . . .              | 90 |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.7.1. Afirmacja życia jako fenomen społeczny . . . . .                                                                  | 90         |
| 1.7.2. Afirmacja życia — kulturowy fenomen. Kultury i społeczno-<br>ności afirmujące życie . . . . .                     | 94         |
| 1.7.3. Afirmacja życia — fenomen biologiczny. Natura afirmacji życia . . . . .                                           | 98         |
| 1.7.4. Ontogenetyczna względna stałość ludzkiej radości życia . . . . .                                                  | 101        |
| 1.8. Konstytucja świadomości czasu uczuć ludzkich — afirmacja ży-<br>cia a czasoprzestrzeń . . . . .                     | 108        |
| 1.8.1. Wewnętrzna świadomość czasu życia uczuciowego człowie-<br>ka w wymiarze fenomenologicznym . . . . .               | 110        |
| 1.8.2. Czasowy byt afirmacji życia oraz życiowej radości . . . . .                                                       | 111        |
| 1.8.3. Czas psychicznego dobrostanu — wieczny niedosyt i nie-<br>pokój w dążeniu do zaspokojenia . . . . .               | 112        |
| 1.8.4. Czasoprzestrzenna rzeczywistość eudajmonicznych fenome-<br>nów przeżyciowych . . . . .                            | 114        |
| 1.8.5. Współczesne samozatarcie pogodnej przestrzeni życiowej . . . . .                                                  | 116        |
| 1.8.6. Nerwica a percepcja czasu . . . . .                                                                               | 117        |
| <b>2. Polemika z hedonizmem etycznym i psychologicznym . . . . .</b>                                                     | <b>121</b> |
| 2.1. Niejednorodność eudajmonologii jako teorii kształtowania życia<br>szczęśliwego . . . . .                            | 122        |
| 2.1.1. Demokrytejska <i>euthymia</i> — pierwowzór eudajmonologii . . . . .                                               | 126        |
| 2.1.2. Arystypowa teoria hedonizmu i szkoła cyrenajska . . . . .                                                         | 128        |
| 2.1.3. Sokratejskie i Platoniejskie pojmowanie szczęścia . . . . .                                                       | 129        |
| 2.1.4. Cnota — szczęście w ujęciu Zenona z Kiton a stoicki spokój . . . . .                                              | 131        |
| 2.1.5. Plutarcha pogoda ducha . . . . .                                                                                  | 133        |
| 2.1.6. Epikurejska ataraksja — pochwała życia w roztropnym<br>pokoju ducha . . . . .                                     | 134        |
| 2.2. Grecka <i>eudaimonia</i> i chrześcijańska pogoda ducha — filary euro-<br>pejskiej kultury afirmacji życia . . . . . | 137        |
| 2.2.1. Arystotelesowska doktryna „środku”, czyli pochwała dosko-<br>nałego zharmonizowania człowieka . . . . .           | 137        |
| 2.2.2. Franciszkańskie poważanie dla natury . . . . .                                                                    | 139        |
| 2.3. Nihilizm hedonistycznej postawy życiowej . . . . .                                                                  | 147        |
| 2.3.1. Krytyka hedonizmu osobistego . . . . .                                                                            | 148        |
| 2.3.2. Niedomogi eudajmonizmu społecznego, czyli tak zwanego<br>utylitaryzmu . . . . .                                   | 152        |
| 2.3.2.1. Eudajmonika Jeremy’ego Bentham’a . . . . .                                                                      | 152        |
| 2.3.2.2. Utylitaryzm Johna Stuarta Milla . . . . .                                                                       | 157        |
| 2.3.3. Zasadnicze zarzuty wobec teorii utilitarystycznej . . . . .                                                       | 158        |
| 2.3.4. Kierunki spożytkowania dyskursu nad hedonizmem w prak-<br>tyce pedagogicznej . . . . .                            | 163        |
| 2.4. Wyzwolenie radości życia spod hegemonii hedonizmu — ekspiacja<br>niektórych kategorii felicytologii . . . . .       | 166        |
| <b>3. Realizacja jakości idealnych w procesie wychowania . . . . .</b>                                                   | <b>173</b> |
| 3.1. Struktura interakcji między wartościami ludzkiej aksjiosfery . . . . .                                              | 174        |

|         |                                                                                                             |     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.1.  | Symbiotyczne powiązania jakościowe w obrębie systemu wartości . . . . .                                     | 175 |
| 3.1.2.  | Stosunek szczęścia do moralności . . . . .                                                                  | 180 |
| 3.1.3.  | Relacja szczęścia do frustracji . . . . .                                                                   | 182 |
| 3.2.    | Życie jako własność konstytutywna i podstawa urzeczywistniania innych wartości . . . . .                    | 182 |
| 3.2.1.  | Sakralność życia w etyce chrześcijańskiej . . . . .                                                         | 184 |
| 3.2.2.  | Wychowanie jako kształtowanie stosunku człowieka do wartości życia . . . . .                                | 185 |
| 3.3.    | Radość związana z poszanowaniem godności człowieka . . . . .                                                | 188 |
| 3.3.1.  | Funkcja pojęcia godności w etyce i pedagogice . . . . .                                                     | 189 |
| 3.3.2.  | Godność — naturalne wyposażenie osoby ludzkiej . . . . .                                                    | 191 |
| 3.3.3.  | Godność osoby ludzkiej a prawa człowieka . . . . .                                                          | 192 |
| 3.3.4.  | Złożona semantyka pojęcia „godność” . . . . .                                                               | 196 |
| 3.3.5.  | Poszanowanie godności człowieka jako afirmacja wartości osoby ludzkiej . . . . .                            | 197 |
| 3.3.6.  | Nauka człowieczeństwa przez wychowanie . . . . .                                                            | 198 |
| 3.3.7.  | Wychowanie jako doświadczanie aksjologicznej wielkości człowieka . . . . .                                  | 200 |
| 3.3.8.  | Godność i honor — etapy introcepcji wartości osobistej człowieka . . . . .                                  | 202 |
| 3.3.9.  | Godność osobista a społeczne otoczenie człowieka — zachowanie godności w społecznościach ludzkich . . . . . | 202 |
| 3.3.10. | Uznanie godności ucznia i nauczyciela w szkole . . . . .                                                    | 203 |
| 3.3.11. | Korelacja między godnością a afirmacją życia . . . . .                                                      | 206 |
| 3.3.12. | Współczesny kryzys człowieczeństwa czy permanentna niedoskonałość człowieka? . . . . .                      | 207 |
| 3.3.13. | Potrzeba uszanowania człowieczeństwa — źródło integratywnych dążeń społecznych . . . . .                    | 207 |
| 3.3.14. | Felicytologia pedagogiczna w służbie człowiekowi . . . . .                                                  | 209 |
| 3.3.15. | Poważanie dla prawdy — podstawa doświadczania osobistej godności . . . . .                                  | 210 |
| 3.4.    | Autentyzm radości życia . . . . .                                                                           | 212 |
| 3.4.1.  | Być sobą oznacza być osobą — autenticzność jako forma wierności ludzkiej naturze . . . . .                  | 213 |
| 3.4.2.  | Autenticzność a spontaniczność . . . . .                                                                    | 214 |
| 3.4.3.  | Zadowolenie z pozostawiania sobą i „ciężar” nieautenticzności . . . . .                                     | 216 |
| 3.4.4.  | Zaprzeczenia kultury autenticzności — nihilistyczne wzorce kulturowe . . . . .                              | 218 |
| 3.4.5.  | Technocentryzm i los idei autenticzności . . . . .                                                          | 220 |
| 3.4.6.  | Autentyczne więzi międzyludzkie — fundament afirmacji życia . . . . .                                       | 221 |
| 3.4.7.  | Rola społeczna a postawa defensywna wobec samego siebie . . . . .                                           | 222 |
| 3.4.8.  | Autenticzność a życiowa pomyślność . . . . .                                                                | 224 |
| 3.4.9.  | Utrata radości życia — koszt niepowodzeń człowieka w dążeniu do bycia sobą . . . . .                        | 225 |

|            |                                                                                                         |     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4.10.    | Prawdziwość instytucji społecznych — wychowanie do autentyczności w szkole i na uniwersytecie . . . . . | 226 |
| 3.4.11.    | Wewnętrzna zgodność — rdzeń poczucia godności i ostoją akceptacji życia . . . . .                       | 228 |
| 3.4.12.    | Miedzy pierwotną naturalnością a prawdziwością wtórna — pedagogika autentyczności przeżyć . . . . .     | 232 |
| 3.5.       | Immanentna pogoda odwagi i etycznej dzielności . . . . .                                                | 233 |
| 3.5.1.     | Związek aretologii z naukami pedagogicznymi . . . . .                                                   | 235 |
| 3.5.2.     | Ludzka odwaga — syntonizacja afirmacji życia i autodeterminacji . . . . .                               | 238 |
| 3.5.3.     | Odwaga a strach i lęk . . . . .                                                                         | 240 |
| 3.5.4.     | Dzieje ludzkiej odwagi . . . . .                                                                        | 241 |
| 3.5.5.     | Odwaga wychowania . . . . .                                                                             | 243 |
| 3.5.6.     | Odwaga a autorytet pedagogiczny . . . . .                                                               | 245 |
| 3.5.7.     | Aprobatywne wychowanie w odwadze . . . . .                                                              | 246 |
| 3.5.8.     | Wypaczenia idei odwagi, pozory męstwa . . . . .                                                         | 247 |
| 3.5.9.     | Pokonywanie tchórzostwa i innych zachowań lękowych w szkolnym środowisku wychowującym . . . . .         | 250 |
| 3.5.10.    | Kształtowanie odwagi cywilnej w rodzinie . . . . .                                                      | 252 |
| 3.5.11.    | Wybrane klasyfikacje odwagi ludzkiej — ujęcie szerokie . . . . .                                        | 253 |
| 3.5.12.    | Odmiany odwagi ludzkiej — ujęcie analityczne . . . . .                                                  | 257 |
| 3.5.12.1.  | Odwaga cywilna . . . . .                                                                                | 258 |
| 3.5.12.2.  | Odwaga mądrości . . . . .                                                                               | 258 |
| 3.5.12.3.  | Odwaga — niespecyficzna postać nadziei na zwycięstwo zewnętrzne i moralne . . . . .                     | 260 |
| 3.5.12.4.  | Odwaga bycia szczęśliwym oraz przejawiania afirmacji życia . . . . .                                    | 260 |
| 3.5.12.5.  | Odwaga bycia sobą — dzielność zachowywania własnej autentyczności . . . . .                             | 262 |
| 3.5.12.6.  | Odwaga bezkompromisowości i rozsądnego konformizmu . . . . .                                            | 263 |
| 3.5.12.7.  | Odwaga istnienia i męstwo bycia . . . . .                                                               | 263 |
| 3.5.12.8.  | Odwaga znoszenia cierpień i trudów życia . . . . .                                                      | 264 |
| 3.5.12.9.  | Odwaga przewycięzania rozpacz, beznadziei i negacji życia . . . . .                                     | 265 |
| 3.5.12.10. | Odwaga godziwego życia . . . . .                                                                        | 265 |
| 3.5.12.11. | Odwaga transgresji, samorozwoju i autokreacji . . . . .                                                 | 266 |
| 3.6.       | Sprawiedliwość i afirmacja życia . . . . .                                                              | 267 |
| 3.6.1.     | Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania . . . . .                                                 | 269 |
| 3.6.2.     | Sprawiedliwość — fundament etycznej dzielności człowieka . . . . .                                      | 270 |
| 3.6.3.     | Typy sprawiedliwości ludzkiej cenione w wychowaniu i ich kwalifikacja . . . . .                         | 272 |
| 3.6.4.     | Spór semiotyczny o istotę sprawiedliwości . . . . .                                                     | 276 |
| 3.6.5.     | Sprawiedliwa opieka i wychowanie do sprawiedliwości . . . . .                                           | 279 |
| 3.6.6.     | Postawa miłosiernej sprawiedliwości — implikacje etyczne i pedagogiczne . . . . .                       | 281 |
| 3.6.7.     | Sprawiedliwość — „pierwsza cnota społecznych instytucji” . . . . .                                      | 282 |

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.6.8. Szkolna sprawiedliwość — respektowanie normy sprawiedliwości przez nauczycieli i uczniów . . . . . | 285        |
| 3.6.9. Sprawiedliwość czy niesprawiedliwość placówek opiekuńczo-wychowawczych? . . . . .                  | 287        |
| 3.7. Nadzieja wielkoduszności . . . . .                                                                   | 288        |
| 3.7.1. Dobro ontologiczne jako doświadczenie afirmacji życia . . . . .                                    | 289        |
| 3.7.2. Dobro moralne — nadzieja na utrzymanie się w szczęśliwym istnieniu . . . . .                       | 292        |
| 3.7.3. Zachowanie wielkoduszne jako czyn supererogacyjny . . . . .                                        | 294        |
| 3.7.4. Miłość ludzkiej duchowości — antyteza małoduszności w wychowaniu . . . . .                         | 295        |
| 3.7.5. Wielkoduszna hojność bytu a kształtowanie postawy wielkoduszności w procesie wychowania . . . . .  | 297        |
| 3.7.6. Wielkoduszność — doskonała forma życia szczęśliwego . . . . .                                      | 299        |
| <b>4. Afirmatywny sens twórczości ludzkiej . . . . .</b>                                                  | <b>301</b> |
| 4.1. Afirmacja życia a twórcza identyczność człowieka . . . . .                                           | 302        |
| 4.1.1. Dialektyka i tajemnica procesu twórczego . . . . .                                                 | 303        |
| 4.1.2. Sens życia — twórcze przewyciężenie nonsensu . . . . .                                             | 304        |
| 4.1.3. Deontyczny wymiar ludzkiej kreatywności . . . . .                                                  | 306        |
| 4.1.4. Indeterminatywny wymiar kreacji człowieka . . . . .                                                | 307        |
| 4.1.5. Ontologiczny wymiar twórczości . . . . .                                                           | 309        |
| 4.1.6. Wysiłek zachowania potrzeby tworzenia w cywilizacji informatycznej . . . . .                       | 309        |
| 4.2. Felicytologia pracy naukowej . . . . .                                                               | 312        |
| 4.2.1. Epistemiczny sceptycyzm — tonizacja niebezpieczeństw hiperoptymizmu . . . . .                      | 314        |
| 4.2.2. Pokorna negacja zastanego — optymistyczne „wejście” w obszar prawdy naukowej . . . . .             | 316        |
| 4.2.3. Osobliwe wydarzenia psychiki ludzkiej — rodowód nauki . . . . .                                    | 318        |
| 4.2.4. Ontologiczne zdziwienie — składowa afirmacji życia jako „prapoczątek” nauki . . . . .              | 319        |
| 4.2.5. Entuzjazm jako nadprzyrodzony pierwiastek w człowieku . . . . .                                    | 320        |
| 4.2.6. Pasjonująca jedność różnorodnych nauk . . . . .                                                    | 323        |
| 4.2.7. Praca twórcza — samodzielne pokonanie samotności . . . . .                                         | 325        |
| 4.2.8. Wierność ludzi nauki — wytrwałość w zadowalającej aktywności . . . . .                             | 326        |
| 4.2.9. Autonomia uniwersytetu a kultura afirmacji życia . . . . .                                         | 328        |
| 4.2.10. Dostojeństwo uniwersytetu . . . . .                                                               | 331        |
| 4.2.11. Ufność i zaufanie w życiu uczonych . . . . .                                                      | 332        |
| 4.2.12. Satysfakcja wysiłku moralnego i intelektualnego twórców kultury . . . . .                         | 333        |
| 4.2.13. Nauka — sposób trwania przy życiu . . . . .                                                       | 335        |
| 4.2.14. Ideał współczesnego uczonego — wyspecjalizowany mędrzec i pogodny humanista . . . . .             | 339        |
| 4.2.15. Radość i odpowiedzialność w pracy naukowej . . . . .                                              | 341        |

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.16. Nadzieja konceptualizowania, procesu tworzenia oraz rezultatu, czyli dzieła . . . . .                                       | 343        |
| 4.2.17. Zobowiązania uczonych względem przyjemności życia umysłowego . . . . .                                                      | 344        |
| 4.3. Praktykowanie teorii w ethosie nauki. Optimizm teoriopraktyki . . . . .                                                        | 346        |
| 4.3.1. Komplementarność nauk teoretycznych i praktycznych . . . . .                                                                 | 348        |
| 4.3.2. Benedyktyńska praca nad zniesieniem barier między teorią a empirią . . . . .                                                 | 350        |
| 4.3.3. <i>Episteme i phronesis</i> we współczesnej scholologii . . . . .                                                            | 351        |
| 4.3.4. Uniwersytet jako zinstytucjonalizowana teoria naukowa . . . . .                                                              | 353        |
| 4.3.5. W obronie „bezproduktywnej” teorii . . . . .                                                                                 | 355        |
| 4.3.6. Konsekwencje rozdarcia między pragmatofobią i symbolomanią a pragmatomanią i symbolofobią w naukach pedagogicznych . . . . . | 357        |
| 4.3.7. Rodzaje powiązań teorii z praktyką — dyskurs Immanuela Kanta z Christianem Garvem . . . . .                                  | 359        |
| 4.3.8. Absurdy teorii i klęski praktyki . . . . .                                                                                   | 362        |
| 4.3.9. Pedagogika, czyli system teoretyczno-praktyczny . . . . .                                                                    | 364        |
| 4.4. Afirmacja potencjalności człowieka w procesie edukacyjnym . . . . .                                                            | 366        |
| 4.4.1. Natura optymalności człowieka . . . . .                                                                                      | 367        |
| 4.4.2. Rozwój struktur epistemicznych oraz intuicji szczęścia . . . . .                                                             | 369        |
| 4.4.3. Tożsamość bytu osobowego i jego psychiczno-duchowa integracja . . . . .                                                      | 370        |
| 4.4.4. Mechanizmy transgresji i transcendencji . . . . .                                                                            | 371        |
| 4.4.5. Deontologizacja człowieka w procesie wychowania . . . . .                                                                    | 372        |
| 4.4.6. Język — pole emanacji człowieczeństwa . . . . .                                                                              | 372        |
| 4.4.7. Ewolucja pierwotnych afektów i emocji w uczuciowość „wyższą” . . . . .                                                       | 373        |
| 4.4.8. Śmiech i uśmiech — przejawy afirmatywnej więzi człowieka z bytem . . . . .                                                   | 374        |
| 4.4.9. Wolność, wolna wola i inne wolitywne struktury ludzkiego charakteru . . . . .                                                | 375        |
| 4.4.10. Ludzkie sumienie a konstruowanie sensu życia . . . . .                                                                      | 376        |
| 4.4.11. Doskonałe wychowanie — istota ludzkiego geniuszu . . . . .                                                                  | 377        |
| 4.4.12. Od aktualizacji zamiłowań do rozkwitu ludzkiego talentu — ujęcie prakseologiczne . . . . .                                  | 378        |
| <b>5. Felicytologia pedagogiczna wobec ludzkiego szczęścia i nie-szczęścia . . . . .</b>                                            | <b>381</b> |
| 5.1. Współczesny „podbój” szczęścia — zagrożenie afirmacji życia w cywilizacji technicznej . . . . .                                | 382        |
| 5.1.1. Utopia hiperoptimizmu związanego z facylitacją życia . . . . .                                                               | 383        |
| 5.1.2. Przyspieszenie tempa życia a afirmowanie istnienia . . . . .                                                                 | 385        |
| 5.1.3. Zmęczenie industrialne i przeciążenie sensoryczne — utrudnienia w ekspresji radości życia . . . . .                          | 386        |
| 5.1.4. Regenerujące oddziaływanie środowiska naturalnego a ekspansja technosfery . . . . .                                          | 389        |

|        |                                                                                                               |     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1.5. | Urzeczenie człowieczeństwa i rozrost mentalności „kupieckiej” — inercja akceptacji życia . . . . .            | 390 |
| 5.1.6. | „Zoperowane” nieszczęście — mikrochirurgiczne manipulacje systemem afektywnym człowieka . . . . .             | 391 |
| 5.1.7. | Wypieranie niepokoju egzystencjalnego przez niepokój konsumpcyjny . . . . .                                   | 392 |
| 5.1.8. | Atrofia ludzkiej uczuciowości „wyższej” — syndrom zanikania „życia żarliwego” . . . . .                       | 394 |
| 5.1.9. | Nowe odmiany lęku cywilizacyjnego — zaburzenia chęci życia . . . . .                                          | 394 |
| 5.2.   | Niedobory afirmacji życia jako źródło różnych form ludzkiego ubóstwa . . . . .                                | 398 |
| 5.2.1. | Ubóstwo materialne — powszechny los ludzkości . . . . .                                                       | 399 |
| 5.2.2. | Zubożenie i przepych — specyficzne zakłócenia między istnieniem a posiadaniem . . . . .                       | 401 |
| 5.2.3. | Integracyjne powołanie felicytologii pedagogicznej . . . . .                                                  | 403 |
| 5.2.4. | Zubożenie duchowych odniesień międzyludzkich . . . . .                                                        | 405 |
| 5.2.5. | Od etyki globalnej odpowiedzialności do wychowania w afirmatywnej odpowiedzialności zbiorowej . . . . .       | 405 |
| 5.2.6. | Deficyty afirmacji życia a patogeneza niedostosowania społecznego . . . . .                                   | 408 |
| 5.2.7. | Radykalne zło — największe nieszczęście ludzkości . . . . .                                                   | 409 |
| 5.2.8. | Ubóstwo obcowania społecznego . . . . .                                                                       | 411 |
| 5.2.9. | Ubóstwo uniwersytetów i społeczna marginalizacja nauki . . . . .                                              | 412 |
| 5.3.   | Niepełnosprawność jako egzemplifikacja heroicznej drogi ku afirmacji życia . . . . .                          | 415 |
| 5.3.1. | Człowiek z niepełnosprawnością a rozwój naukowych specjalizacji . . . . .                                     | 416 |
| 5.3.2. | Człowiek — osoba „niepełnosprawna” . . . . .                                                                  | 416 |
| 5.3.3. | Radość życia i cierpienie — sensotwórcze budulce osobowości . . . . .                                         | 418 |
| 5.3.4. | Zdolność do samowychowania i autoterapii — przejaw psychospołecznego zdrowia osoby niepełnosprawnej . . . . . | 420 |
| 5.4.   | Schyłek indywidualnego życia człowieka — wtórna radość życia . . . . .                                        | 423 |
| 5.4.1. | Sublimacja lęku przed upływem czasu i śmiercią . . . . .                                                      | 424 |
| 5.4.2. | Sublimacja lęku przed samotnością . . . . .                                                                   | 428 |
| 5.4.3. | Sublimacja lęku przed cierpieniem i chorobą . . . . .                                                         | 430 |
| 5.4.4. | Tonizacja lęku metafizycznego . . . . .                                                                       | 432 |
| 5.4.5. | Wola życia — chęć życia przedsięwzięta wobec możliwego braku bytu . . . . .                                   | 433 |
| 5.4.6. | Wtórna afirmacja życia — w obrębie systemu decyzyjnego osoby dorosłej . . . . .                               | 434 |
| 5.4.7. | Autoafirmacja odrębności i intymności indywidualnego istnienia . . . . .                                      | 435 |
| 5.4.8. | Nadzieja osób starzejących się jako radość cierpliwego oczekiwania . . . . .                                  | 437 |
| 5.4.9. | Pogoda ducha — rezultat czci dla wszelkiego życia . . . . .                                                   | 443 |

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4.10. Pokój wewnętrzny jako alternatywa dla egzystencjalnego niepokoju . . . . .                                             | 446        |
| 5.4.11. Ontogenetyczna i filogenetyczna względna stałość vs zmienność ludzkiej radości życia — spojrzenie ewolucyjne . . . . . | 447        |
| 5.4.12. Domy „spokojnej starości” — społeczne instytucje smutku . . . . .                                                      | 450        |
| 5.4.13. Młodość uniwersytetów trzeciego wieku i klubów seniora . . . . .                                                       | 451        |
| 5.4.14. Tajemnica pogodnego starzenia się . . . . .                                                                            | 453        |
| 5.5. Satysfakcja, ambiwalencja i dekadencja pracy ludzkiej . . . . .                                                           | 455        |
| 5.5.1. Praca — przejaw szczególnej nadziei człowieka . . . . .                                                                 | 455        |
| 5.5.2. Praca jako siła etyczna . . . . .                                                                                       | 457        |
| 5.5.3. Satysfakcjonujący trud ludzkiej pracy . . . . .                                                                         | 458        |
| 5.5.4. Praca — czynnik pokonania nihilizmu . . . . .                                                                           | 460        |
| 5.5.5. Oświata jako radosny dar pracy umysłowej . . . . .                                                                      | 461        |
| 5.5.6. Ambiwalencja ludzkiej pracy . . . . .                                                                                   | 462        |
| 5.5.7. Dekadencja współczesnej pracy człowieka, czyli fatalizm procesu pracy . . . . .                                         | 464        |
| 5.6. Nihilistyczne wzorce kulturowe w społeczeństwie globalnym . . . . .                                                       | 468        |
| 5.6.1. Natura pesymizmu i innych odmian negacji życia . . . . .                                                                | 469        |
| 5.6.2. Ofensywa antywartości — „śmierć” wewnątrz procesu życia . . . . .                                                       | 472        |
| 5.6.3. Terroryzm jako aberracja aksjologiczna współczesnego świata . . . . .                                                   | 476        |
| 5.6.4. Totalitaryzm — tyrania bez cienia optymizmu . . . . .                                                                   | 478        |
| 5.6.5. Satanizm — uderzenie w deontyczną strukturę człowieka . . . . .                                                         | 481        |
| <b>6. Wychowanie jako doświadczanie uprawnionej etycznie afirmacji życia . . . . .</b>                                         | <b>483</b> |
| 6.1. Noetyczne i prakseologiczne atrybuty afirmacji życia . . . . .                                                            | 484        |
| 6.1.1. Teleologiczny wymiar ludzkiego dążenia do szczęścia — afirmacja życia jako kryterium celów wychowania . . . . .         | 485        |
| 6.1.2. Afirmacja życia — noetyczna wartość wychowawcza . . . . .                                                               | 489        |
| 6.1.3. Afirmacja życia jako idea, składowa współczesnego ideału wychowania, tworzywo wzorca i wzoru osobowego . . . . .        | 490        |
| 6.1.4. Zasada afirmacji życia i metoda wychowania przez radość życia . . . . .                                                 | 493        |
| 6.1.5. Rozwój postawy afirmacji życia w kontekście sytuacji wychowawczej i atmosfery wychowania . . . . .                      | 494        |
| 6.1.6. Egzystencjalna postawa radości życia — rezultat pomyślnego procesu wychowania . . . . .                                 | 497        |
| 6.1.7. Wychowanie jako proces zorganizowania ludzkich zjawisk afektywnych w postawy wobec życia . . . . .                      | 498        |
| 6.1.8. Wychowanek afirmujący życie — identyfikacja i oddziaływanie pedagogiczne . . . . .                                      | 502        |
| 6.2. Afirmacja życia jako budulec pedagogicznego autorytetu . . . . .                                                          | 505        |
| 6.2.1. Kryzys autorytetów czy kryzys terminu „autorytet”? . . . . .                                                            | 505        |
| 6.2.2. Autorytety rzeczywiste i rzekome w wychowaniu człowieka . . . . .                                                       | 508        |

|           |                                                                                                                                                                         |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.3.    | Relacje między autorytetem kompetencyjnym i autoryte-<br>tem moralnym . . . . .                                                                                         | 513        |
| 6.2.4.    | Spółeczny i pedagogiczny sens budowania postaw auto-<br>rytatywnych . . . . .                                                                                           | 516        |
| 6.2.5.    | Znaczenie klaryfikacji zakresów pojęć: „wychowanie auto-<br>rytatywne”, „wychowanie autokratyczne”, „wychowanie<br>autorytarne” w felicytologii pedagogicznej . . . . . | 517        |
| 6.2.6.    | Autorytatywność i wychowanie autorytatywne . . . . .                                                                                                                    | 519        |
| 6.2.7.    | Zasady autorytatywnego wychowania w afirmacji życia . . . . .                                                                                                           | 520        |
| 6.2.8.    | Autokratyzm jako spotęgowana dyrektywność . . . . .                                                                                                                     | 521        |
| 6.2.9.    | Autorytaryzm — dominacja pozbawiona autorytatywności . . . . .                                                                                                          | 524        |
| 6.2.10.   | Autorytet afirmacji życia nauczyciela . . . . .                                                                                                                         | 526        |
| 6.2.11.   | Wzbudzanie afirmacji życia w ludzkim otoczeniu — waż-<br>ny składnik talentu pedagogicznego . . . . .                                                                   | 528        |
| 6.3.      | Ludzka potrzeba radości życia — antropologiczne spojrzenie na<br>klasyfikacje potrzeb psychicznych człowieka . . . . .                                                  | 531        |
| 6.3.1.    | Radość życia jako potrzeba psychiczna, czynnik napędowy<br>i motyw działania . . . . .                                                                                  | 532        |
| 6.3.2.    | Skutki deprivacji potrzeby radości życia we wczesnym<br>dzieciństwie . . . . .                                                                                          | 533        |
| 6.3.3.    | Dyskurs nad istnieniem ludzkiej potrzeby radości życia . . . . .                                                                                                        | 534        |
| 6.3.4.    | Afirmacja życia — moralne przeznaczenie człowieka i zo-<br>bowiązanie . . . . .                                                                                         | 535        |
| 6.3.5.    | Znaczenie potrzeby radości życia w prakseologii pedago-<br>gicznej . . . . .                                                                                            | 537        |
| 6.4.      | Prawo do radości i zobowiązanie do życia szczęśliwego — wycho-<br>wawczy sens przywilejów i obowiązków . . . . .                                                        | 538        |
| 6.4.1.    | Pakty praw człowieka w walce o ludzkie szczęście . . . . .                                                                                                              | 540        |
| 6.4.2.    | Radość życia — wymóg etyki czy prawa? . . . . .                                                                                                                         | 543        |
| 6.4.3.    | Prawo do afirmacji życia i jego modyfikacje . . . . .                                                                                                                   | 543        |
| 6.4.4.    | Zobowiązanie do troski o cudze szczęście — cel moralne-<br>go życia człowieka . . . . .                                                                                 | 545        |
| 6.4.5.    | Obowiązek szczęścia, czyli sprawowania pieczy nad własn-<br>ą szczęśliwością . . . . .                                                                                  | 546        |
| 6.5.      | Epistemologia a dywergencyjna afirmacja życia . . . . .                                                                                                                 | 548        |
| 6.6.      | Diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne znaczenie afirma-<br>tywnych doświadczeń życiowych . . . . .                                                              | 554        |
| 6.6.1.    | Diagnostyczne różnicowanie postaw afirmacji i negacji<br>życia . . . . .                                                                                                | 554        |
| 6.6.2.    | Profilaktyczne atrybuty afirmacji życia . . . . .                                                                                                                       | 556        |
| 6.6.3.    | Terapeutyczne znaczenie radości życia . . . . .                                                                                                                         | 557        |
| 6.6.4.    | Felicytologiczna terapia afirmacją życia . . . . .                                                                                                                      | 559        |
| <b>7.</b> | <b>Wychowanie do afirmacji życia w środowisku wychowawczym</b>                                                                                                          | <b>565</b> |
| 7.1.      | Rodzinne wychowanie do radości życia . . . . .                                                                                                                          | 566        |
| 7.1.1.    | Radość macierzyństwa i ojcostwa . . . . .                                                                                                                               | 567        |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1.2. Udział młodego pokolenia w radościach innych członków rodziny . . . . .                                                                      | 569 |
| 7.1.3. Destruktywne formy doznawania przyjemności — wypaczenie atmosfery radości życia w rodzinie . . . . .                                         | 572 |
| 7.1.4. Diagnostyka pogodnej atmosfery życia w rodzinie . . . . .                                                                                    | 573 |
| 7.2. Profilaktyka pesymizmu i negacji życia w wychowaniu szkolnym — kultura afirmowania życia w szkole . . . . .                                    | 574 |
| 7.2.1. Powaga, strach i znudzenie jako wyróżniki autorytarnej ideologii szkoły . . . . .                                                            | 576 |
| 7.2.2. Szkolne bariery wychowania w radości życia . . . . .                                                                                         | 579 |
| 7.2.3. Renesansowa szkoła entuzjazmu dla wysiłku umysłowego . . . . .                                                                               | 581 |
| 7.2.4. Progresywizm a szkolne kształtowanie życia szczęśliwego wychowanków . . . . .                                                                | 583 |
| 7.2.5. Pogodne wychowanie do zacności życia w szkole indyjskiej . . . . .                                                                           | 585 |
| 7.2.6. Duchowa wolność sprzymierzeńcem ludzkiego zadowolenia i satysfakcji . . . . .                                                                | 586 |
| 7.2.7. Szkoła — miejsce „leczenia” dzieci i młodzieży z nieszczęścia . . . . .                                                                      | 588 |
| 7.3. Dziecięce i młodzieżowe wspólnoty śmiechu — radość i duma przynależności do grupy rówieśniczej . . . . .                                       | 590 |
| 7.3.1. Fenomenologiczne spojrzenie na afirmatywne więzi społeczne . . . . .                                                                         | 591 |
| 7.3.2. Wiąż koleżeńska jako forma sympatii dla ludzkiego otoczenia . . . . .                                                                        | 592 |
| 7.3.3. Przyjaźń i afirmacja życia . . . . .                                                                                                         | 593 |
| 7.3.4. Sensotwórcze atrybuty więzi miłości . . . . .                                                                                                | 596 |
| 7.3.5. Pedagogiczne implikacje rozwoju afirmatywnych więzi międzyludzkich . . . . .                                                                 | 598 |
| 7.4. Niektóre rodzaje placówek opiekuńczo-wychowawczych jako przestrzeń zakłóconej afirmacji życia człowieka . . . . .                              | 599 |
| 7.5. Praktykowanie idei afirmacji życia w środowisku wychowawczym (sugestie dotyczące autorskich programów wychowania do afirmacji życia) . . . . . | 604 |
| <b>Zakończenie</b> . . . . .                                                                                                                        | 613 |
| <b>Bibliografia</b> . . . . .                                                                                                                       | 621 |
| <b>Indeks osobowy</b> . . . . .                                                                                                                     | 651 |
| Summary . . . . .                                                                                                                                   | 663 |
| Zusammenfassung . . . . .                                                                                                                           | 667 |

# Wprowadzenie

Chociaż życie ludzkie naznaczone jest zarówno doświadczeniem afirmacji, jak i negacji życia, swoistą fluktuacją pomyślnych i niepomyślnych zdarzeń egzystencjalnych, każdy człowiek, niejako intuitywnie, pragnie zbliżenia się do pozytywnego „bieguna” emocjonalnego, określanego między innymi jako dobrostan psychiczny lub zadowolenie z życia. Odkrywanie znaczenia owego zbliżania się człowieka do postawy afirmacji życia dzięki umiejętnemu procesowi wychowania — oto wyzwanie dla przedstawicieli nauk pedagogicznych i zobowiązanie, by podjąć problemy, które są zarazem klasyczne, gdyż silnie ugruntowane w historii myśli pedagogicznej, i jakże potrzebne współczesnym. Rozwój nowoczesnej felicytologii — bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości — zależeć będzie od tego, czy na owo wezwanie do dyskursu odpowiedzą również reprezentanci innych nauk.

## **Wyjaśnienia terminologiczne<sup>1</sup>: afirmacja życia, wychowanie do afirmacji życia, szczęście, pomyślność, radość, egzystencja**

Afirmację życia, dotychczas niepoddawaną głębszym badaniom w naukach humanistycznych, określiłam jako postawę egzystencjalną charakteryzującą się apologetycznym stosunkiem człowieka do życia.

---

<sup>1</sup> Terminy wyjaśnione w treści pracy: afekt, afirmacja, afirmacja życia, ataraksja, atmosfera wychowawcza, autentyczność, autoafirmacja, autorytet, autorytet pedagogiczny, cel wychowania, charakter, charyzma, człowieczeństwo, defetyzm, doświadczenie, dyssatisfakcja, dywergencja, dzielność etyczna, egzystencja, emocja, entuzjazm, eskapizm, *ethos*, *ethos* nauczycielski, *eudaimonia*, eudajmonizm, eudajmonologia, *euthymia*, facylitacja, fatalizm, felicytologia, felicytologia pedagogiczna, fenomenologia, gelotologia, godność, hedonizm etyczny, hedonizm psychologiczny, hermeneutyka, hilaroterapia, humanistyka, idea, ideacja, ideał wychowania, innobyty, introcepcja wartości, istota, jakości idealne, katastrofizm, kultura afirmacji życia, melioryzm, metafizyka, metoda wychowania, męstwo, nadzieja, nastrój, negacja ży-

To uznanie wartości życia i warunek „zakorzenienia” człowieka w podstawowej strukturze ontologicznej, ale również rezultat odczucia jedności z życiem — solidaryzowania się człowieka z wieloma bytami (innymi ludźmi, bytem transcendentnym, przyrodą ożywioną i nieożywioną, własnym „ja”, a także wytworami ludzkimi, takimi choćby jak dzieła kultury). Gdy mamy do czynienia z interakcją, a nie wyłącznie z procesem jednokierunkowym, jak w przypadku odniesienia: człowiek — przyroda nieożywiona, można mówić o afirmacji życia jako więzi człowieka z życiem (na przykład w relacji: człowiek — zwierzę). W afirmatywnym kontakcie interpersonalnym będziemy ujmować afirmację życia jako pozytywną relację społeczną. Synonimami „afirmacji życia” jest zatem: „radość życia”<sup>2</sup>, „akceptacja życia”, „aprobata życia”, „umiłowanie życia”, „sympatia dla życia”, „poważanie dla życia” i „szacunek dla życia”.

W pracy posługuję się zarówno określeniem **„wychowanie do afirmacji życia”**, jak i **„wychowanie w afirmacji życia”**. W moim rozumieniu określenia te są niesprzeczne; „wychowanie do afirmacji życia” wskazuje aksjologiczno-teleologiczne właściwości afirmacji życia, natomiast „wychowanie w afirmacji życia” ukazuje afirmację życia przede

---

cia, nihilizm, nurt pedagogiczny, odwaga, optymizm, osobowość, pedagogika felicytologii, pejoryzm, perfekcjonizm, pesymizm, pogoda ducha, pokój ducha, postawa, postawy egzystencjalne, postawy nadgodnościowe, postawy niegodne, pomyślność, postawy noetyczne, postawy pseudogodnościowe, pragmatofobia, praktyka, prąd pedagogiczny, proces wychowania, psychologia pozytywna, radość życia, resentyment, satysfakcja, sens egzystencji, sens istnienia, sens świata, sens życia, sprawiedliwość, struktura, sublimacja, supererogacja, symbolomania, sympatia dla życia, system, sytuacja wychowawcza, szczęście, środowisko wychowawcze, teoria, teoriopraktyka, totalitaryzm, transgresja, uczucie, ukojenie, upojenie, utylitaryzm, wartość życia, wiedza praktyczna, wielkoduszność, własność konstytutywna, wychowanie autokratyczne, wychowanie autorytarne, wychowanie autorytatywne, wychowanie do afirmacji życia, wykluczanie, wzorzec, wzór osobowy, zadowolenie, zasada wychowania, zdumienie, zdumienie życiem, zdziwienie, zdziwienie życiem, życie.

<sup>2</sup> **Radość** — emocja podstawowa (ewentualnie nastrój) o pozytywnej walencji, steniczna, czyli zwiększająca gotowość do działania, od zadowolenia różniąca się jedynie większą intensywnością i krótszym czasem trwania. Jej obserwowalnym przejawem są m.in.: podskoki, reakcje wokaliczne (np. piski, okrzyki, śmiech), ożywiona mimika (np. uśmiech) i pantomimika (np. uściski, klaskanie w dłonie). Antonimem — smutek (Klaus Scherer, Jaak Panksepp). W. ŁOSIAK: *Psychologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 52; T. BOROWSKA: *Obszary poznania i możliwości badania procesów afektywnych w pedagogice*. „Forum Oświatowe” 2002, nr 2, s. 8.

**Radość życia** — postawa egzystencjalna charakteryzująca się apologetycznym stosunkiem do procesu życia; jego specyfiki i jakości. Jest ona rezultatem odczucia jedności człowieka z wszechżyciem i woli podtrzymania aprobatywnej relacji z innymi bytami. Synonim — cieszenie się życiem (Alicja Żywczok).

wszystkim jako określoną atmosferę wychowania lub sytuację wychowawczą panującą w danym środowisku wychowawczym. Sformułowanie zawarte w tytule: „**Ku afirmacji życia**” podkreśla teleonomiczną właściwość wychowania rozumianego jako zmierzanie ku afirmacji życia, dążenie do jej osiągnięcia dzięki aktywności wielu podmiotów wychowania.

Wykazuję, iż między uprawnioną etycznie postawą afirmacji życia a godnością nie zachodzi sprzeczność. Bliskość i przenikanie się obydwu każą mówić o godności postawy afirmacji życia, a także o afirmatywnym sensie postaw godnościowych.

Afirmować wszelkie istnienie oznacza dla mnie odnosić się z odpowiednim szacunkiem do wszystkiego — zgodnie z jego „wielkością”. Absolut, ludzie, zwierzęta, rośliny, przyroda nieożywiona powinny zostać otoczone troską, co oznacza, że należne im jest swoiste poważanie, stosownie do ich wartości podstawowej. Nikt i nic nie zasługuje na bezmyślne unicestwienie lub zniszczenie, wręcz przeciwnie — każdy jest godny szacunku i zachowania w istnieniu bądź trwaniu. W ten oto sposób można lapidarnie ująć naczelną ideę tej pracy, która stanowi efekt wieloletnich badań nad afirmacją życia jako konstytutywną właściwością człowieka i fenomenem ludzkiej egzystencji. Taki też jest przedmiot moich interdyscyplinarnych badań: afirmacja życia rozumiana jako naturalne ludzkie doświadczenie wspierające proces rozwoju człowieka i wzmacniające pozytywne efekty jego wychowania.

Termin „afirmacja życia” wydaje się mieć silne oparcie w polskiej tradycji naukowej, a przy tym szeroki, wielokulturowy zasięg potencjalny. W publikacjach uczonych amerykańskich powszechnie stosowany termin „afirmacje” (nie „afirmacja” w liczbie pojedynczej) odnosi się do kształtowania pozytywnego, choć nie zawsze adekwatnego, wizerunku samego siebie i może być semantycznie zbliżony do wprowadzonego przeze mnie pojęcia autoafirmacji. **Autoafirmację** rozumiem jednak znacznie szerzej. Nie zabiegam o to, by w procesie wychowania wychowawca czy wychowanek wytwarzali sobie iluzoryczne wizje własnej doskonałości różnorodnymi technikami, na przykład wschodnią medytacją, ale by rzeczywiste poznanie samego siebie rewolucjonizowało ich spojrzenie na świat, a w rezultacie pozytywnie usposabiało każdego z nich również wobec samego siebie.

Tak jak w filozofii wielu myślicieli, na przykład: Karol Wojtyła, Dietrich von Hildebrand, Josef Seifert, Charles Taylor i Robert Spaemann, wykracza śmiało poza opozycję: etyki eudajmonistyczne — etyki antyeudajmonistyczne, podobnie w pedagogice tym silniej można domagać się takiego „przekroczenia”, które pozwoli wypracować nową jakość wychowawczą, nieoprzestającą jedynie na izolowanych

opcjach myślowych. Właśnie wychowanie do afirmacji życia zasadza się na kształtowaniu w wychowankach głębokich wewnątrzosobowych więzi między sferą godności, autorealizacji i szczęśliwości. Antropologiczna **syntonia godności, autorealizacji i szczęścia**<sup>3</sup> jest w procesie wychowania moralnego<sup>4</sup> szczególnie istotna.

Ludzki byt ma charakter relacyjny: urzeczywistnia się w szczególności zarówno w odniesieniu do innych osób, jak i wobec fundamentalnych wartości. Żyjąc wśród osób, człowiek doświadcza powinności właściwego ich traktowania — afirmowania ich ludzkiej godności. Jako istota obdarzona szczególną wartością — człowieczeństwem, dąży do godnego życia, które jest podstawową normą moralności. Sprawiedliwość jest spoiwem całego porządku moralnego, miłość zaś stanowi o jego doskonałości. Samourzeczywistnianie się człowieka rozumiane jako jego doskonałość moralna nie jest czymś odrębnym od godności i miłości. Troski o własną doskonałość moralną nie sprowadza się do egoizmu. W trosce tej chodzi o uszanowanie własnej godności osobowej, która ma bezpośredni związek z realnymi wymaganiami dobra wspólnego<sup>5</sup>.

*Eudaimonia* — **szczęśliwość** nie jest tylko ozdobnikiem etyki czy pedagogiki, lecz pierwiastkiem współkonstytuującym je. Stanowisko wykluczające z moralności zainteresowanie własnym szczęściem moż-

---

<sup>3</sup> **Szczęście** — rozciągnięty w czasie dobrostan psychiczny związany ze spełnieniem najwyższej ocenianych przez daną osobę celów, z zaspokojeniem jej podstawowych pragnień. Jeżeli stan ten jest również silnie zabarwiony uczuciowo — mówimy o uczuciu szczęśliwości.

Szczęście to dodatni bilans życia (zadowolenie z całości życia). Władysław Tatariewicz podaje różne znaczenia szczęścia, ale nie opisuje konkretnych stanów szczęśliwych i sytuacji szczęściorodnych, czyli desygnatów szczęścia. W. TATARKIEWICZ: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 33.

Szczęście — obiektywnie (*fortuna*) — na przykład ocalenie z katastrofy lub wygrana na loterii. Szczęście — subiektywnie (*felicitas*) — gdy dana osoba czuje się szczęśliwa, doznaje uczuć dodatnich, związanych z przekonaniem, że układ warunków zewnętrznych, w których żyje, odpowiada jej potrzebom i dążeniom. Szczęśliwość jest zatem ideałem, granicą, do której zbliża się ktoś tym bardziej, im wszechstronniej realizuje swoje dążenia. T. CZEŹOWSKI: *O szczęściu*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1969, s. 168.

<sup>4</sup> **Wychowanie moralne** — jedna z dziedzin wychowania, obok wychowania: fizycznego i zdrowotnego, umysłowego, estetycznego, społecznego, religijnego i patriotycznego, tworząca strukturę teorii wychowania. Zasadniczym celem wychowania moralnego jest kształtowanie charakteru i osobowości wychowanka. M. NOWAK: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 391. Zob. też M. ŁOBOCKI: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

<sup>5</sup> J. GALAROWICZ: *Blask godności. O etyce Karola Wojtyły i nie tylko*. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 2005, s. 161.

na zatem uważać za fałszywą reakcję na błąd eudajmonizmu, który polegał na zamknięciu się — niczym w skorupie — we własnym szczęściu<sup>6</sup>. Przeznaczeniem człowieka jest szczęście, gdyż należy ono do ludzkiej egzystencji. Szczęśliwość jest rzeczywistością wewnątrz-osobową: „Dążenie do szczęścia wynika z samego bytu ludzkiego, z tego, co bezsprzecznie zdrowe w naturze człowieka. Jest ono czymś naturalnym i dlatego koniecznym. Człowiek nie może szczęścia nie chcieć, gdyż dojrzewa on do szczęścia przez doskonałość moralną”<sup>7</sup>. „Szczęśliwość wykazuje jakąś szczególną odpowiedniość względem osoby [...]. Odpowiedniość ta jest tak wyrazista, iż można mówić o swoistej strukturze samej szczęśliwości jako strukturze osobowej — to jest takiej, która nie zachodzi poza osobą i w oderwaniu od niej. W pojęciu szczęśliwości zawiera się coś bardzo bliskiego do spełnienia: nie tyle do spełnienia czynu, ile do spełnienia siebie poprzez czyn. Spełnić siebie i być szczęśliwym — to prawie tożsamość. Spełnić siebie zaś to urzeczywistnić owo dobro, przez które człowiek jako osoba staje się dobry i jest dobry”<sup>8</sup>.

Zgodnie z tytułem tej książki kolejnymi ważnymi terminami są również: „życiowa pomyślność” i „egzystencja”. **Egzystencja** (łac. *existentia* — „istnienie”) to w metafizyce klasycznej sposób bycia, który przysługuje czemuś bytującemu aktualnie (*in actu*). W egzystencjalizmie oznacza natomiast specyficznie ludzki sposób istnienia. To również „wkraczanie” człowieka w prawdę bycia (*Sein*) — w przeciwieństwie do zwykłej obecności (*Vorhandenheit*) rzeczy (Martin Heidegger). Przychyliam się do stanowiska Romana Ingardena, który zakłada, że istnienie w ogóle jest pewną ideą ogólną, której jednostkowym uszczegółowieniem są poszczególne sposoby istnienia<sup>9</sup>. Sposób istnienia jest zawsze istnieniem czegoś. Istnienie przejawia się więc w postaci określonego sposobu istnienia. Sposobów tych jest wiele, na przykład istnienie realne, idealne, intencjonalne, możliwe<sup>10</sup>. Jednym ze sposobów istnienia bytów przygodnych jest egzystencjalna postawa akceptacji życia z towarzyszącym jej poczuciem zespolenia ze światem oraz współbrzmienia ontologicznego lub emocjonalnego z innymi bytami.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 162.

<sup>7</sup> K. WOJTYŁA: *Elementarz etyczny*. Wrocław, Wydawnictwo „Imprimatur”, 1986, s. 66, 69.

<sup>8</sup> K. WOJTYŁA: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 216—218.

<sup>9</sup> R. INGARDEN: *Spór o istnienie świata*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 83.

<sup>10</sup> Podaję za: W. STRÓŻEWSKI: *Ontologia*. Kraków, Wydawnictwo „Aureus”, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 124, 130.

Pojęcie sprzyjającego losu — **pomyślności**, występowało już w okresie przedteoretycznym u Greków pod nazwą „dobry los” i kojarzone było najczęściej z dodatnimi warunkami zewnętrznymi ludzkiego życia. „Pomyślna egzystencja” — drugi człon podtytułu tej pracy — stanowi istotne dopełnienie członu pierwszego — „afirmacji życia” rozumianej jako dobrostan psychiczny, czyli dodatnie przeżycia wewnętrzne człowieka.

Pomyślna egzystencja to zatem kreatywny sposób istnienia człowieka: wartościotwórczy i konstruktywny wychowawczo. Taka życiowa pomyślność nie jest możliwa bez autorefleksji: jak uczynić swą egzystencję sensowną? Wymaga również fascynacji szerokim spektrum ogólnoludzkich wartości i duchowością człowieka, bez pomijania przy tym dobra innych istnień na Ziemi.

### **Stan wiedzy z zakresu prezentowanej problematyki, eksploatacja źródeł**

Przedstawieniu niniejszej pracy przyświeca intencja zbliżenia kulturowego dorobku pedagogiki i filozofii, a przede wszystkim wskazania znaczenia jednego z trzech działów etyki (zgodnie z klasyfikacją Tadeusza Kotarbińskiego<sup>11</sup>) — felicytologii (eudajmonologii), dla rozwoju nauki. Pedagogika zasymilowała dotychczas etyczny dorobek prakseologii, tworząc prakseologię pedagogiczną, większość kategorii deontologicznych przejęła pedagogika personalistyczna i pedagogika egzystencjalna, trzeci dział etyki — felicytologia, pozostał zupełnie nieeksploatowany. Przetransponowanie najważniejszych jej osiągnięć na „język” pedagogiki musi być jednak ściśle określone, bo podporządkowane naczelnej zasadzie odpowiedzialności moralnej badacza. Idea eudajmonii nie odcisnęła swego „piętna” na żadnym ze współczesnych nurtów ani w żadnej koncepcji wychowania.

**W filozofii** obserwujemy rozwój bogatej eudajmonologii (Władysław Stróżewski: *Istnienie i sens*. Kraków 2005; Andrzej Banach: *O szczęściu*. Kraków 1988; Tadeusz Czeżowski: *Jak rozumieć sens życia*. W: IDEM: *Odczyty filozoficzne*. Toruń 1969; Józef Bocheński: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993; Halina Romanowska-Łakomy (red.): *Radość i cierpienie — fenomenologia rozwoju człowieka*. Olsztyn 2000). Warto wyjaśnić, że filozofowie pojmują afirmację życia jako: wartość hedoniczną, utylitarną (Herbert Spencer, John Stuart Mill), eudajmoniczną (Jeremy Bentham), cnotę heroiczną, szczytową (Demokryt),

---

<sup>11</sup> T. KOTARBIŃSKI: *O istocie oceny etycznej*. „Przegląd Filozoficzny” 1948, nr 1—3.

pierwotny afekt (Baruch Spinoza), kryterium doskonałości osobowej (Erich Fromm), przywilej i obowiązek (Władysław Tatarkiewicz).

**Psycholodzy** rozumieją szczęście, nadzieję i optymizm jako uczucia specyficznie ludzkie, pozytywne emocje steniczne, właściwości psychiki człowieka, a także mechanizm adaptacyjny. Psychologicznych koncepcji szczęścia ludzkiego jest wiele, wymieńmy choćby Alexa Michalosa koncepcję wielorakich rozbieżności, Norberta Schwarza i Fritza Stracka ewaluatywny model szczęścia, Daniela Kahnemana koncepcję szczęścia obiektywnego, koncepcje genetyczne Kristiny DeNeve i Harrisa Coopera, Allena Parducciego koncepcje adaptacyjne.

Spośród dokonań polskiej psychologii warto wspomnieć o pionierskiej, chociaż zwięzłej pracy Stefana Garczyńskiego: *O radości*. Warszawa 1983. Aktualnie rozszerza swój zasięg badawczy Janusza Czapńskiego<sup>12</sup> psychologia pozytywna (szczęścia i optymizmu), Józefa Kozieleckiego<sup>13</sup> psychologia nadziei, a ponadto współczesna asymilacja logoteorii i logoterapii Viktora E. Frankla dokonana przez Kazimierza Popielskiego („Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne (współautor V.E. Frankl). W: K. Popielski: *Człowiek — pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*. Lublin 1987; K. Popielski: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin 1994) oraz gelotologia, czyli terapia humorem. Rezultaty badań nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym, a także nad relacją między optymizmem a funkcjonowaniem umysłu, typem osobowości i jakością życia opublikował Ryszard Stach w monografii naukowej zatytułowanej *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków 2006. Współczesne kierunki rozwoju psychologii pozytywnej można dostrzec również w pracy Ewy Trzebińskiej: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2008.

**W medycynie** — coraz powszechniej stosuje się hilaroterapię, czyli leczenie śmiechem, natomiast **w kulturoznawstwie** ostatnich lat prym wiodą badania porównawcze pozytywnych aspektów ludzkiej psychiki w kontekście kulturowym. Przykładem takiej publikacji jest między innymi praca zbiorowa pod redakcją Anny Duszak i Niny Pawlak zatytułowana: *Anatomia szczęścia — emocje pozytywne w językach i kulturach świata*. Warszawa 2005.

---

<sup>12</sup> J. CZAPIŃSKI: *Psychologia szczęścia*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994; *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. CZAPIŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

<sup>13</sup> J. KOZIELECKI: *Psychologia nadziei*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

W polskiej **pedagogice** powojennej kwestie felicytologiczne śladowo poruszali: Halina Izdebska w pracy: *Szczęście dziecka*. Warszawa 1988, oraz Natalia Han-Ilgiiewicz w artykułach: *Problem radości w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 6; *Radość w życiu dziecka*. „Rodzina i Szkoła” 1961, nr 3. Na uwagę zasługuje filozoficzno-pedagogiczna analiza średniowiecznej oraz renesansowej kultury śmiechu, a zwłaszcza humoru rozumianego jako opór i wyzwolenie, dokonana w pracy Lecha Witkowskiego: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991. Natomiast od roku 1995 problematyka wychowania do radości życia znalazła swe miejsce w dwóch moich publikacjach zwartych: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków 2000, oraz *Wychowanie do radości życia*. Warszawa 2004, i licznych artykułach. Propozycję antypedagogiki jako nurtu wychowania sprzyjającego odczuwaniu przez dzieci kongruencyjnej radości życia wysunął Hubertus von Schöenebeck w pracy pod redakcją Bogusława Śliwerskiego<sup>14</sup>. Problematyka noetyczna znajduje swe odzwierciedlenie między innymi w pracy zbiorowej pod redakcją Andrzeja de Tchorzewskiego i Piotra Zwierchowskiego: *Sens życia — sens wychowania. Dylematy człowieka przełomu wieków*. Bydgoszcz 2001, w monografiach Zbigniewa Kwiecińskiego: *Między patosem a dekadencją*. Wrocław 2007; *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn 2000, a zwłaszcza jej części zatytułowanej *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, w pracy zbiorowej pod redakcją Tadeusza Lewowickiego: *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyń 1992.

Pedagogika, psychologia i socjologia koncentrują się głównie, co może niepokoić, na badaniu zaburzeń i dysfunkcji ludzkiej psychiki, czyli na usuwaniu patologicznych wzorów zachowania, zdecydowanie zaś mniej uwagi poświęcają ludziom zdrowym; podnoszeniu jakości ich życia i doskonaleniu w afirmowaniu życia. Dlatego też łatwiej dotrzeć na rynku wydawniczym do pozycji bibliograficznych z zakresu niedostatków życia emocjonalnego człowieka niż do monografii rozpatrujących sposoby pomnażania jego dobrostanu psychicznego. Proponuje zatem, by kategorię pedagogiczną, o której mowa, rozpatrywać jako wartość wychowawczą, składową ideału wychowania, kryterium celów wychowania, zasadę, metodę, środek i rezultat procesu wychowania.

Wprawdzie nie brak literatury z pogranicza filozofii i pedagogiki; w prace o zbliżonych tytułach, na przykład: filozofia wychowania, filo-

---

<sup>14</sup> H. SCHÖENEBECK: *Antypedagogika — kongruencyjna radość życia*. W: *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

zofia edukacji, filozofia pedagogiki, filozofia nauczania, a nawet psychologia filozofowania, obfituje rynek wydawniczy. Pewien dyskomfort czujemy, próbując dotrzeć do prac naukowych typu: pedagogika filozofii czy pedagogika filozofowania. Choć działają zrzeszenia pedagogów polskich pielęgnujących ideę dyskursu wielodyscyplinarnego, zwłaszcza zaś dyskursu pedagogiczno-filozoficznego (na przykład Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej zainicjowane przez łódzkie środowisko pedagogiczne, kontynuujące tradycję naukową Kazimierza Sosnińskiego i Karola Kotłowskiego), ja poddaję badaniu inny rodzaj styczności naukowych, mianowicie pedagogiczną zawartość nie całości filozofii, lecz jednego z działów etyki, wspomnianej felicytologii. O takiej możliwości wspomina Józef Lipiec w pracy zbiorowej pod redakcją Stanisława Palki: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków 2004. Wysuwam zatem teoriopraktyczną<sup>15</sup> propozycję felicytologii pedagogicznej jako współczesnego nurtu w wychowaniu<sup>16</sup>.

Próbuję „pójść” w swoich wywodach o krok dalej w stosunku do dorobku polskiej felicytologii. Dziedzictwo kulturowe w tym zakresie wyznaczają dzieła znakomitych poprzedników, na ogół filozofów pedagogów, takich jak: Stefan Szuman: *Afirmacja życia*. Katowice 1947; Władysław Witwicki: *Rozmowa z pesymistą*. Lwów 1928; Władysław Tatarkiewicz: *O szczęściu*. Warszawa 1990; Bogdan Suchodolski: *Kochaj życie, bądź dzielny. Rozmowa o wartości życia*. Warszawa 1927;

<sup>15</sup> Termin **teoriopraktyka** został wprowadzony przez Jana Legowicza, a zaasymilowany przeze mnie na potrzeby felicytologii pedagogicznej. Za pomocą terminu, zbudowanego z połączenia dwóch słów: „teoria” i „praktyka”, zamierzałam podkreślić szczególną jedność aktywności teoretycznej i praktycznej w zawodzie nauczyciela. Teoretyczno-praktyczny charakter subdyscyplin pedagogicznych wyznacza również samej pedagogice teoriopraktyczne zadania i problemy badawcze. Szczegółowe omówienie sposobów rozumienia „teoriopraktyki” jest zawarte w rozdziale 4., podrozdziale 3.: *Praktykowanie teorii w ethosie nauki. Optymizm teoriopraktyki*, w którym odniosłam się do ważnych dyskusji intelektualnych nad związkiem teorii z praktyką prowadzonych od Immanuela Kanta, Christiana Garvego, Maxa Schelera aż po Jürgena Habermasa. Jeden z argumentów dotyczy koincydencji wszystkich nauk, która wynika z jedności samej natury człowieka. Postulat interdyscyplinarności naukowej jest w istocie zaleceniem „ekumenizmu” w nauce, postrzeganej jako kulturotwórcza jakość.

<sup>16</sup> **Nurt w wychowaniu** (prąd pedagogiczny) jest specyficznym dla określonej grupy osób sposobem rozwiązywania problemów pedagogicznych (František Singule). O prądzie pedagogicznym stanowi atrakcyjność jakiegoś ideału pedagogicznego oraz ludzie, dla których stał się on istotny (Bogdan Nawroczyński). Prąd naukowy pojawia się wówczas, gdy kierunek naukowy przenika do innych dziedzin wiedzy. I tak na przykład fenomenologia przekształciła się z kierunku filozoficznego w ruch intelektualny, który wpłynął na socjologię, psychologię i pedagogikę. B. ŚLIWERSKI: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 35–36.

Stanisław Olejnik: *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*. Lublin 1958.

Rozprawy Władysława Tatarkiewicza oraz Stanisława Olejnika to felicytologiczne prace historyczne, porządkujące dziedzictwo filozoficzne z omawianego zakresu. Moją pracę natomiast można określić jako fenomenologiczno-hermeneutyczne studium wychowania w afirmacji życia, ujmujące podstawowe zagadnienia felicytologiczne problemowo i zarazem systemowo.

Dotychczasowe empiryczne badania naukowe oscylowały głównie wokół kategorii humoru, komizmu, wesołości, optymizmu w nauczaniu i wychowaniu. Badania amerykańskie Martina Seligmana pokazują głównie eskalację depresji szerzącej się w ostatnich latach wśród dzieci i młodzieży (nawet do dwudziestu procent populacji) oraz mózgową organizację życia emocjonalnego człowieka — ośrodki odpowiedzialne za pozytywną i negatywną inklinację życiową. Autor prezentuje również Pensylwański Program Zapobiegania Depresji Dzieci<sup>17</sup>.

Badania, które prowadził polski psycholog Janusz Czapiński, obejmowały społeczne, biologiczne i psychologiczne uwarunkowania pozytywnej inklinacji wartościującej (naturę optymizmu)<sup>18</sup>, Czesław Matuszewicz analizował wpływ posługiwania się dowcipem i humorem przez nauczyciela na usprawnienie komunikacji z uczniami, rozwój umiejętności społecznych uczniów, integrację zespołów klasowych oraz na budowanie autorytetu nauczyciela<sup>19</sup>. Należy wspomnieć również o niewielkiej objętościowo, lecz merytorycznie bogatej pracy Marii Dudzikowej: *O osobliwościach śmiechu uczniowskiego*. Kraków 1996, w której autorka poddaje analizie powody śmieszności w szkole, typowe dla szkolnego środowiska wychowującego rodzaje śmiechu uczniowskiego oraz znaczenie śmiechu dla budowania pozytywnej atmosfery w szkole.

Helena Marzec próbowała ustalić wpływ statusu materialnego rodziny na odczucie szczęśliwego lub nieszczęśliwego dzieciństwa badanych. Rodzice, którzy usilnie zabiegają o coraz wyższy materialny poziom życia swej rodziny, często zapominają o faktycznym dobru swego dziecka, o jego potrzebach wyższych, pozamaterialnych. Badane dzieci, które określiły siebie jako nieszczęśliwe w swoich domach, zwracały uwagę na nieobecność rodziców, tęsknotę za nimi i osamotnienie.

---

<sup>17</sup> M. SELIGMAN: *Optymistyczne dziecko*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1997; M. SELIGMAN: *Optymizmu można się nauczyć*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”, 1996.

<sup>18</sup> J. CZAPIŃSKI: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu)*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.

<sup>19</sup> C. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1986.

Wskazywały one najczęściej swoje kontakty z rodziną na co dzień jako najistotniejsze powody osobistego szczęścia<sup>20</sup>. Stanisław Michalowski zainteresował się uczniowskimi oczekiwaniami wobec nauczyciela uznawanego powszechnie za autorytet. Wśród dwudziestu atrybutów, jakimi powinien się cechować nauczyciel, na drugim miejscu znalazło się jego poczucie humoru i wesołe usposobienie.

Na skutek psychologicznego i socjologicznego nacisku na metodologię badań pedagogicznych coraz mniej osób podejmuje badania naukowe polegające na twórczym przetransponowaniu wychowawczego dziedzictwa filozofii do nauk pedagogicznych. O rzeczywistej potrzebie tego rodzaju pedagogicznych prac naukowych przekonuje fakt, że w procesie wychowania młodego człowieka nie jest najważniejsze, jak przedstawia się jego *status quo*, czyli jaki jest on w chwili bieżącej (fakty społeczne lub psychiczne), ale jaki może być ów młody człowiek (potencjalność) i jak w ogóle być powinno (normatywność).

Rozrost faktów uzyskanych w wyniku badań empirycznych, a więc obecność badań, za których pośrednictwem stawiamy określoną diagnozę społeczną (badania ilościowe i ilościowo-jakościowe), wydaje się nieproporcjonalny do badań jakościowych, a przede wszystkim do badań istotnościowych rozpatrujących nie fakty, lecz istotę zjawisk, ich sens i znaczenie (Martin Langeveld). I tak, bez trudu odnajdziemy w literaturze pedagogicznej doniesienia empiryczne na temat poczucia szczęścia, poczucia sensu życia czy nawet jakości życia określonej grupy osób, przykładowo niepełnosprawnych, chorych, w senioralnym wieku życia, ale znacznie trudniej doszukać się propozycji bibliograficznych o takich tytułach, jak: „Sens wychowania”, „Fenomen rozwoju człowieka” czy „Istota ludzkiej edukacji”. Nadkoncentracja na badaniach diagnostycznych sprawiła, że po pomiarze danego stanu rzeczy nikt nie wysuwa już propozycji „naprawczych”, a wychowanie jest przecież programem życia, propozycją lepszego istnienia człowieka, dlatego warto powrócić do takiego właśnie jego rozumienia, co obszernie uzasadniam w treści pracy.

W literaturze obcojęzycznej, zwłaszcza anglojęzycznej (mimo rozpraw Martina Seligmana: *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań 1996 oraz *Optymistyczne dziecko*. Poznań 1997, a także pracy zwartej Irvina Davida Yaloma: *Mama i sens życia*. Warszawa 2008; Alana McGinnisa: *Potęga optymizmu*. Warszawa 1995; Allena Carra: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań 2009), niemieckiej (mimo rozprawy Paula Wilhelma Kepplera: *Więcej radości*.

---

<sup>20</sup> H. MARZEC: *Wpływ wysokiego statusu materialnego rodziny na szczęśliwe dzieciństwo*. „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 4, s. 33–36.

Poznań 1928; Ericha Fromma: *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Poznań 2000; Johana Huizingi: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa 1985), francuskiej (mimo rozprawy Henriego Bergsona: *Śmiech. Esej o komizmie*. Warszawa 1995), czeskiej (mimo pracy Miroslava Plzaka: *Gra o ludzkie szczęście*. Warszawa 1980) i bułgarskiej (mimo monografii Izaaka Paszi: *Powaga śmieszności*. Warszawa 1980), brakuje prac zwartych ujmujących w sposób holistyczny problematykę afirmacji życia.

W tej pracy próbuję pokazać, że wychowanie do afirmacji życia to program wykonalny, dlatego warto skupić siły wychowawcze wielu podmiotów życia zbiorowego na kształtowaniu takiej dojrzałości osobowej człowieka, z którą współwystępuje raczej sympatia dla innych bytów niż antypatia lub tendencje samozniszczeniowe, jak w wypadku nerwic i wielu psychofizycznych uzależnień człowieka. Przedstawiona praca zawiera rozwiniętą teoretycznie i prakseologicznie propozycję wychowania w afirmacji życia, a całość zamysłu naukowego można określić również jako teoretyczno-prakseologiczne studium atmosfery wychowania. To pierwsza monografia naukowa z tego zakresu w polskiej i zagranicznej pedagogice.

### **Znaczenie podjętych badań z „pogranicza” antropologii filozoficznej i teorii wychowania dla rozwoju nauk humanistycznych**

Termin „pogranicze” jest metaforą filozoficzną stosowaną zarówno w odniesieniu do sądów rozważanych, jak i do sądów wyrażających owe rozważania. Siła perswazji metafory pogranicza polega na aksjologicznym znaczeniu bycia „pomiedzy”, niepozwalającym na dogmatyczne widzenie świata i rysującym zarówno wizję kultury, jak i uczestnictwa w niej<sup>21</sup>. Poszukiwania poznawcze z „pogranicza” pedagogiki i innych nauk mogą dawać silne impulsy rozwojowe subdyscyplinom pedagogicznym, mogą także okazać się inspirujące dla nauk pomocniczych pedagogiki. Inspiracje tego typu mogą występować zarówno w dziedzinie poznania naukowego, jak i metodologii nauki, ujmowanej w wymiarze założeń i praktyki badawczej<sup>22</sup>. Eksploatowanie

<sup>21</sup> A. MUCHOWICZ: *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992, s. 138—139. Zob. też *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1990.

<sup>22</sup> *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. PALKĄ. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004, s. 7.

**Badania interdyscyplinarne** (w odróżnieniu od badań transdyscyplinarnych i badań multidyscyplinarnych) polegają na łączeniu elementów dwu lub więcej dyscy-

„pogranicza” nauk pozwala naukowcom stwarzać nowe jakości kulturowe, które przez obserwatorów poszczególnych, izolowanych nauk nie są dostrzegane. Szerszy zasięg widzenia problemów badawczych z punktu „granicznego” wiąże się jednak z koniecznością zwerbalizowania nowego obszaru poznania. Ten rodzaj poruszania się ludzi nauki po nieodkrytych jej terenach można uznać za szczególny, choć wymagający odwagi, cel badań naukowych.

Afirmacja życia jest podstawową kategorią nauk humanistycznych<sup>23</sup>, wśród których usytuowane są liczne dyscypliny pedagogiki. Wszelki altruizm, miłość, odwagę, wdzięczność możemy definiować za pomocą terminów: „radość”, „afirmacja” lub „satysfakcja”, na przykład ujmować altruizm jako satysfakcję z pomocy innym ludziom, miłość jako radowanie się dobrem udzielanym innym przedstawicielom ludzkiej wspólnoty, odwagę jako radość z przezwyciężenia w człowieku jakiegoś lęku wypływającego z przyczyn wewnętrznych lub zewnętrznych, wdzięczność zaś jako zdumienie nieustającą hojnością bytu. Pojęcie afirmacji życia czy radości życia, chociaż pierwotnie należy do takich dziedzin nauki, jak: eudajmonologia, hedonistyka czy biotechnika, znajduje swe należne miejsce i status naukowy również w dziedzinie wychowania człowieka.

W bieżącej sytuacji rozrostu „kultury przyjemności” zaznacza się pilna potrzeba krytycznego odniesienia się pedagogiki do zagadnień hedonizmu etycznego i psychologicznego. Dowodzę, że hedonizm jest w istocie nihilistyczny, nie afirmatywny. Felicjologia, która aspirowałaby do tego, by być „wychowawczą”, musi uporządkować dotychczasowe założenia hedonistyczne i utylitarne, a przede wszystkim wyzwolić się spod hegemonii hedonizmu etycznego i hedonizmu psychologicznego. Chodzi mianowicie o ulaskawienie niektórych kategorii eudajmonicznych, takich jak: afirmacja życia, radość życia, pogoda

---

plin, ale bez zastosowania nadrzędnego paradygmatu. Jest to łączenie pojęć, metod, procedur badawczych, danych pochodzących z różnych dyscyplin naukowych (następuje tu wiązanie zainteresowań z kilku dyscyplin wokół ognisk zainteresowań, którymi mogą być zjawiska, pojęcia, teorie, osoby). S. PALKA: *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 340.

<sup>23</sup> **Humanistyka** to nie tylko zbiór nauk badających człowieka jako istotę społeczną oraz jego wytwory: język, literaturę, sztukę. Humanistykę można spostrzegać znacznie szerzej — jako nurt myśli dotyczącej człowieka i jego świata (idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensu i stylu życia, rozwoju i kształtowania jednostki ludzkiej, rozumienia jej zachowań oraz wielu innych zagadnień egzystencji człowieka. W tym ujęciu humanistyka jest formacją intelektualną wykraczającą poza ramy nauki. *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 9.

ducha, entuzjazm, zdumienie życiem, zdziwienie, zapał, zachwyt, i oddzielenie ich od degradującego je pojęcia przyjemności, korzyści własnej, użyteczności osobistej, oczywiście w taki sposób, by tych ostatnich całkowicie nie eliminować. Zależy mi na pokazaniu związku między moralną powinnością afirmowania życia i prawem człowieka do zadowolenia z życia. W tym celu przedstawiam zarzuty wobec hedonizmu etycznego i hedonizmu psychologicznego, dokonuję jego krytyki, nieco łagodniej traktując utylitaryzm społeczny z naczelną zasadą: maksimum szczęścia dla maksymalnej ilości ludzi.

Praca ta ma charakter normatywny i postulatywny, ogniskuje się na afirmatywnych ideach humanistyki (jakościach idealnych): wartościach moralnych, ideałach etycznych i ideałach wychowania. Nie badam faktów, ale fenomenologicznie analizuję sens istotnościowych metafaktów emocjonalnych i moralnych w ontogenezie oraz filogenezie człowieka. Dociekam „istoty rzeczy”, czyli istoty ludzkiej afirmacji życia jako biologicznego, społecznego i kulturowego fenomenu, a także jego znaczenia w procesie wychowania. Interesuje mnie zarówno natura afirmacji życia, jak i kultura afirmowania życia.

Nie stawiam pytania, czy afirmacja życia jest dobrem moralnym, ponieważ wartości humanistyczne są aksjomatami i nie trzeba ich uzasadniać. W dyskusji nad dowodzeniem znaczenia wartości w ludzkim życiu moje stanowisko jest klarowne: istnieje w tym aspekcie kres udowadniania, polegający na tym, że w pewnym momencie, po przytoczeniu licznych argumentów musielibyśmy dowieść również, że na przykład dobro jest dobre. Wysuwam natomiast tezę, że całożyciowa aktywność człowieka skierowana jest na podtrzymanie ludzkiej akceptacji życia. Stwierdzam również, że rdzeń prawidłowego procesu wychowania stanowi radość z urzeczywistniania humanistycznych wartości, takich jak: godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość i wielkość. Interakcyjna struktura powiązań (relacje symbiotyczne) między owymi wartościami odnosi się także do ich związków z afirmacją życia. Sama ich natura jest afirmatywna, co znaczy, że przyczynia się ona do kształtowania życia zgodnego wewnątrznie i zadowalającego.

Mimo to warto przedstawić chociaż kilka argumentów, które pozwolą chronić tę specyficznie ludzką wartość. Podjęcie problematyki afirmacji życia w naukach pedagogicznych uważam za uzasadnione z wielu względów.

„Człowiekowi niczego bardziej nie brak niż pogodnej wiary i radosnej afirmacji życia”<sup>24</sup>. Spostrzegane deficyty pogody ducha, a nawet

---

<sup>24</sup> S. SZUMAN: *Afirmacja życia*. Katowice, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, 1947, s. 23.

epidemia depresji, atakująca coraz młodszą generację, najwyraźniej potwierdzają, że radość życia we współczesnym świecie jest istotnie zagrożona. Niekorzystne zjawiska społeczne, takie jak: znaczne wymagania edukacyjne i ekonomiczne, pośpiech i długotrwałe zmęczenie psychiczne, wywołują w młodych osobach poczucie utraty sensu życia. Wiele zaburzeń emocjonalnych współczesnych ludzi bierze się z jednostronnego zaangażowania człowieka w działalność konsumpcyjną i materialną oraz z braku uwagi poświęcanej aktywności sensotwórczej niekonsumpcyjnej i ponadpodmiotowej, takiej jak bezinteresowny wysiłek pomocy innym ludziom czy pielęgnacja relacji przyjaźni.

Istnienie dużej populacji dzieci i młodzieży, wykazujących objawy negacji życia i bezpośrednio zagrożonych stanami przedsamobójczymi, oraz dość licznej grupy dzieci i młodzieży, która już dokonała tego typu autoagresji, jest ważnym faktem społecznym, toteż pedagodzy nie mogą pozostać wobec niego obojętni. Statystyki dotyczące nasilenia tego zjawiska w wielu krajach skłaniają do głębokich przemyśleń nad sposobami chronienia dziecięcej wrażliwości przed takimi nastrojami emocjonalnymi i postawami, które określam jako nihilizm, negatywizm, pesymizm, katastrofizm czy fatalizm. Niebezpieczeństwo nihilistycznej dehumanizacji życia tkwi nie tylko w dramatycznych wydarzeniach wojennych w różnych zakątkach globu, jakich jesteśmy nieustannie świadkami. Plagami cywilizacyjnymi zagrażającymi ludzkości są także niebezpieczeństwa wewnętrzne, takie jak ucieczka w coraz bardziej wyrafinowane uzależnienia, jako substytuty naturalnego zadowolenia z życia.

To, co realizujemy chętnie, z radością, ma wymiar głęboko humanistyczny. Edukacja, rozwój zainteresowań, praca zawodowa, rekreacja związane z odczuciem afirmacji życia będą jakościowo doskonalsze niż te same formy aktywności jej pozbawione. Afirmacja życia jako wydolność ludzkiej natury nieodłącznie wiąże się z jej człowieczeństwem, natomiast z punktu widzenia ontyki osobowego istnienia — jest przypisana człowiekowi, podobnie jak skłonności samozachowawcze. Postawa ta pozostaje egzystencjalnym i emocjonalnym filarem jego filo- i ontogenezy.

Atmosfera afirmowania życia sprzyja psychicznemu „zagnieżdżeniu” człowieka w mikro- i makrostrukturach społecznych. Osoba ludzka dotkliwie odczuwająca swe porzucenie przez naturę i skrzywdzenie przez cywilizację cierpi na osamotnienie, które przełamać mogą jedynie pozytywne uczucia i powrót do naturalnych zasobów afirmacji życia. Afirmacja życia jako wartość transpersonalna, związuje emocjonalnie człowieka ze światem, buduje autentyczne więzi społeczne

i klimat afiliacji. Świat widziany w radosnym przeżyciu jawi się jako silniej zespolony i uporządkowany. Wobec takiego świata uprawnione staje się poczucie bezpieczeństwa i przejawianie zaufania.

Pogodne doświadczenia życiowe wzmacniają proces wychowania i kształcenia, stymulują sferę emocjonalno-wolitywną i poznawczą człowieka. W wychowaniu radość życia pełni wiele ważnych rozwojowo funkcji, a między innymi: funkcję sensotwórczą, aktywizującą, generatywną, normalizującą, katartyczną i adaptacyjną<sup>25</sup>. Człowiek afirmujący życie dysponuje zdolnością aktywizowania wielu sił wewnętrznych, gdyż radość życia jest nośnikiem zdrowia i harmonijnego rozwoju psychofizycznego.

Pozostaje jeszcze problem tego typu, że jeżeli uznamy, iż moralność, wolność, cierpienie, ucisk czy szczęście to kwestie czysto indywidualne, pozbawione znaczenia ogólnego, upadnie sama możliwość uprawiania refleksji społecznej, a co za tym idzie — runie przekonanie, że losy ludzkie są z sobą powiązane, i w końcu dojdziemy do konstatacji, że coś takiego jak społeczeństwo nie istnieje<sup>26</sup>. By nie wpaść w pułapki subiektywizmu, podczas eksplanacji badanych zjawisk felicytologii przyjąłam we wspomnianych kwestiach stanowisko obiektywno-subiektywne.

Najbardziej współczesny aspekt rozprawy znajduje odzwierciedlenie w próbach podjęcia odpowiedzi na pytanie: co dzieje się z afirmacją życia w cywilizacji technocentrycznej oraz jakie zagrożenia ludzkich zasobów afirmacji życia niosą „śmiercionośne” wzorce kulturowe w społeczeństwie globalnym? Dowodzę, że źródło rozrostu patologii społecznych tkwi z jednej strony w materializmie, a z drugiej — w hedonicznym nihilizmie. Nihilizm jako negacja ogólnoludzkich wartości moralnych jest przeciwieństwem postawy afirmacji życia. To wprowadzie „zakorzeniony” w tradycji filozoficznej i socjologicznej, ale wciąż nowatorski obszar badań pedagogicznych.

Nacisk, jaki położyłam w pracy na eksploatację wymiaru noetycznego człowieka w procesie wychowania oraz na ludzką integrację wewnętrzną, powinien skłonić kolejnych pedagogów do kontynuowania badań w tak ukonstytuowanym naukowo (pedagogicznie, filozoficznie, psychologicznie, a nawet psychoterapeutycznie) podejściu do człowieka. Przywołanie fundamentalnej w filozofii, a wciąż traktowanej marginalnie w polskiej myśli pedagogicznej, teorii kształtowania życia szczęśliwego ukazuje całą gamę możliwych aplikacji zagadnienia

<sup>25</sup> A. ŻYWCZOK: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 143—146.

<sup>26</sup> Z. BAUMAN, K. TESTER: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2003, s. 132.

w wychowaniu i kształceniu, w diagnostyce, profilaktyce oraz terapii zaburzeń życia psychicznego i zdrowia somatycznego człowieka. Dostrzeżenie szans edukacyjnych w takim spojrzeniu na osobę ludzką i sens jej indywidualnej egzystencji będzie generować zrozumienie wobec poczynionych tu założeń teoretycznych i metodologicznych.

### **Felicytologia pedagogiczna — współczesny nurt wychowania**

Felicytologia<sup>27</sup> jest teorią kształtowania życia szczęśliwego, natomiast wychowanie, w moim rozumieniu, byłoby teorią oraz praktyką kształtowania życia pomyślnego, to znaczy aksjologicznie zgodnego, a nawet naznaczonego pewną deontyczną wielkością. Nie jest możliwe, w moim przekonaniu, wychowanie bez afirmacji wartości osoby ludzkiej, bez troski wychowawcy o życiową pomyślność i dobry los swoich podopiecznych, a także bez radości obcowania z drugim człowiekiem. Wychowanie pozbawione afirmacji życia przestaje być wychowaniem, a staje się negacją wychowania.

Wychowanie do afirmacji życia nie powinno być tylko wąsko zakrojoną akcją, ale stać się nurtem wychowawczym z ideą wiodącą, czyli powszechnym przeobrażeniem mentalnym w społecznościach ludzkich. Oprócz koncepcji i nurtów pedagogicznych, które są swoistą kontestacją, dekonstrukcją albo połączeniem dwu już istniejących odrębnie nurtów (na przykład pedagogika personalno-egzystencjalna), trzeba zbudować zwarte teoretycznie i metodologicznie mikrosystemy wychowania, przekonujące swą przejrzystą strukturą teoriopraktyczną (od idei, ideałów, wartości, przez cele, zasady, metody i formy, po środki i treści wychowania).

Proponuję zatem, by **celem** tworzącej się felicytologii pedagogicznej była:

1. Optymalizacja pogodnej atmosfery we wszystkich środowiskach wychowujących. Jako środowisko mające największe możliwości oddziaływania, rodzina sprzyja procesom felicytacji, czyli wprowadza-

---

<sup>27</sup> **Felicytologia** — 1. Inaczej eudajmonologia lub biotechnika. Nazwa „eudajmonologia” została zaproponowana na określenie kompleksu zagadnień socjologicznych związanych z dążeniem do szczęścia i warunkami jego osiągnięcia. Problemami objętymi tą nazwą zajmowali się m.in. Bertrand Russell (socjolog i moralista brytyjski, ur. 1872—1970) i Emile Chartier Alain (filozof francuski, ur. 1868—1951). 2. Felicytologia (gr. *felicitas* — „szczęście”, *logos* — „słowo”, „nauka”) — teoria kształtowania życia szczęśliwego, którą Tadeusz Kotarbiński traktuje jako jeden z działów etyki, obok prakseologii i teorii życia godziwego. A. PODSIAD, Z. WIECKOWSKI: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1983, s. 102.

niu do życia szczęśliwego. O kontynuację wychowania w duchu radości powinny zadbać takie instytucje wychowawcze, jak przedszkole i szkoła, a także instytucje opieki nad dzieckiem osieroconym oraz wszystkie placówki, stowarzyszenia i kluby wspierające rodzinę. Analiza miejsca i znaczenia pogodnej atmosfery w różnych środowiskach wychowujących wykazała, że znacząco waloryzuje ona zarówno osobę rodzica, wychowawcy, wychowanka, jak i instytucje opieki nad dzieckiem. Odsłania też przed wszystkimi podmiotami wychowania nieco inny wymiar relacji interpersonalnych; łagodniejszy, a mimo to pełniejszy.

2. Upowszechnianie afirmacji życia szczególnego rodzaju, nie zaś jakiegokolwiek. W afirmatywnym wychowaniu bowiem nie chodzi o rozpaczliwe poszukiwanie przyjemności, żeby, przykładowo, zdążyć się nacieszyć światem przed globalną katastrofą. Przedmiotem wysiłków wychowawczych i samowychowawczych czynię życiową radość określonej jakości: duchową — wypływającą z dzielności etycznej i uskutecznianą zgodnie z wymogami sumienia; autentyczną — nieupozorowaną, uwewnętrznioną, ale i spontanicznie uzewnętrznianą, bytującą głównie w polu emocjonalno-wolitionalnym osoby ludzkiej, mniej zaś w polu intelektualnym; powszechną — niebędącą „cnotą elitarną”, ale przeżyciowo dostępną każdemu.

Zasadniczym, w moim odczuciu, **zadaniem** felicytologii pedagogicznej jest:

- lansowanie aprobatywnego stosunku człowieka do świata i upowszechnianie swoistej proegzystencji w godności i pogodzie ducha;
- zapewnienie dostępu do innych prymarnych wartości ludzkich, na których opiera się istnienie człowieka, a które czynią go zasobniejszym duchowo i szczęśliwszym;
- promowanie zarówno afirmacji życia jako wartości moralnej, jak i „tego, kto ją nosi” — człowieka duchowo dojrzałego, świadomie podtrzymującego pogodne relacje ze światem;
- wzmocnienie sił duchowych człowieka w cywilizacji technicznej między innymi dzięki ustaleniu prymatu wartości niematerialnych, humanizacji konsumpcji, skromnemu modelowi życia będącemu antytezą komplikacji technicznej, a także unikaniu prowizoryczności życia.

Aksjologiczny fundament felicytologii pedagogicznej pozwala jej istnieć w postaci zintegrowanej całości, wypełnionej moralnie znaczącą treścią. Rdzeń tejże teoretyczno-prakseologicznej propozycji wychowawczej tworzą liczne stwierdzenia określające **warunki jej powstania i rozwoju**, a mianowicie:

1. Skoncentrowana jest na tym, co konstytuuje człowieka od wewnątrz: na jego uczuciach, potrzebach, prawach, ale także zobowiązaniach wobec samego siebie oraz wobec innych ludzi.
2. Pozostaje epistemologicznie otwarta na kontakt ze wszystkimi humanistycznymi koncepcjami i projektami edukacyjnymi. Nie uzurpuje sobie poczucia słuszności swoich rozwiązań wychowawczych.
3. Nie jest kontestacją pedagogiczną, ale propozycją wychowania antyrepresyjnego, aktem partycypacji w duchowej przemianie społecznej. W uwikłaniach cywilizacyjnych powinna się okazać „zdalna moralnie”, gdyż wzmacnia duchowość człowieka i uczy go cieszyć się własnym człowieczeństwem, ale także funkcjonalna wychowawczo, gdyż może stanowić, nieingerując bezpośrednio w bolesne doświadczenia życiowe, diagnostykę, profilaktykę i terapię wielu zagrożeń indywidualnych, społecznych i cywilizacyjnych.
4. Nie uczy, jak uciekać przed trudem egzystencji ludzkiej, przed jej rzeczywistością bólu, cierpienia, smutku, rozpacz; zachęca jednak, by wszystkie te doświadczenia egzystencjalne znosić z pogodną godnością. Nie powinna być spostrzegana jako ekscytująca pedagogika sielskiej radości dla ekstrawertyków i osób narcystycznie nastawionych do życia. Jest ona, w pewnym sensie, teorią ortodoksyjną, umocowaną w odwieczne świętych wartościach ogólnoludzkich. Cierpienie — w myśl felicytologii pedagogicznej — jest powszechną dołą ludzkości, nie błędem, którego dałoby się unikać dzięki lepszemu rozumieniu człowieka czy wychowaniu do afirmacji życia.
5. „Respektuje” głęboką komplementarność sfery poznawczej i emocjonalno-moralnej w wychowaniu, akcentując równomierność stymulacji obydwu. Mając na uwadze złożony proces wychowania, zaleca roztoczenie szczególnej pieczy nad duchowymi strukturami osobowymi dzieci oraz młodzieży, aby w rezultacie wychowania w afirmacji życia niwelować liczne zagrożenia społeczne i zapobiegać ich eskalacji.
6. Jako propozycja wychowawcza o nachyleniu aksjologiczno-noetycznym „ujmuje” procesy wychowawcze w kategoriach wartości i sensu życia, mniej natomiast koncentruje się na pojęciu celu wychowania. Radość życia stanowi raczej kryterium wielu celów wychowania, nie zaś odosobniony cel pedagogiki. Spróbujmy to wyjaśnić nieco dokładniej. Gdyby celem wychowania uczynić samoistną radość, szybko by się okazało, że jesteśmy wyznawcami najbardziej ekstremalnych postaci hedonizmu w ujęciu Arystypowym. Chodzi natomiast o życie autentycznie ludzkie i dlatego zadowalające.

7. Jej realizatorzy nie zabiegają o to, by celem wychowania było, przykładowo, gruntowne wykształcenie, ale człowiek zadowolony ze swego wykształcenia, a przede wszystkim z całości życia, nie o to, by ten sam człowiek miał na przykład dobry zawód, ale aby odczuwał satysfakcję z własnej aktywności zawodowej. W wychowaniu zależy nam, jako pedagogom, na czymś więcej niż tylko kształtowanie ludzi, przykładowo, uczynnych, ale mamy nadzieję, że ktoś pomaga innym z radością. Podobnie sprawy się mają z poczuciem odpowiedzialności. Ideałem wychowania jest człowiek odpowiedzialny, ale można zauważyć pewne niedociągnięcia moralne i wychowawcze, jeżeli ktoś nie przyjmuje zakresu swej odpowiedzialności z zadowoleniem. Słusznie zabiegamy o to, by żyć według Dekalogu, ale jeszcze bardziej chwalebne będzie przejawianie szczerej radości z jego ustanowienia i praktykowania. Jeżeli ktoś realizuje najwyższe ludzkie wartości niechętnie, dopatrujemy się w jego działaniach jakiejś skazy, powstaje coś w rodzaju moralnego zgrzytu. Dlatego też wszystkim, którzy szlachetnie pracują nad sobą, pragnąc stawać się coraz dojrzalszymi aksjologicznie, życzymy, by cieszyli się tym wysiłkiem.
8. Jest próbą przewyciężenia rozdzwiewku, jaki istnieje między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, polegającą na wskazaniu fundamentalnej jedności wszystkich nauk, komplementarności nauk teoretycznych i praktycznych, humanistyki i przyrodoznawstwa w ramach także ich ponadpoznawczych zadań. Cała nauka powinna służyć ludziom nie tylko w ich walce o przewyciężanie nieszczęść, ale przede wszystkim w ubieganiu się o szczęście. Szczęście i afirmacja życia są bowiem potężniejsze niż przytłaczająca siła naszych powszednich trosk.

Propozycja wychowania do afirmacji życia ukształtowała się w pewnej opozycji do Jeana Jacques'a Rousseau naturalistycznego wychowania negatywnego. Zakładał on, że wystarczy tłumić tendencje negatywne w dziecku, by cechy pozytywne, które są w nim, samoczynnie się rozwinęły. W pracy tej wysunęłam zwartą propozycję wychowania pozytywnego, założyłam bowiem, że należy rozwijać pozytywne skłonności ludzkie, bo wówczas nie czynimy miejsca skłonnościom negatywnym, od których staramy się w procesie wychowania młodego człowieka, w miarę możliwości, abstrahować, to znaczy nie czynić z nich „etykiety”, ale kanalizować je w konstruktywnym kierunku.

## Szczegółowa struktura rozprawy

Strukturę pracy tworzy spis treści, wprowadzenie, siedem rozdziałów tematycznych, zakończenie, bibliografia, indeks osobowy oraz streszczenie w języku angielskim i niemieckim.

**W pierwszym rozdziale, metodologicznym,** wskazuję problem główny i problemy szczegółowe, tezy i cele badań, a także zasadnicze metody moich badań izomorficzne z przedmiotem poznania i poznającym „ja”. Fenomenologia, którą zapoczątkował Edmund Husserl, a kontynuował między innymi Max Scheler — kierunek filozoficzny badający fenomeny uchwycone w swej strukturze istotnej (ejdetycznie) — ułatwiła mi wgląd w zasadnicze treści poznania i umożliwiła udzielenie odpowiedzi na główny problem rozprawy: jaki(e) jest sens/znaczenie afirmacji życia w procesie rozwoju i wychowania osoby ludzkiej? Fenomenologia korzystająca w efektywnym badaniu idei, ideałów i wartości moralnych z takich procedur jak intuicja i duchowe spostrzeganie, stanowiła doskonałą alternatywę dla redukcji sensu życia i sensu wychowania w scjentyistycznie pojmowanej nauce. Ukazuję fenomenologię jako odmianę nauki, która podejmuje próbę przezwyciężenia sceptycyzmu poznawczego (metodologicznego) i aksjologicznego, pozwalając uczonym swobodnie kierować się w poznaniu ku istocie rzeczy. Skupienie się na konstytutywnych cechach człowieka dostarczyło mi teoretycznego zaplecza do wnikliwego badania natury afirmacji życia.

Rezultatem fenomenologicznej, a także hermeneutycznej „ścisłości” metodologicznej, czyli zarazem metodycznego myślenia i rozumienia zjawisk wychowawczych, jest teoriopraktyczny system wychowania w afirmacji życia. Zamyśl systemowego ujęcia metodologicznego i merytorycznego nie przekreśla, w moim przekonaniu, ani otwartości systemu, ani też jego nieustannego ewoluowania; mimo swej ekstensywności może on swobodnie się rozwijać w wielu jeszcze kierunkach, na wzór ekosystemu, włączając nowe zagadnienia lub intensyfikując poznanie fenomenów już zapoczątkowane. Człowiek jest biologiczno-psychiczno-duchowym systemem, dlatego metodologia systemu może być mu również pod względem naukowym najbliższa. Jako osoba przekonana, że naturę raczej opisujemy i wyjaśniamy, natomiast kulturę i życie duchowe musimy zrozumieć, dokonałam wyboru koncepcji badawczej opierającej się na autorefleksji i wglądzie połączonym z hermeneutycznym rozumieniem.

Pojmowaniu afirmacji życia jako biologicznego, społecznego i kulturowego fenomenu człowieka sprzyja fenomenologiczne badanie „istotności” — metafaktów, pozbawionych *stricte* empirycznego okreś-

lenia. Odsłaniam znaczenie afirmacji życia w rozwoju (filogenezie i ontogenezie) osoby ludzkiej.

Afirmacja życia — społeczny fenomen człowieczeństwa — nie odnosi się jedynie do uznawania uśmiechu społecznego za konstytutywną cechę osoby ludzkiej. Ludzka postawa zadowolenia z życia ma bardziej doniosłe znaczenie: nie tylko ułatwia współżycie społeczne, ale również integruje społeczność ludzką. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że pod wpływem pozytywnych przeżyć emocjonalnych dojrzewają społeczne postawy młodego człowieka wobec rodziny i szerszego kręgu społecznego. Człowiek pogodny jest powszechnie poszukiwany z uwagi na to, że harmonizuje swoje otoczenie, na ogół bywa lepszym rodzicem, bardziej wyrozumiałym nauczycielem, wierniejszym przyjacielem, łatwiej się z nim porozumiewać, a co za tym idzie — także współpracować (Friedrich Nietzsche, Romuald Kostecki).

Poznaniu kulturowego fenomenu afirmacji życia sprzyjał wgląd w różnorodność kultur przechowujących wewnątrz swych tradycji kult życia i jego wartości. Antropologiczna analiza prehistorycznych plemion pierwotnych oraz plemion jeszcze żyjących, a także kultury tych krajów, w których panuje norma wyrażania aprobatywnej postawy wobec własnego życia i życia swego otoczenia (przyrodniczego i społecznego), ułatwiła wyodrębnienie kultur pieczołowicie pielęgnujących tradycję pogodnego istnienia. Przoduje w tym zakresie społeczność Indian — pastarzy Pueblo Zuni, górskich Arapeszów, łowców Mbutu, Eskimosów arktycznych, natomiast wśród krajów europejskich prym wiedzie kołobka chrześcijaństwa — Włochy, oraz znana z różnych form afirmowania życia Grecja.

Namysł nad afirmacją życia rozumianą jako biologiczny fenomen człowieka doprowadziła mnie do ostatecznej konkluzji, że natura afirmacji życia zarówno w ontogenezie człowieka, jak i w jego filogenezie pozostaje niezmienna. Ewolucyjnym zmianom podlegają jedynie jej kulturowe przejawy. Gdyby bowiem istota afirmacji życia miała ewoluować, groziłoby to stopniowym jej zanikaniem i przekształceniem się, przykładowo, w stan negacji życia. Zakładając, że ludzkie szczęście istnieje niezmiennie w dziejach już od wielu tysiącleci, przyjąłam, że istnieją również jego znaki. Oznaki, przejawy, objawy, symptomy, wskaźniki szczęścia mają najczęściej charakter zindywidualizowany, naturalny, rzadziej — konwencjonalny. Istotne, że jest to znak naturalny i właściwy człowiekowi. Afirmacja życia — konstytutywna cecha osoby ludzkiej, mimo że znajduje wyraźne oparcie w mózgowej organizacji funkcji psychicznych (3/4 mózgu odpowiada za pozytywną inklinację wartościującą, a 1/4 — za negatywną), domaga się animacji ze strony różnych podmiotów społecznych.

Zastanawiałam się, w jaki sposób człowiek doświadczający radości życia oraz uczuć jej przeciwnych subiektywnie spostrzega czas i przestrzeń. Fenomenologia dostarczyła mi w tym zakresie jedynie inspiracji i wiedzy podstawowej o ludzkiej konstytucji świadomości czasu i przestrzeni, zasadnicze odpowiedzi na pytania o subiektywnie doświadczaną czasoprzestrzeń afirmacji i negacji życia musiałam znaleźć samodzielnie.

Będąc przekonana, że współczesna ekspansja „kultury przyjemności” może rodzić niebezpieczne następstwa wychowawcze dla przyjmujących ją generacji, **w drugim rozdziale** rozprawy, uzasadniam, że potrzebę krytycznego odniesienia się subdyscyplin pedagogicznych do założeń hedonizmu etycznego (człowiek powinien dążyć do szczęścia) i psychologicznego (człowiek jest istotą dążącą do szczęścia), należy uznać za pilną.

Dowodzę, że hedonizm jest w swej najgłębszej warstwie nihilistyczny, a nie afirmatywny. W tym celu przedstawiam historyczne odmiany eudajmonizmu, z zaakcentowaniem eudajmonicznej specyfiki etyki antycznej. Demokrytejska *euthymia*, Plutarchowa pogoda ducha i epikurejska ataraksja — pierwowzory eudajmonologii — wiodą wprost ku systemom filozoficznym, które można uznać za filary europejskiej kultury afirmacji życia.

Stawiam tezę, że źródłem nowożytnej kultury afirmowania życia jest Arystotelesowska doktryna „środka” (*eudaimonia*) i chrześcijańska pogoda ducha z franciszkańskim szacunkiem dla natury. W ramach koncepcji wychowania w afirmacji życia próbuję uporządkować relację pedagogiki do zróżnicowanych odmian hedonizmu, przedstawiając krytykę hedonizmu osobistego i społecznego (Jeremy’ego Benthama i Johna Stuarta Milla teorii użyteczności).

Wychowanie w afirmacji życia, postulując uwolnienie młodego pokolenia od hegemonii kierunków hedonistycznych i użyteczności, domaga się ekspiacji (ułaskawienia) niektórych kategorii eudajmonicznych, takich jak: afirmacja życia, radość życia, zadowolenie z życia, pogoda ducha, nadzieja, entuzjazm, satysfakcja, zdumienie, zdziwienie życiem, zachwyt, i oddzielenia ich od degradujących je pojęć przyjemności, korzyści własnej, użyteczności osobistej, naturalnie, całkowicie ich nie eliminując.

**W trzecim rozdziale** obszernie uzasadniam tezę, że podstawą prawidłowego procesu wychowania jest radość z urzeczywistniania jakości idealnych, takich jak: godność, autentyczność, odwaga, sprawiedliwość i wielkoduszość. Te zdają się mieć znaczenie potencjalnie „szczęściotwórcze”. Akceptacja życia jest rezultatem afirmowania innych wartości moralnych zgodnie z zasadą, że to „cnota czyni człowie-

ka szczęśliwym” (stoicy, Tadeusz Styczeń, Christian Garve, Antonio Rosmini), ale jednocześnie doświadczanie radości życia „otwiera człowieka na wszystkie cnoty”, zwrotnie wzmacniając aksjologiczną naturę człowieka oraz jego uczuciowość „wyższą” (Max Scheler, Joseph Marie Perrin, Rabindranath Tagore).

Interakcyjna struktura powiązań między poszczególnymi wartościami odnosi się także do ich związków z afirmacją życia. Zależności aksjologiczne między wartościami moralnymi mogą mieć zróżnicowany charakter; są to związki: współwystępowania i wzajemnego wykluczania się, związki ontycznego uwarunkowania jednych wartości przez inne, a także związki funkcjonalne między wartościami. Dla teoretycznej propozycji wychowania w afirmacji życia szczególne znaczenie ma nie tylko styczność między wartościami moralnymi, ale również powiązania wartości moralnych konkretnego człowieka z jego wartością jako osoby ludzkiej.

Obserwacja sposobu istnienia wartości ludzkich doprowadziła mnie do konkluzji, że poszczególne jednostki aksjologiczne nie tylko nie są autonomiczne, a nawet nie tylko komunikują się, ale wchodzą z sobą w liczne interakcje, o czym informują śródtytuły podrozdziałów trzeciego rozdziału rozprawy: radość związana z poszanowaniem godności człowieka, autentyzm radości życia, immanentna pogoda odwagi i etycznej dzielności, sprawiedliwość i afirmacja życia, nadzieja wielkoduszności. Wartości moralne — odwieczne nośniki poczucia sensu życia, decydują o afirmatywnym charakterze procesu wychowania rozumianego jako teoriopraktyka kształtowania pomyślnego życia człowieka.

**W czwartym rozdziale** pracy badam związek pomiędzy ludzką afirmacją życia a dywergencją, czyli twórczą identycznością człowieka, próbując odpowiedzieć na pytanie: jakie znaczenie ma ludzka postawa afirmacji życia w rozwoju kultury?

W twórczości biorą udział wszystkie siły duchowe człowieka, jest to więc pełne napięcia wrywanie się ku sensowi świata. Obecny w postawie twórczej ruch ku zgłębieniu życia stanowi próbę unicestwienia wszelkiego absurdu i nonsensu istnienia. Przyjęłam, za Władysławem Stróżewskim, że twórczość, jako że jest szczególnym wejściem w byt i realizacją czegoś, czego przedtem nie było, służy przewycięzeniu nicności (*creatio ex nihilo*). Przewycięzenie to wymaga jednak siły zdolnej to uczynić, a siła ta musi być tym większa, im mniej jest czynników, które mogą uzasadnić zaistnienie bytu. W stanie realizacji twórczych umiejętności człowiek lepiej asymiluje trudności życiowe, łatwiej pokonuje zmęczenie psychofizyczne, znużenie życiem, znudzenie, a nawet konsekwentniej odpiera depresję. Najgłębszy sens tworzenia polega

więc prawdopodobnie na tym, że stanowi afirmatywny fundament ludzkiego życia pozwalający człowiekowi ocalić podstawową aprobatę życia, z którą zdrowy człowiek przychodzi na świat, co więcej — rozwinąć postawę wtórnej życiowej radości, wypracowanej indywidualnym wysiłkiem osobowym. Aktywność twórcza pomaga mu również wieść życie najbardziej ludzkie i dlatego fascynujące. Entuzjastyczny akt twórczy, dzięki zmniejszeniu odczucia „ciężaru” życia, zmianom w subiektywnym odczuwaniu upływu czasu oraz decentracji interpersonalnej, zyskuje dodatkowe walory profilaktyczne i terapeutyczne, zwłaszcza w przypadku osób zagrożonych uzależnieniami, a także zaburzeniami zachowania. Potrzeba kreatywności wyrasta z elementarnej chęci życia, natomiast twórczy akt człowieka ułatwia mu swobodne przejawianie rewerencji (czci) dla wszelkiego życia, połączonej z postawą wdzięczności za twórcze zadatki oraz za sam fenomen tworzenia. Rezultatem procesu twórczego jest nie tylko dzieło jako wytwór materialno-niematerialny, ale również duchowe uczucie satysfakcji i zadowolenia z istnienia. Wielkie znaczenie w procesie twórczym obydwu kategorii aksjologicznych: wolności i radości życia, świadczy o jego indeterminatywno-eudajmonicznej strukturze. Dodatkowo, deontyczny charakter fenomenu tworzenia sprzyja osiąganiu twórczego człowieczeństwa.

Przekonuję, że uczeni oddziałują na stan ducha danej epoki dziejowej nie tylko za pośrednictwem odkryć technicznych i udogodnień egzystencjalnych. Nauka wiąże się z coraz większymi nadziejami człowieka, na przykład z nadzieją na szczęśliwsze istnienie, rozwój człowieczeństwa, a przede wszystkim zmniejszenie w świecie cierpień i zła. Zadziwiające dostojeństwo uniwersytetów ma ścisły związek między innymi z ich wytrwałą pracą na rzecz optymistycznego, w swej wymowie, dobra społeczności ludzkiej. Intrygowały mnie zwłaszcza dwa zasadnicze pytania: w jaki sposób takie fenomeny istotnościowe jak afirmacja życia wspierają rozwój nauki oraz za pośrednictwem jakich mechanizmów nauka może stać się afirmatywnym budulcem ludzkiego życia? Przyjęłam, że nauka, rozumiana jako solidarna batalia intelektualistów o aksjonormatywny ład życia, wydatnie wspiera afirmatywne postawy życiowe. Zarówno pierwotna, jak i wtórna afirmacja życia staje się jedną z ważnych „sprężyn” odkrycia naukowego.

Znaczenie praktykowania teorii w ethosie nauki wynika z pojmowania uniwersytetu przede wszystkim jako zinstytucjonalizowanej teorii naukowej. Konsekwencją rozdarcia między pragmatofobią i symbolomanią a pragmatomanią i symbolofobią (Kazimierz Twardowski) jest rozumienie pedagogiki jako prakseologii pedagogicznej. Obrona tak zwanej bezproduktywnej teorii, zwłaszcza w dyscyplinach pedagogicz-

nych, stała się przedmiotem mojej argumentacji w tej części rozdziału. Niemal benedyktyńska praca nad zniesieniem barier między teorią a praktyką pedagogiczną odsłoniła jednak optymizm płynący zarówno z komplementarności nauk teoretycznych i praktycznych, jak i z pojednawczego modelu teoriopraktyki pedagogicznej.

Przyjęcie prawdy o możliwościach bytu ludzkiego stwarza nowe przesłanki dla teorii pedagogicznej, która nie lekceważąc aktualnej kondycji człowieka, sukcesywnie konfirmuje „ja” potencjalne. Potencjalność, o której mowa, oznacza, że człowiek w toku całej swej egzystencji nie jest istnieniem „ukończonym”, w pełni zaktualizowanym, ale nieustannie się rozwijającym. Uznanie niezmierzonej potencjalności człowieka można uważać nawet za swoisty aksjomat w jego wychowaniu, afirmatywny zwrot w relacjach wychowawczych i samorozwoju wychowanka. Kategoria *potentia*, szczególnie doniosła w obrębie nauk pedagogicznych, skłania do asymilacji ontologicznej potrzeby ujawnienia biologicznych zadatków człowieka, jego zdolności, uzdolnień, talentów, a nawet znamion geniuszu. Identyfikowanie w procesie wychowania zaciekawienia, zainteresowań, zamięłowań dzieci i młodzieży służy zabezpieczeniu prawa człowieka do autokreacji, a także zwiększa szansę transmisji wzorców osobowych opartych na wartościach chronionych w społecznościach ludzkich, takich jak afirmacja osoby ludzkiej i afirmacja innych form życia.

**W piątym rozdziale** rozprawy próbuję odpowiedzieć na pytanie: jakie warunki muszą zostać spełnione, aby poszczególne dziedziny ludzkiej aktywności, takie jak praca i zabawa, przyczyniały się do kształtowania jej pozytywnej inklinacji życiowej? Wskazuję jednocześnie na cywilizacyjne zagrożenie współczesnego człowieka w afirmatywnym istnieniu.

W celu zbliżenia się do odpowiedzi na niniejsze pytanie charakteryzuję szczególnie groźne niedobory afirmacji życia we wczesnym dzieciństwie jako źródło różnych form ludzkiego ubóstwa, wśród których należy podkreślić ubóstwo społecznego obcowania oraz, znamienne dla współczesnej neoutylitarnej cywilizacji, zubożenie duchowych odniesień międzyludzkich. Akcentuję również udział deficytów afirmacji życia człowieka w patogenezie niedostosowania społecznego. Zaznaczam wyraźnie, że największym nieszczęściem ludzkości nie jest materialne ubóstwo niektórych grup społecznych, ale radykalne zło, przejawiające się niekiedy jako nihilistyczne wzorce kulturowe: materializm, totalitaryzm, terroryzm, satanizm, aborcja, eutanazja oraz inne przestępstwa związane z działaniem „przeciw życiu”. Takie stany psychiki ludzkiej, jak: przygnębienie, chroniczny pesymizm, poczucie beznadziejności, cynizm, stanowią „żyzny grunt” dla aktów przemocy,

ponieważ jest w nich obecna negatywna postawa wobec ogólnoludzkich wartości. Strukturalna przemoc społeczna jest konsekwencją pustki w sferze wartości. Kiedy próżnia ta powstaje, w naturalny sposób wkradają się pesymizm i nihilizm. Oportunizm, defetyzm, bez nadzieja, rozpacz stają się oczywistymi formami zaprzeczenia filozofii afirmacji życia. Okazuje się wówczas, iż „matką” wszelkiej moralnej deprawacji nie jest radość życia, lecz jej dotkliwy brak (Paul Wilhelm Keppler). Gdy doświadcza się jedynie uczucia nudy, zniechęcenia i pesymizmu, wówczas dojrzewa postawa buntu i agresji (Bertrand Russell). Dziecko „trudne” to człowiek nieszczęśliwy. Osoba szczęśliwa nie potrzebuje wyrządzać zła, by poczuć się entuzjastycznie zadowolona z życia. Mało prawdopodobne, by radosne, cieszące się wolnością dzieci były okrutne (Alexander S. Neill).

Badając złożoną sytuację życiową człowieka niepełnosprawnego i jego niemal heroiczną drogę ku afirmacji życia, założyłam, że osoba nie w pełni sprawna motorycznie, sensorycznie, intelektualnie lub somatycznie ma, jako niezmiennie istota ludzka, przysługujące wszystkim ludziom zasoby emocjonalne oraz duchowe do przewyższania sytuacji uciążliwej i inicjowania satysfakcjonującego rozwoju wewnętrznego. Procesy samowychowania i autoterapii zostały tu zaprezentowane jako psychiczne mechanizmy samoregulacji, odbudowujące zachwiane afirmatywne postawy życiowe. Wola samorozwoju i towarzysząca jej radość życia kierują człowieka wprost ku zdrowiu psychospołecznemu. Ważne jednak, zaznaczam, by w wychowaniu osób niepełnosprawnych skoncentrować się na tym, co łączy ludzką wspólnotę, oraz by nie zaniechać pobudzania czynników woluntarystycznych, spośród których szczególne znaczenie ma chęć życia, pragnienie podjęcia autoterapii oraz takie uczucia felicytacyjne, jak: radość istnienia, zadowolenie z pomocy udzielanej innym osobom oraz satysfakcja z samodoskonalenia.

Schyłek indywidualnego życia człowieka, ujmowany przeze mnie jako okres wtórnej afirmacji życia, jawi się jako nie mniej interesujący dla wychowawczej animacji ludzkiej pogody ducha. Wraz z rozwojem ontogenetycznym człowieka zmniejsza się wprawdzie dominacja witalistycznych składników życiowych i silnie ekspresywnych odmian radości życia, kompensacyjnie jednak dochodzą do głosu bardziej zrównoważone „manifestacje” apoteozy człowieka wobec istnienia. Wskazuję typowe dla osoby w senioralnym wieku życia formy zespolenia ze światem, takie jak: cześć dla wszelkiego życia, zadowolenie z jego jakości i całości, nadzieja przyrodzona i nadprzyrodzona, czyli radość oczekiwania, satysfakcja z efektu wysiłków całego życia, autoafirmacja mająca swe źródło w akceptacji odrębności, a także intymności in-

dywidualnego istnienia. Zaobserwowałam, że u większości osób wkra-  
czających w „późną dorosłość” radość z tego, kim są i co sobą  
reprezentują, znacznie przewyższa „powierzchniowe” fascynacje posia-  
daniem, władzą czy prestiżem. W zdolności do konstruowania sensu  
życia oraz afirmatywnego wychowywania młodych pokoleń osoba star-  
sza wiekiem może wykazać się wyjątkową żarliwością. Sublimacji lęku  
przed upływem czasu, samotnością, cierpieniem i śmiercią wydatnie  
sprzyja wcześniej nabyta postawa ufności w ekstatyczną jedność  
człowieka i bytu oraz w Boską sprawiedliwość.

Koncentruję się również na badaniu procesu pracy ludzkiej jako  
przyczyny regresu lub rozwoju afirmatywnych postaw życiowych. Za-  
kładam, że praca, która nie umacnia ludzkiej akceptacji życia, nie jest  
aktywnością godną człowieka. Jeśli może stawać się siłą etyczną, po-  
twierdzeniem egzystencji, a nawet formą terapii, a nie sprzyja żadnej  
z nich, uderza w najważniejsze atrybuty człowieczeństwa i niszczy  
samą siebie wskutek zaprzeczenia głównej idei, na której się zasadza.  
Do objawów fatalizmu procesu pracy należy między innymi zanik  
uczucia satysfakcji związanego z podjętym wysiłkiem lub ze spełnio-  
nym obowiązkiem, gwałtowny rozwój uczuć ambiwalentnych, a nawet  
jednoznacznie pejoratywnych, takich jak negatywizm i nonsens pracy.  
Dekadenckie nastroje wynikające z sytuacji i warunków pracy po-  
głębiają zjawiska komplikującego się coraz bardziej procesu pracy,  
prowadzą do fragmentaryzacji dokonań, braku odpowiedzialności pra-  
cownika za efekt końcowy, czyli wytwór, wywołują uzależnienie situa-  
cji na rynku pracy od polityki. Najsilniej jednak w ludzkie zasoby  
afirmacji życia uderza brak pracy, niesprawiedliwa struktura awansu  
zawodowego, wyzysk — nadużycie sił, zdrowia i zaufania, zawłaszcze-  
nie pracownika przez firmę lub pracodawcę pozbawiające tego pierw-  
szego możliwości odpoczynku i realizowania się w rodzinie, a także  
silne sformalizowanie odniesień międzyludzkich, czyli takie sytuacje,  
w których uciążliwości pracy nie kompensują żadne pozytywne  
wzmocnienia. Aksjologiczny bezład pracy sprawia, że wstępna nadzie-  
ja z nią związana może w stosunkowo krótkim interwale czasowym  
rotować w negację życia (stany depresyjne, a nawet presuicydalne).

**W rozdziale szóstym** postuluję wprowadzenie do dotychczas opra-  
cowanych psychologicznych klasyfikacji potrzeb ludzkich potrzeby  
afirmacji życia, natomiast do systemu jurydycznego — prawa człowie-  
ka do uzasadnionej etycznie afirmacji życia (prawo człowieka do  
szczęścia znajdujemy w Konstytucji Stanów Zjednoczonych). Wska-  
zaniu potrzeby afirmacji życia oraz prawa człowieka do radości życia to-  
warzyszyła intencja odkrycia i wyjaśnienia zasadniczej relacji pomię-  
dzy moralną powinnością afirmowania życia a potrzebą i prawem

człowieka do zadowolenia z życia, czyli uprawnionego etycznie sięgania po kunszt życia szczęśliwego.

Odsłaniając noetyczne i prakseologiczne atrybuty afirmacji życia, prezentuję ją jako świadome przeżycie, budulec pedagogicznego autorytetu, ważną składową ideału wychowania, atmosfery wychowania i sytuacji wychowawczej, postawę wobec życia, a także kryterium celów wychowania, zasadę i metodę wychowania. Zauważam diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne atrybuty afirmacji życia oraz związek dywergencyjnej afirmacji życia z rozwojem procesów kognitywnych człowieka.

**W ostatnim, siódmym rozdziale** pracy próbuję dać odpowiedź na pytanie: na czym polega wychowanie do afirmacji życia w środowisku wychowawczym? Wyrażam przekonanie, że w gruncie rzeczy nietrudno o płynące z dobrego wychowania rezultaty w postaci postawy pogody ducha i afirmacji życia. Zaznaczam jednak, że wiele zależy od kreatorów wychowania: rodziców oraz nauczycieli. Duże znaczenie ma to, czy cenią oni aprobatywne postawy wobec życia, czy sami takie przejawiają oraz czy pragną je kształtować w swych wychowankach. W tej części rozprawy staram się skoncentrować uwagę użytkowników kultury na zagadnieniu obecności i miejsca pogodnej atmosfery życia w rodzinie, szkole oraz grupie rówieśniczej. Zakładając, że radość życia stanowi ważny atrybut procesu wychowania, przedstawiam rozwiązania, które mogą optymalizować pogodną atmosferę w środowisku wychowawczym.

Zarówno naturalne zadowolenie, jakie wynika z macierzyństwa i ojcostwa, udział młodego pokolenia w radościach doświadczanych przez innych członków rodziny, jak i destruktywne formy osiągania szczęścia lub jego deficyty dostarczają cennego materiału do diagnozy sytuacji rodzinnej dziecka.

Przypomnienie najlepszych osiągnięć scholiologii — kilku typów szkół o nachyleniu felicytologicznym — pozwala nieco śmielej wyrażać pogląd, że wychowanie w afirmacji życia w szkole nie jest programem utopijnym, ale dostępnym realizacyjnie również współcześnie. Renesansowa szkoła entuzjazmu dla wysiłku umysłowego Casa Giocosa (Dom Radości) Vittorina de Feltrego, progresywistyczne rozwiązania szkoły Lwa Tołstoja w Jasnej Polanie, metody wychowawcze Celestyna Freineta i Marii Montessori, a także szkoła Rudolfa Steinera, pogodne wychowanie dla zacności życia w szkole indyjskiej, jak również Summerhill Aleksandra S. Neilla — miejsce „leczenia” dzieci i młodzieży z nieszczęścia — oto przykłady doskonałego radzenia sobie realizatorów wyliczonych projektów z wyróżnikami autorytarnej ideologii szkoły: z powagą, ze strachem i znudzeniem. Mimo szkolnych barier

wychowania w radości życia jestem przekonana, że współczesna szkoła (nie tylko nieliczne alternatywne szkoły prywatne, takie jak SIS Fellenbach koło Stuttgartu) może nie tylko zapobiegać negatywizmowi szkolnemu uczniów i nastrojowi przygnębienia, ale stać się prawdziwym sprzymierzeńcem afirmacji życia.

Namysł nad wychowaniem w takich środowiskach wychowujących, jak rodzina i szkoła, uzupełniam analizą dziecięcych i młodzieżowych „wspólnot śmiechu”, wykazując „pokrewieństwo” uczuć satysfakcji i dumy przynależności do grupy rówieśniczej.

Do placówek opiekuńczo-wychowawczych zakłócających afirmację życia człowieka zaliczam: domy dziecka, domy małego dziecka, pogotowia opiekuńcze, natomiast instytucjami związanymi z nadzieją ochrony życia ludzkiego, w moim przekonaniu, są: ośrodki adopcyjne, okna życia, hospicja, świetlice socjoterapeutyczne, rodzinne formy opieki nad dzieckiem osieroconym, poradnie małżeńskie i rodzinne, szkoły rodzenia, stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz pomocy dziecku i rodzinie, domy kultury, kluby integracji społecznej, ośrodki interwencji kryzysowej, uniwersytety trzeciego wieku i kluby seniora.

Prakseologiczny wymiar pracy ukazują sugestie do autorskich programów wychowania w afirmacji życia. Sądzę, że rozprawa ta będzie inspiracją dla wielu praktykujących, a zatroskanych o los dzieci i młodzieży pedagogów. Całość monografii można potraktować jako teoretycznie uszczegółowiony program afirmatywnego wychowania młodego pokolenia.

### **Słowa wdzięczności**

Słowa wdzięczności kieruję do wszystkich pedagogów i filozofów polskich, których dorobek naukowy, dzięki „pokrewieństwu” z moimi osobistymi zainteresowaniami, mogłam przywołać i „ożywić” w tej pracy. Pragnę podziękować zwłaszcza recenzentowi: prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu za jego wnikliwe, humanistyczne spojrzenie, cenne sugestie, służące udoskonaleniu tej monografii, i poświęcony czas. Dziękuję wszystkim Profesorom mojej rodzimej uczelni, a zwłaszcza Kierownikowi Zakładu Teorii Wychowania dr hab. Ewie Wysockiej za akceptację moich poczynąń naukowych, moim poprzednim Kierownikom Katedry, a także uczonym reprezentującym inne ośrodki naukowe w kraju za przychyłność i rozmowy inspirujące do podejmowania trudu samorozwoju.

Wobec Uniwersytetu Śląskiego mam dług wdzięczności za pomoc w zrealizowaniu przedsięwzięcia wydawniczego i upowszechnienie re-

zultatów moich wieloletnich badań w formie monografii habilitacyjnej. Jestem wdzięczna również mojej Rodzinie oraz doskonałym Przyjaciołom, którzy swą wyrozumiałością nie pozwalali mi ulec zniechęceniu. Jestem przekonana, że rozprawa ta nie powstałaby bez udziału i pomocy wszystkich osób, które spotkałam na drodze życia i zarazem drodze własnego rozwoju naukowego. Nie sposób przywołać nazwisk wszystkich osób, które służyły mi wsparciem — pośrednio przez lekturę ich dzieł naukowych, a bezpośrednio — dialogiem. Pozostaną one zawsze w mojej pamięci.

Przekonanie, że czas poświęcony tworzeniu tej rozprawy nie jest czasem straconym dla nauki, pomagało mi pokonywać przeszkody piętrzące się w trakcie jej konstruowania. Drobne satysfakcje pracy naukowej i potrzeba zgłębiania niezbadanych obszarów nauki okazały się rozstrzygające zarówno o kształcie, jak i o ostatecznej wymowie tej rozprawy.

## Indeks osobowy

### A

Ablewicz Krystyna 56, 71, 621  
Abramowiczówna Zofia 133, 339, 428, 638  
Ackermann Luiza 470  
Adamska Halina 308, 440, 627  
Adamski Franciszek 179, 189, 416, 417, 488, 569, 572, 621, 628, 629, 635, 642, 646  
Adorno Theodor 303  
Ajdukiewicz Kazimierz 272, 621  
Alain Émile Chartier 31  
Ambroise de Lombez (Jean de Lapeyrie) 550, 621  
Anaksagoras 399  
Andrukowicz Wiesław 621  
Antipatros z Tarsu 445  
Antystenes 351, 430  
Apel Karl-Otto 73  
Arusztowicz Barbara 541, 577, 621  
Arystoteles 6, 37, 51, 60, 64, 80, 122, 125, 126, 131, 137—139, 151, 166, 181, 235, 237, 241, 246, 257, 260, 261, 267, 270, 271, 273, 277, 297, 298, 303, 319, 351, 491, 582, 613, 615, 621  
Arystyp z Cyreny 6, 117, 127—129, 134, 135, 166, 485, 632  
Augustyn, św. 124, 326, 331, 622  
Augustyn Józef 572, 622  
Aureliusz Marek 131, 132, 414, 439, 622

### B

Babicki Józef Czesław 545  
Bachtin Michał 22, 551, 552, 575, 622, 646  
Bacon Francis 347  
Badcock Christopher 622  
Balcerek Marian 541, 599, 622  
Balukiewicz Małgorzata 649  
Banach Andrzej 20, 98, 544, 622  
Bańka Józef 77, 363, 371, 383, 384, 389, 397, 534, 622, 639, 643  
Bara Joachim Roman 511, 642  
Baran Bogdan 60, 622  
Baran Jolanta 648  
Barnes Hazel 217  
Barth Hans Martin 332, 622  
Bartoszewski Władysław 184, 622  
Baudrillard Jean 476, 622  
Bauman Zygmunt 30, 622  
Baumgarten Alexander 73  
Beck Aaron 338, 339, 645  
Bednarek Henryk 241, 644  
Beethoven Ludwig van 306, 324, 486  
Bender Anna 223, 633  
Benedict Ruth 94  
Benedykt, św. 10, 350  
Bentham Jeremy 6, 20, 37, 123, 152—158, 160, 267, 414, 613, 635  
Bergson Henri 26, 303, 374, 375, 435, 622  
Berti Enrico 73, 356, 622  
Białęcka Barbara 410, 588, 636  
Białęcka-Pikul Marta 594, 625

- Bias z Prieny 244, 270  
Bierdiajew Mikołaj 308, 622  
Bieroń Jacek 322, 626  
Bigelow Brian 594  
Bilicki Tomasz 296, 622  
Bismarck-Schönhausen Otto Eduard Leopold von 470  
Bloch Ernst 388, 438  
Błachnio Agata 623  
Bocheński Józef 20, 60, 64, 72, 326, 330, 341, 353, 412, 493, 508, 513, 519, 623  
Bochomulska Justyna 650  
Bocian Feliks 194, 623  
Boduen Gabriel 599  
Bollnow Otto 623  
Borowska Teresa 16, 210, 500, 501, 623  
Bosko Jan, św. 76, 84, 97, 200, 299, 494, 511  
Boulding Elise 106  
Boy-Żeleński Tadeusz 240, 639  
Braun-Gałkowska Maria 481  
Braunmühl Ekkehard von 203  
Broniak Włodzimierz Adam 623  
Bronk Andrzej 73, 75, 623, 626  
Bruno Giordano 259  
Brzozowski Stanisław 633  
Buber Martin 216, 623  
Bucht Roman 649  
Buczyńska-Garewicz Hanna 67, 623  
Bugajska Beata 649  
Buhrmester Duane 594  
Bukowski Jerzy 196, 221, 258, 623  
Bultmann Rudolf 73  
Bunzel Ruth 95
- C
- Cackowski Zdzisław 186, 236, 240, 248, 258, 510, 516, 521, 624  
Camus Albert 219, 435  
Carlgren Frans 587, 624  
Caro Elmer 470  
Carr Allen 25, 624  
Cassirer Ernst 146, 468, 624  
Chardin Pierre Teilhard 434, 624  
Chłopecki Jerzy 111, 624  
Chmielewska Małgorzata 404  
Chmielewski Adam 139, 314, 326, 427, 634, 638, 640  
Chmielowski Albert 200, 299, 404, 511  
Chmielowski Bogusław 540, 624  
Chomeini Rudollah al-Musawi 522  
Cichoń Władysław 60, 176, 624  
Cichowicz Stanisław 305, 375, 432, 433, 622, 639  
Ciechanowicz Małgorzata 141, 624  
Cieszkowski August 303  
Císařová Pavla 631  
Comte August 347, 354  
Constant Benjamin 376, 632  
Cooper Harris 21  
Curie Ewa 338, 624  
Curie Piotr 337, 338  
Cyceron (Marcus Tullius Cicero) 268, 322  
Czapiński Janusz 21, 24, 97, 98, 106, 544, 567, 624, 639  
Czarnecki Zdzisław 179, 315, 491, 641, 646  
Czekaj Krzysztof 389, 624  
Czeredrecka Barbara 538, 624  
Czerepaniak-Walczak Maria 624  
Czerniak Stanisław 61, 66, 624, 640  
Czerny Janusz 411, 624  
Czerwiński Marcin 389, 624  
Czeżowski Tadeusz 18, 20, 236, 237, 240, 247, 249, 254, 304, 317, 335, 349, 350, 402, 625  
Czownicka Anna 631  
Czyż Elżbieta 539, 626
- D
- Dalajlama XIV (Tenzin Gjaco) 239, 625  
Darwin Karol 79, 140, 303  
Dawid Jan Paweł Władysław 92, 228, 229, 239, 243, 246, 295, 296, 625  
Dąbrowska Zofia 512, 625  
Dąbrowski Kazimierz 199, 209, 370, 421, 625

- Dąbrowski Zdzisław 200, 495, 496, 625  
Dehnel Piotr 623  
Del Noce August 480, 645  
Demetriusz 336  
Demokryt 6, 20, 37, 91, 126—128, 138, 623  
DeNeve Kristina 21  
Descartes René (Kartezjusz) 321, 347, 402  
Diderot Denis 123, 152  
Dilthey Wilhelm 58, 73  
Dionizy Areopagita 346  
Dittrich Adolf 395  
Doleżał-Nowicka Irena 510, 628  
Dostojewski Fiodor 264  
Dowłasz Grzegorz 512, 625  
Dowłasz Weronika 512, 625  
Drabarek Anna 543, 625  
Drynda Danuta 364, 625  
Dubos Rene 96, 141, 143, 144, 321, 345, 350, 411, 435, 449, 625  
Dudzikowa Maria 24, 99, 575, 625  
Dunn Judy 594, 625  
Durkheim Émile 644  
Duszak Anna 21, 97, 621, 645  
Dybel Paweł 73, 628  
Dykcik Władysław 341, 415, 420, 625  
Dzieduszycki Wojciech 470  
Dziewulak Dobromir 587, 626
- E
- Edison Thomas 143  
Einstein Albert 313, 322, 626  
Ekman Paul 500  
Emmons Robert 498  
Epikur z Samos 6, 126, 134—136, 152, 159, 160, 336, 427, 430  
Erazm z Rotterdamu 323, 351  
Eska Donata 393, 634  
Eysenck Hans Jürgen 99
- F
- Facca Danilo 356, 622  
Fajkowska Małgorzata 499, 638  
Falkowska Maria 511, 626  
Feltre Vittorino de (Ramboldini) 43, 581, 582  
Fenrychowa Janina 202, 635  
Fichte Johann Gottlieb 402  
Filipczuk Michał 630  
Filipkowski Janusz 390, 626  
Flisiński Waldemar 196, 626  
Fontenelle Bernard 152  
Franciszek z Asyżu, św. 6, 80, 97, 122, 139—144, 183, 605, 613, 615  
Frankl Viktor Emil 21, 225, 304, 376, 626, 644  
Frankowicz Barbara 631  
Frąckowiak Tadeusz 649  
Freinet Celestyn 43, 84, 583  
Freud Ann 224  
Freud Siegmund 79  
Frijda Nico Henri 501  
Fromm Erich 21, 26, 94, 245, 308, 310, 393, 401, 419, 440, 498, 507—509, 513, 519, 626, 627  
Frycz-Modrzewski Andrzej 268, 627, 645  
Fudala Jan 409  
Furman Wyndol 594  
Furmanek Waldemar 648
- G
- Gadacz Tadeusz 261, 270, 340, 351, 627, 639  
Gadamer Hans-Georg 55, 73—75, 627, 628  
Gajda Janusz 428, 627  
Galarowicz Jan 18, 65, 66, 68, 627  
Galewicz Włodzimierz 78, 546, 593, 627, 630  
Galileusz (Galileo Galilei) 143, 303  
Gałęcki Jerzy 361, 630  
Gandhi Indira 200  
Gandhi Mahatma (Mohandas Karamchand) 200, 239, 404, 490, 511, 522, 638  
Garczyński Stefan 21, 101, 384, 527, 534, 537, 548, 549, 552, 553, 556, 627  
Garewicz Jan 390, 437, 640

- Garve Christian 10, 23, 38, 179, 261, 318, 324, 325, 359—361, 444, 487, 531, 627
- Gehlen Arnold 417, 627
- Gerhardt Sue 596, 627
- Gerstmann Stanisław 102, 593, 627
- Gierulanka Danuta 60, 629
- Giorgi Amedeo 62, 63, 627
- Głaz Stanisław 627
- Głazewski Michał 587, 624
- Gnitecki Janusz 61, 73, 627
- Goćkowski Janusz 246, 318, 626—628, 647
- Godoń Rafał 73, 628
- Goethe Johann Wolfgang von 453, 529
- Gogacz Mieczysław 548, 550, 627
- Goldman Irving 95
- Goleman Daniel 500
- Gołaszewska Maria 99, 489, 627, 628
- Gombrowicz Witold 220
- Gonzalez-Balado Jose Luis 401, 426, 511, 628
- Gordon Thomas 509, 510, 518, 519, 628
- Goreń Andrzej 537, 551, 622
- Goreń Anna 537, 551, 622
- Gózik Aneta 623
- Grabowska Barbara 341, 641
- Grimal Pierre 322, 337, 628
- Grodecka Maria 389, 644
- Gromska Daniela 137, 257, 621
- Grondin Jean 56, 628
- Grzegołowska-Klarkowska Helena 631
- Grzybowski Stanisław 324, 628
- Guardini Romano 189, 628
- Guitton Jean 114, 438, 446, 628
- Gurycka Antonina 497, 565, 628
- Gutek Gerald 479, 628
- Gutowski Piotr 623
- H
- Habachi René 114, 215, 306, 323, 400—402, 408, 628
- Habermas Jürgen 23, 72, 73, 175, 347, 349, 351, 355, 383, 626, 628
- Halama Peter 628
- Hałas Elżbieta 623
- Han-Ilgiwicz Natalia 22, 102, 495, 527, 535, 555, 556, 568, 628
- Hartlová Helena 647
- Hartmann Eduard 471, 472
- Hartmann Nicolai 77, 78, 613, 627
- Hebbel Friedrich 547
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich 77, 249, 354, 355
- Heidegger Martin 19, 55, 60, 73—75, 216, 217, 249, 303, 402, 628
- Hejnicka-Bezwińska Teresa 360, 628, 629
- Hekaton z Rodos 336
- Helvetius Claude Adrien 123, 152, 280, 306, 413, 629
- Hemingway Ernest 261
- Heraklit z Efezu 303, 449
- Herbut Józef 438, 633
- Herder Johann Gottfried 195, 199, 417, 536, 541
- Herkules 430
- Hessen Sergiusz 227, 322, 583, 613, 629
- Hessenowa Maria 227, 322, 629
- Hildebrand Dietrich von 17, 60, 185, 465, 627, 629, 631
- Hipš Juraj 636
- Hitler Adolf 478
- Hobbes Thomas 347, 351
- Hodovsky Ivan 640
- Holbach Paul Henri 123, 152
- Hołówka Teresa 359
- Hołyst Brunon 629
- Homer 139, 242, 264, 634
- Homplewicz Janusz 199, 232, 517, 629
- Hostyński Lesław 195, 207, 391, 629
- Hübscher Angelika 406, 629
- Huizinga Johan 26, 537, 629
- Hume David 275, 279, 280, 299, 348, 629
- Hurlock Elizabeth 590
- Husserl Edmund 35, 59, 60, 66, 69, 73, 77, 110, 303, 629, 632, 644

## I

Ingarden Roman 19, 60, 178, 192, 629  
Inglot Mieczysław 578, 629  
Iwaniszewska Cecylia 322, 629  
Izdebska Halina 22, 103, 544, 566, 567, 630

## J

Jadwiga Andegaweńska, królowa 511  
Jagielski Wojciech 477, 630  
James William 320, 490, 492, 630  
Jan XXIII, papież 194, 195, 393, 462, 630, 637  
Jankowski Andrzej 24, 316, 551, 640  
Jankowski Piotr 625  
Janowski Andrzej 591, 630  
Januszevska Elżbieta 481, 636, 646  
Jarosz Ewa 630  
Jarosz Krzysztof 402, 491, 630  
Jarosz Marek 532, 630  
Jasiński Bogusław 309, 630  
Jaspers Karl 219  
Jedynak Stanisław 196, 634  
Jezus z Nazaretu 162  
Joanna d'Arc 259  
Jordan Henryk 500, 630  
Jowisz 571  
Juchacz Piotr 77, 622  
Julia Didier 402, 491, 630  
Junona 571  
Jurczyński Jacek 494, 511, 645  
Juszczak Stanisław 630

## K

Kacmajor Anna 479, 628  
Kaczyński Jerzy Roman 322, 628  
Kahneman Daniel 21  
Kalita Zdzisław 235, 626  
Kałużyński Jerzy 557, 630  
Kamińska Urszula 603, 630  
Kamiński Aleksander 545, 630  
Kaniowski Andrzej 294, 381, 630  
Kant Immanuel 10, 23, 65, 181, 195, 207, 277, 360, 361, 371, 402, 545, 546, 593, 594, 630

Karłowski Jan 94, 245, 393, 507, 626  
Kawczak Andrzej 169, 640  
Kawczak Maria 169, 640  
Kaźmierczak Elżbieta 639  
Keats John 421  
Keirse Manu 631  
Keller Helen 264  
Keppler Paul Wilhelm von 25, 41, 409, 527, 535, 544, 551, 555, 556, 580, 631  
Key Ellen 583  
Kępiński Antoni 100, 115, 336, 537, 631, 640  
Kierkegaard Søren 431, 631  
Kilpatrick William Kirk 215, 486, 631  
Kirchner Hanna 226, 631  
Klein Melanie 631  
Kłoczowski Jan 185, 465, 629, 631  
Kobierzycki Tadeusz 367, 631  
Kocur Józef 631  
Kogan Jerome 62  
Kojder Andrzej 193, 631  
Kolbe Maksymilian, św. 200, 239, 504, 511, 618, 642  
Kołakowski Leszek 69, 110, 407, 431, 631  
Konopnicki Jan 600, 601, 643  
Kopernik Mikołaj 303, 322, 511, 629  
Kopiec Herbert 555, 631  
Kopocz Elżbieta 477, 635  
Korczak Janusz 76, 200, 226, 227, 239, 287, 511, 526, 537, 541, 602, 605, 626, 631  
Kostecki Romuald 39, 92, 631  
Kostyło Piotr 490, 580, 630, 631  
Kotański Marek 200, 404, 511  
Kotarbiński Tadeusz 20, 31, 111, 123, 156, 181, 190, 214, 215, 231, 414, 428, 458, 460, 494, 631  
Kotłowski Karol 23  
Kowalczyk Stanisław 195, 276, 280, 631  
Kozielecki Józef 21, 191, 200, 220, 226, 372, 393, 437, 487, 549, 631, 632

Kozłowski Roman 77, 622  
Kozusznik Barbara 631  
Krajewski Władysław 347, 402, 478, 641  
Kraśnińska Ewa 30, 96, 141, 321, 411, 435, 622, 625  
Krasnodębski Zdzisław 72, 347, 626, 628, 644  
Krasoń Katarzyna 632  
Krasuski Józef 581, 583, 584, 632  
Kraus Wolfgang 472, 474, 632  
Krawczyk Zofia 49, 497, 535, 537, 585, 632  
Krapiec Mieczysław 171, 192, 374, 632  
Krokiewicz Adam 127, 632  
Krokos Jan 632  
Krońska Irena 129, 633  
Królicki Zbigniew 624  
Kruszyńska Sabina 376, 632  
Krysiak Paweł 578, 632  
Krzemieniowa Krystyna 417, 627  
Ksenofont 130  
Książek Andrzej 214, 632  
Kubik Władysław 601, 643, 648  
Kubinowski Dariusz 360, 628, 635  
Kuczkowski Stefan 505, 523, 632  
Kuderowicz Zbigniew 303, 626  
Kuhn Thomas 307, 412, 413, 632  
Kuleszo Adam 409, 527, 580, 631  
Kuliniak Radosław 179, 318, 444, 487, 627  
Kunowski Stefan 50, 202, 367, 632  
Kupis Bogdan 633  
Kurdybacha Łukasz 582, 629  
Kurecka Maria 537, 629  
Kurlandzka Amelia 163, 635  
Kwaśnica Robert 80, 632, 633  
Kwiatkowska Henryka 633  
Kwiatkowski Stefan 453, 458, 633, 636  
Kwiecień Krzysztof 633  
Kwieciński Zbigniew 22, 26, 44, 232, 339, 345, 580, 632, 633, 636, 644

## L

Laertios Diogenes 129, 633  
La Mettrie Julien 123, 152  
Langeveld Martin 25, 83, 633  
La Rochefoucauld François de (Franciszek VI) 240, 340, 639  
Lauster Peter 223, 633  
Lauxmann Frieder 633  
Lazari-Pawłowska Ija 330, 406, 480, 511, 622, 629, 633, 638  
Lazarus Richard 326, 500  
Ledóchowska Urszula 200, 239, 299, 511  
Legowicz Jan 23, 93, 127, 130, 136, 138, 206, 280, 306, 352, 393, 413, 520, 629, 633, 639  
Leibniz Gottfried Wilhelm 347  
Lemmermann Heinz 313, 633  
Leopardi Giacomo 470  
Le Roy Eduard 433  
Leśniak Kazimierz 129, 633  
Levinas Artur 60  
Lewandowski Radosław 215, 486, 631  
Lewowicki Tadeusz 22, 27, 82, 341, 626, 633, 634, 637, 641  
Libelt Karol 239  
Lipiec Józef 23, 196, 511, 626, 638  
Lippitz Wilfried 634  
Lis Renata 476, 622  
Londakova Elena 634  
Lorenz Konrad 90, 92, 383, 490, 544, 545, 572, 573, 634  
Lucillus 260, 336

## Ł

Łaszewski Wincenty 444, 635  
Łatacz Ewa 584, 634, 650  
Łobocki Mieczysław 18, 485, 634  
Łojek Mieczysław 132, 641  
Łosiak Władysław 16, 326, 634  
Łukasiewicz Małgorzata 72, 347, 628  
Łysień Leszek 56, 628  
Łyżnik Dariusz 386, 553, 640

## M

Mach Katarzyna 401, 511, 628  
 Maciaszkowa Janina 590, 638  
 Maciejko Paweł 587, 634  
 MacIntyre Alasdair 139, 157, 634  
 Magier Piotr 650  
 Mainländer Philipp 471, 634  
 Makowska Jolanta 511, 634  
 Maliszewski Wojciech 649  
 Małyszek Tomasz 179, 318, 444, 487, 627  
 Mannheim Karl 393, 634  
 Marcel Gabriel 328, 393, 401, 634  
 Marciniak Zbigniew 582, 634  
 Marciszek Piotr 631  
 Marczuk Mieczysław 642  
 Margański Janusz 370, 639  
 Maritain Jacques 78, 192, 202, 203, 290, 416, 488, 548, 634, 635  
 Markiewicz Barbara 470, 472, 635  
 Marshal Ian 90, 647  
 Marszał-Wiśniewska Magdalena 499, 638  
 Marzec Helena 24, 25, 635  
 Masefield John 313  
 Maslow Abraham 342, 534, 635  
 Maślińska Halina 153, 155, 635  
 Matka Teresa z Kalkuty (Agnese Gonxhe Bojaxhiu) 200, 239, 299, 400, 401, 404, 426, 511, 627  
 Matuszewicz Czesław 24, 93, 527, 549, 558, 635  
 Mazepa-Domagala Beata 632  
 McGinnis Alan Loy 25, 444, 635  
 Mead Margaret 94, 95  
 Melosik Zbyszek 346, 635  
 Merecki Jarosław 78, 290, 634  
 Merleau-Ponty Maurice 60  
 Merton Robert 314  
 Merton Thomas 177, 477, 635  
 Metronaks z Neapolu 336  
 Michalos Alex 21  
 Michałowski Stanisław 25, 489, 635  
 Mieszko I 183  
 Mieszkowska Anna 511, 635  
 Miksza Małgorzata 649

Milerski Bogusław 57, 635  
 Mill John Stuart 6, 20, 37, 123, 124, 152, 157—159, 163, 613, 635  
 Miller Romana 575, 635  
 Miłosz Czesław 428  
 Minczewska-Gospodarek Kamelia 374, 470, 536, 575, 637  
 Mirski Jan 364  
 Misiura Bohdan 471, 635  
 Mizera Janusz 216, 628  
 Młynarska Małgorzata 558, 635  
 Moltmann Jürgen 394, 642  
 Montaigne Michel de 555  
 Montessori Maria 43, 76, 584, 634, 642  
 Moore George Edward 123  
 Morris Desmond 389  
 Mounier Emmanuel 192, 234  
 Muchowicz Andrzej 26, 635  
 Mudrecki Artur 540, 542, 635  
 Murdock George Peter 94  
 Murray Henry 534  
 Murzyn Andrzej 634  
 Mussolini Benito 478  
 Mysłakowski Zygmunt 202  
 Mysłicki Ignacy 105, 436, 642

## N

Nalaskowski Aleksander 203, 309, 490, 635—637, 643  
 Nalaskowski Stanisław 490, 491, 635  
 Nawroczyński Bogdan 23, 371, 636  
 Neill Alexander Sutherland 41, 43, 84, 410, 588, 636  
 New Christopher 295, 381  
 Nietzsche Friedrich 36, 91, 93, 472, 549, 551, 555, 636  
 Niewiadomska Iwona 481, 636  
 Nobel Alfred 401, 480  
 Nowaczyk Adam 64, 174, 491, 636  
 Nowak Anna 647  
 Nowak Arkadiusz 200, 511, 623  
 Nowak Marian 18, 81, 623, 628, 635, 636, 650  
 Nowicka-Włodarczyk Ewa 330, 406, 622, 629, 638  
 Nowosad Inetta 649

## O

Obuchowski Kazimierz 532  
Ochab Maria 432, 639  
Ochojska Janina 511  
Okon Wincenty 360, 493, 495, 497,  
506, 583, 589, 629, 636, 643  
Olbrycht Katarzyna 341, 636  
Olejniki Stanisław 24, 123, 141, 624,  
636  
Olszewski Sławomir 648  
Olszewski Witold 633  
Ondrušek Dušan 636  
Opara Stefan 536, 637  
Osiatyński Wiktor 385, 645  
Osiecka Jadwiga 544, 637  
Ossowska Maria 156, 196, 197, 242,  
315, 324, 340, 378, 491, 497, 637,  
641  
Ossowski Stanisław 315, 317, 329,  
637  
Ostromecka Helena 307, 413, 632  
Ostroot Nathalie 96  
Ostrowska Urszula 483, 621, 637  
Ożóg Tomasz 623, 645

## P

Palka Stanisław 23, 26, 27, 56, 637,  
638  
Panksepp Jaak 16  
Pantkowski Ryszard 577, 637  
Paprocki Henryk 308, 622  
Parducci Allen 21  
Pascal Blaise 308, 346, 377  
Pasterniak Wojciech 649  
Paszi Izaak 26, 374, 470, 536, 575,  
637  
Paściak Józef 185, 465, 629, 631  
Pawelec Andrzej 219, 388, 644  
Paweł VI, papież 194, 195, 275, 393,  
462, 630, 637  
Pawlak Nina 21, 97, 621, 645  
Pawlica Jan 181, 639  
Pawłowski Tadeusz 637  
Pelikán Jiří 494  
Perrin Joseph-Marie 38, 616  
Peterson Christopher 596

Petrażycki Leon 543  
Pflander Aleksander 632  
Piber-Dąbrowska Kinga 499, 638  
Piekarski Jacek 626  
Pieter Józef 81, 361, 427, 429, 506,  
565, 638  
Pietrulewicz Bogusław 648  
Pigoń Krzysztof 318, 626, 628, 647  
Pilch Tadeusz 495, 626, 649  
Pilecka Barbara 638  
Pituła Beata 286, 649  
Platon 6, 60, 66, 108, 125, 129—131,  
146, 174, 207, 235, 238, 241, 246,  
267, 276, 277, 303, 319, 320, 351,  
511, 582, 638, 646  
Pluta Andrzej 81, 633, 636, 637  
Plutarch 6, 37, 133, 136, 399, 400,  
427, 428, 445, 638  
Plzák Miroslav 26, 638  
Podsiad Antoni 31, 316, 638  
Polak Frederik 106  
Poland Janet 557, 638  
Popielski Kazimierz 21, 304, 490,  
625, 626, 638  
Popper Karl 314, 318, 321, 322, 326,  
638  
Postel-Vinay Olivier 100, 553, 638  
Potočková Dana 636  
Potoroczyn Paweł 391, 638  
Półtawski Andrzej 110  
Prokop Jan 511, 638  
Prokopiuk Jerzy 639  
Promieńska Halina 181, 376, 397,  
639  
Proust Marcel 377  
Przybył Elżbieta 648  
Psenak Józef 639  
Pucelle Jean 117

R

Rabelais François 551, 622  
Radlińska Helena 490, 565, 644  
Radomska Marzena 142, 647  
Radwan Beata 596, 627  
Radzicki Józef 635  
Radziewicz-Winnicki Andrzej 639

- Radziwiłłowicz Wioletta 639  
 Rafael Santi 378  
 Rajsky Andrej 639  
 Ranschburg Jenő 385, 639  
 Ratusz Bronisław 193, 539, 637  
 Rawls John 282  
 Rażniewski Andrzej 393, 634  
 Regner Leopold 137, 621  
 Reiter Marian 131, 622  
 Rembrandt Harmenszoon van Rijn 213  
 Reszke Robert 216, 623  
 Reykowski Janusz 501, 532  
 Rickert Heinrich 529  
 Ricoeur Paul 55, 60, 73, 106, 305, 324, 370, 432, 433, 439, 639  
 Ringel Erwin 639  
 Rogers Carl 338, 518, 644  
 Rokeach Milton 175, 489  
 Rolland Romain 324  
 Romanowska-Łakomy Halina 20, 597, 639  
 Rosmini Antonio 38, 616  
 Rottermund Jerzy 648  
 Rousseau Jean Jacques 34, 93, 206, 225, 227, 393, 520, 583, 639  
 Rozwarszewska Monika 557, 638  
 Różańska Aniela 341, 641  
 Rubacha Krzysztof 203, 637, 643  
 Rubens Peter Paul 324, 377  
 Rubinsztejn Siergiej Leonidowicz 532  
 Rudniański Jarosław 222, 242, 313, 314, 328, 639  
 Ruskin Jean 533, 556  
 Russell Bertrand 31, 41, 234, 267, 279, 296, 314, 315, 322, 323, 336, 410, 427, 453, 454, 640  
 Rybski Jarosław 624  
 Rylke Hanna 576, 578, 640  
 Ryn Zdzisław Jan 336, 640  
 Rynio Alina 623, 645  
 Ryszka Elżbieta 385, 645
- S**
- Sacher Wiesława 231, 648  
 Saciuk Robert 498, 626  
 Sadziński Eugeniusz 314, 331, 640  
 Sartre Jean Paul 216, 311, 404, 408  
 Sawczuk Wiktor 650  
 Scharfetter Christian 395  
 Scheler Max 23, 35, 38, 55, 60—62, 64—68, 70, 91, 167, 180, 343, 390, 425, 430, 431, 489, 501, 597, 598, 613, 616, 627, 632, 640, 645  
 Scherer Klaus 16  
 Schleiermacher Friedrich Daniel 73  
 Schlick Moritz 169, 640  
 Schnadelbach Herbert 303  
 Schoenebeck Hubertus von 22, 518, 640  
 Schopenhauer Arthur 223, 405, 428, 437, 470, 471, 640  
 Schulz Roman 367, 390, 640  
 Schutt Karin 386, 553, 640  
 Schwarz Norbert 21  
 Schweinitz-Kulisiewicz Magdalena 385, 639  
 Schweitzer Albert 140, 183, 200, 261, 404, 406, 480, 511, 633  
 Segond John 324, 377  
 Seifert Josef 17  
 Sekstus Empiryk 127  
 Seligman Martin 24, 25, 101, 316, 551, 576, 596, 640  
 Sendlerowa Irena 511, 635  
 Seneka 132, 133, 260, 264, 322, 336, 337, 351, 628, 641  
 Sędek Grzegorz 499, 638  
 Shaftesbury Anthony Ashley Cooper 145, 146  
 Shakespeare William 470, 580  
 Siciński Andrzej 106, 641  
 Sidorek Janusz 110, 629  
 Siek Stanisław 534, 641  
 Siemek Tadeusz 638  
 Siemianowski Antoni 55, 60, 64, 174, 641  
 Sienkiewicz Tomasz 282, 641  
 Sierocka Beata 313, 633  
 Sikora Tomasz 395, 641  
 Singule František 23

- Siwek Paweł 351, 621  
Skarga Barbara 341, 357, 402, 641  
Sklódowska-Curie Maria 322, 337, 338, 512, 624, 641  
Skolimowski Henryk 145, 183, 398, 408, 440, 444, 505, 506, 522, 641  
Smoczyński Paweł 198, 274, 315, 491, 630, 641, 647  
Smolińska-Theiss Barbara 638  
Snyder Wayne 96  
Sobczak Piotr 260, 641  
Sofokles 453  
Sokrates 6, 66, 129—131, 157, 200, 239, 320, 421, 490, 511, 581, 605  
Soldenhoff Stanisław 179, 315, 491, 641, 646  
Sosna Krzysztof 649  
Sośnicki Kazimierz 23, 493, 495, 565, 641  
Sowiński Grzegorz 395, 632, 634, 641, 645, 646  
Spaemann Robert 17  
Spencer Herbert 20, 123  
Spindel Zbigniew 641  
Spinoza Baruch 21, 77, 105, 262, 436, 439, 642  
Springer Sławomir 394, 397, 642  
Stach Ryszard 21, 316, 552, 642  
Stachyra Roman 591, 630  
Stadniczeńko Stanisław 540, 542, 635  
Staff Leopold 91, 549, 636  
Stalin Józef 478  
Staniewska Anna 146, 468, 624  
Stankowski Adam 642, 649  
Stańczyk Agnieszka 490, 630  
Starańczak Józef 195, 390, 536, 626, 637, 642  
Starzyńska-Kościuszko Ewa 195, 199, 536, 541, 642  
Stech Krystyna 193, 539, 637  
Stein Barbara 584, 642  
Stein Edith (Teresa Benedykta od Krzyża), św. 60, 337, 346, 642  
Steiner Rudolf 43, 586, 587, 624, 626, 634, 639  
Steyden Stanisław 642  
Stępień Antoni 54, 55, 642  
Stopińska-Pajak Agnieszka 642  
Strack Fritz 21  
Straś-Romanowska Maria 642  
Stróżewski Władysław 19, 20, 38, 60, 72, 182, 192, 303—305, 307, 317, 332, 480, 519, 526, 642, 645  
Styczeń Tadeusz 38, 171, 179, 489, 616, 642  
Such Jan 642  
Suchodolski Bogdan 23, 141, 234, 315, 354, 364, 365, 410, 429, 459, 461, 640, 642, 643, 646  
Sukiennicka Wanda 114, 215, 306, 400, 438, 628  
Sulak Agata 479, 628  
Sully Jakob 470  
Symotiuk Stefan 213, 214, 643  
Syrek Ewa 643  
Szacki Jerzy 322, 643  
Szczęśniak Małgorzata 642  
Szczęsny Wiesław 508, 643  
Szewczak Iwona 650  
Szewczuk Włodzimierz 424, 505, 515, 641  
Szkolut Tadeusz 217, 643  
Szołtysek Adolf 213, 643  
Szostek Andrzej 169, 171, 435, 643  
Sztobryn Sławomir 629, 650  
Sztombka Wojciech 330, 406, 622, 629, 638  
Szuman Stefan 23, 28, 103, 362, 448, 475, 528, 529, 578, 643  
Szwed Antoni 431, 631  
Szyllerowa Hanna 338, 624  
Szymańska Beata 470, 472, 635
- Ś
- Śledzianowski Jan 600, 601, 643  
Ślipko Tadeusz 126, 182, 535, 643  
Śliwerska Wiesława 587, 643  
Śliwerski Bogusław 22, 23, 56, 203, 204, 232, 488, 494, 518, 530, 540, 581, 587, 589, 624, 626, 629, 633, 636, 637, 640, 643, 644

Środa Magdalena 272, 533, 621, 644  
Świtała-Wierzbicka Anna 230, 644

## T

Tagore Rabindranath 38, 49, 84, 497, 535, 537, 585, 616, 632, 644  
Tarnowski Janusz 232, 644  
Tatarkiewicz Władysław 18, 21, 23, 24, 125—127, 131, 132, 137, 153, 154, 179, 180, 294, 384, 489, 515, 533, 544, 547, 644, 646  
Tauszyńska Anna 90, 383, 490, 572, 634  
Tavel Peter 644  
Taylor Charles 17, 219, 387, 388, 644  
Taylor Renée 389, 644  
Tazbir Mieczysław 434, 624  
Tchorzewski Andrzej de 22, 641, 644, 646  
Tester Keith 30, 622  
Theiss Wiesław 490, 644  
Thorne Brian 644  
Tillich Paul 241, 261, 262, 265, 644  
Tiryakian Edward 644  
Tischner Józef 60, 177, 185, 217, 225, 242, 249, 254, 255, 260, 359, 405, 429, 442, 443, 450, 456, 465, 479, 480, 600, 629, 631, 641, 645  
Tłokiński Waldemar 373, 645  
Toffler Alvin 385, 645  
Tokarz Aleksandra 549, 553, 645  
Tolstoj Lew 43, 227, 583, 608  
Tomasz à Kempis 317  
Tomasz z Akwinu, św. 124, 181, 260, 277, 289, 293, 438, 641  
Tomaszewski Tadeusz 469, 534, 645  
Trentowski Bronisław Ferdynand 47, 409, 570, 571, 621, 645  
Trzebińska Ewa 21, 498, 596, 645  
Turczyn Anna 106, 639  
Turnbull Colin Macmilan 94  
Turowiczowa Maria 189, 628

Turski Piotr 90, 647  
Twardowski Kazimierz 39, 148, 181, 314, 331, 355, 358, 640, 645  
Tycjan 453

## U

Urban Bronisław 601, 643, 648  
U Thant Sithu 396  
Uzdziński Roman 649

## V

Vašek Martin 622  
Vašek Štefan 647  
Verdi Giuseppe 453  
Vico Giambattista 347

## W

Waloszczyk Konrad 434, 624  
Wasiukiewicz Jadwiga 587, 645  
Wasylikiewicz Henryk 143, 345, 625  
Watt James 143  
Weber Max 387  
Weier Winfried 475, 645  
Weinschenk Reinhold 494, 511, 526, 556, 645  
Weishaar Marjorie 339, 645  
Węgrzecki Adam 60, 61, 91, 327, 343, 425, 489, 597, 640, 645  
Wiatrowski Zygmunt 453, 633, 637, 648  
Wichowa Maria 263, 645  
Wierzbiński Alfred 480, 645  
Więckowski Zbigniew 31, 638  
Williams J. Mark 99  
Wirpsza Witold 537, 629  
Wiśliński Przemysław 339, 646  
Wiśniewski Ryszard 179, 294, 646  
Witkowski Lech 22, 26, 174, 175, 177, 309, 346, 383, 506, 515, 551, 575, 577, 626, 632, 646  
Witwicki Władysław 23, 241, 246, 277, 638, 646  
Włodkowic Paweł 511  
Wojciechowski Jerzy 183  
Wojnar Irena 486, 529, 646  
Wojtych Ewa 338, 644

- Wojtyła Karol (Jan Paweł II), papież 17—19, 65, 164—166, 185, 187, 194, 195, 198, 200, 232, 233, 283, 296, 299, 393, 395, 436, 440—442, 456, 458, 462, 468, 480, 511, 622, 627, 630, 637, 646
- Wolpert Lewis 411
- Wołoszyn Stefan 582
- Woskowski Jan 590, 646
- Woydyło-Osiatyńska Ewa 385, 645
- Wódz Jacek 389, 624
- Wroczyński Ryszard 590, 646
- Wróblewski Witold 137, 621
- Wyrozumski Jerzy 259, 341, 647
- Wysocka Ewa 44, 451, 452, 647
- Wyszyński Stefan 239, 511, 647
- Y**
- Yalom Irvin David 25, 647
- Z**
- Zabielski Stanisław 62, 627
- Zajac Andrzej 140, 626
- Zajączkowski Andrzej 108, 624
- Zavalloni Roberto 142, 647
- Zdybel Lech 405, 543, 625, 647
- Zdziechowski Marian 141
- Zenon z Kition 6, 131
- Zieleńczyk Adam 583, 629
- Zieliński Bronisław 322, 640
- Zielnicki Krzysztof 647
- Ziemiński Zygmunt 274, 278, 282, 283, 647
- Ziemska Maria 496
- Ziernicki Arkadiusz 203, 416, 488, 634
- Znamierowski Czesław 275, 348, 629
- Znaniecki Florian 81, 314, 322, 331, 398, 489, 640, 643, 647
- Zohar Danah 90, 647
- Zuberbier Adam 141, 152, 624, 641
- Zwierzchowski Piotr 22, 641
- Ż**
- Żakowski Jacek 270, 639
- Żarnecka-Biały Ewa 520, 647
- Żuk Anna 405, 647
- Żuk-Łapińska Ludmiła 129, 219, 647
- Żurowski Maciej 141, 624
- Żygulski Kazimierz 99, 536, 574, 576, 647
- Żywczok Alicja 16, 30, 109, 165, 204, 231, 251, 286, 313, 319, 320, 326, 333, 419, 445, 448, 499, 517, 519, 532, 566, 576, 647—650

Alicja Żywczok

## Toward Life Affirmation

A pedagogical basis for successful existence

### Summary

The main proposition of my study, i.e. that the life affirmation constitutes the foundation of the theory and practice of upbringing and at the same time a prerequisite for successful existence of the human being indicates that the upbringing influence on children and the youth, who can enjoy life, are more effective than in the case of children, who have trouble affirming life. This also means that a positive emotional component, usually referred to as a feeling of life affirmation, must manifest itself in a young person's psyche if such an individual is to willingly assimilate upbringing, which stimulates the desirable dispositions. By the same token a person who negates life is less susceptible to pedagogical formation of character and personality than a happy individual. Life affirmation, understood as a vital and moral value, upbringing attitude, a component of the upbringing atmosphere and upbringing situation, and as an aim, principle, method and means of upbringing, becomes a cornerstone of quality of the upbringing process.

For argumentation confirming that life affirmation has a paramount significance for the development and upbringing of a young human being I have availed myself of the theory of value by Max Scheler, Nicolai Hartmann, Sergiusz Hessen and eudemonic theories, including those by Aristotle, Jeremy Bentham, and John Stuart Mill. Moreover I have applied to my study the upbringing assumptions of the Franciscan and Salesian ways of life, which helped me defend the importance of life affirmation understood as emanation and absorption of good and beauty of the world.

The creative inclusion of the philosophical output seemed to me to be inspiring for the development of the modern Polish pedagogical thought both in the field of methodology and in the sphere of the meritoric description of a life affirming human being. I also point out that the research conducted in this way contributes not only to the pedagogical theory or practice, but that it also adds to the philosophical output of felicitology an important aspect of the human upbringing to life affirmation. From this perspective this thesis constitutes a challenge to unite the pedagogical and philosophical reflections. It is also an obligation to conduct further studies in this area, seeking new fields of research and scientific resources in the sphere of the aforementioned "borderline" of sciences.

The application of phenomenological, hermeneutical, and system methodology to pedagogical sciences proved conducive to essential thinking which was aimed at discovering the nature, sense and meaning of various phenomena of upbringing rather than at gathering facts. Such methodological thinking does not threaten the independence of pedagogics due to the right choice of the classic and at the same time "key" problems of human upbringing. The essential studies play not only an epistemological role of providing scientific knowledge, but also an axiological one, based on the thesis that the science is "saturated" with values and that it brings us up using these values.

The concept I propose to build was not to be only a historical description of pedagogical practice or its rational reconstruction. It was to be a way for presenting an ideal which teachers should strive for. This ideal of upbringing is constructed on theses of (strives to provide a comprehensive explanation on?) what is a human being, what is its calling in life, what is the foundation of its upbringing and what are the relations between the human being, its development, upbringing and life affirmation. Such an ideal would not only function as an aprioristic construct or an indication to theoretical basis of pedagogical sciences, but also as a paradigm of educational practice.

Many traditional aspects of anthropology, eudemonology, axiology and epistemology had to be considered in order to explain the assumptions for pedagogical felicitology. The rising trend in upbringing will not only be a complement to some already existing pedagogical concept. Rather, it will initiate a new direction in pedagogical research in such a thematic area, within a classical paradigm of science as a scientific truth. The pedagogical felicitology that has been proposed here (upbringing felicitology) may provide tools for diagnosing educational reforms, for determining the quality of the upbringing process in many upbringing environments and for evaluating the progress made by children and the youth as regards their upbringing, emotional, moral and intellectual development. It may also revolutionize the outlook of practitioners on their own pedagogical endeavors, indicating differences that occur between fulfilling one's duties and the enthusiastic willingness for action.

Once the teachers become fully aware of the significance of life affirmation in themselves and their students, it is believed that such understanding of the human positive attitude towards life should undergo systematical multidisciplinary and interdisciplinary research. The significance and attractiveness of this research category, and at the same time its unusual praxeological scope, may contribute to the revision of stereotype perceptions of pedagogics, for example, as monotonous school didactics, in favor of the pedagogics approached as an interesting theoriopractice of successful existence.

One may predict that noethic aspects of upbringing will continue to attract the attention of pedagogical researchers since representatives of different scientific periods will seek their own ways to understand the sense of life. They will also look for more and more better-suited to the disturbances of a given epoch "antidotes" for the spreading nihilism. The translation of

“scientific data” into the human competence as regards each individual’s responsible and as the same time successful existence continues to be the most important task for teachers and a measure of their real professional qualifications.

The emphasis that I have laid in my study on human inner integration should inspire other teachers to continue the research in so scientifically (pedagogically, philosophically, psychologically and even psycho-therapeutically) constituted approach towards the human being. In discussing the theory of leading a happy life, so fundamental in philosophy and still being treated marginally in the Polish pedagogical thinking, I was able to show a whole array of possible applications of this concept to upbringing and education, diagnostics, prophylaxis and therapy of disturbances of the human psychic life and somatic health. Perceiving educational opportunities in such an approach towards a human being and the sense of its individual existence may generate the development of, especially, felicitological scholiology, theory of upbringing, didactics, special pedagogics, occupational pedagogics, social pedagogics and pedagogics of culture. It can also be expected that the main felicitological ideas may expand to other sciences such as: eco-philosophy and eco-ethics, urbanistics, architecture and interior design, legislation and medicine.

This project is a result of many years of careful consideration and research conducted by the author. Its final praxeological form will require the efforts of many direct realizers of upbringing to life affirmation, who should not find the challenge insurmountable, however difficult it may prove to be in practice. It should encourage them to implement the project and find satisfaction with small successes.

Alicja Żywczok

## Zur Lebensbejahung

Die pädagogischen Grundlagen der günstigen Existenz

### Zusammenfassung

Die Hauptthese meiner Untersuchungen lautet: affirmation des Lebens ist Grundlage der Theorie und der Praxis der Erziehung des Menschen, sie bedingt zugleich sein erfreuliches und günstiges Leben. Diese Grundthese weist darauf hin, dass die erzieherische Einwirkungen auf Kinder, Jugend und auf die Erwachsenen, welche das Leben bejahen, erfolgreicher sind, als Einwirkungen auf Personen, welche das Leben kaum bejahen.

Das heißt auch, dass damit ein junger Mensch gerne erzieherische Einwirkungen, welche solche zu erwartende Dispositionen fördern, assimiliert — in seiner Psyche über eine positive emotionale Komponente verfügen muss, welche als Gefühl Affirmation des Lebens, als Gefühl der Lebensbejahung bezeichnet wird.

Eine Person, die das Leben verneint, ist — nach dieser These — weniger als eine glückliche Person empfänglich für pädagogische Gestaltung ihres Charakter und ihrer Persönlichkeit. Die Lebensbejahung — hier verstanden als ein vitaler und ethischer Wert, als eine erzieherische Haltung, als ein Bestandteil der erzieherischen Gesamtlage und Stimmung — wird zum Fundament der Qualität des ganzen Erziehungsprozesses.

Indem ich die Argumentation, dass die Lebensbejahung eine grundsätzliche Bedeutung in Erziehung eines jungen Menschen spielt, aufbaute, schöpfte ich aus der Wertetheorie von Max Scheler, Nicolai Hartmann, Sergei Hessen, sowie auch von eudämonistischen Theorien, u.a. von Aristoteles, Jeremy Bentham, John Stuart Mill. Außerdem schöpfte ich aus den erzieherischen Grundsätzen des Lebensideals der Franziskaner und der Salesianer, welche Grundsätze mir geholfen haben, die Bedeutung der lebensbejahender Haltung zu verteidigen. Diese Bedeutung wird als Emanation und Absorption des Guten und der Schönheit der Welt verstanden.

Kreatives „Übersetzen“ philosophisches Erwerbs schien mir inspirierend für die Entwicklung polnisches pädagogisches Gedankengutes, sowohl im Bereich der Methodologie als auch im Bereich des meritorischen Beschreibung des lebensbejahenden Menschen. Gleichzeitig betone ich, dass in diese Art und Weise geführte Untersuchungen bereichern nicht nur die pädagogische Theorie oder Praxis, sondern ergänzen das philosophische Erbe der Felicologie um einen wichtigen Aspekt der Erziehung des Menschen zur Lebensbejahung. Die hier dargestellte Arbeit versteht sich also ein Ruf, die päd-

gogische und die philosophische Reflektionen zu vereinen, als eine Verpflichtung, solche Untersuchungen weiter zu führen und nach wissenschaftlichen Ressourcen auf dem genannten Grenzgebiet dieser Wissensgebieten zu forschen.

Die Anwendung der phänomenologischer, hermeneutischer und Systemmethodologie im Bereich der pädagogischen Wissenschaften begünstigte das Signifikanz Denken, das eher auf Entdeckung von Wesen, Sinn und Bedeutung verschiedener Phänomene der Erziehung gerichtet ist, als auf Sammlung von Tatsachen. Eine solche methodologische Richtung bedroht keineswegs die Souveränität der Pädagogik, da hier sehr treffend klassische und zugleich wichtigste Problematik hinzugezogen wurde. Quantitative Untersuchungen erfüllen nicht nur die epistemologische Funktion indem sie wissenschaftlich fundiertes Wissen liefern, sondern auch die axiologische, die auf der These fundiert ist, dass die Wissenschaft ein von Werten durchdrungener und durch diese erziehender Bereich ist.

Die Konzeption, derer Weiterentwicklung ich vorschlage, sollte weder lediglich eine historische Beschreibung einer pädagogischen Praxis sein, noch ihre rationale Rekonstruktion, sondern Setzung eines Ideals, welches die Erzieher nachahmen sollten. Dieses Ideal sollte in folgenden Bereichen seiner Thesen gelten: Wer ist der Mensch; Was ist seine Lebensberufung; Was gehört zum Wesen seiner Erziehung gehört, sowie: Was für Beziehungen gibt es zwischen dem Menschen, seiner Entwicklung, seiner Erziehung und der Lebensbejahung. Dieses Ideal wäre also kein A-Priori-Konstrukt, kein Hinweis auf theoretische Grundlagen pädagogischer Wissenschaften, sondern auch ein Paradigma der erzieherischen Praxis.

Die Erklärung von Grundlagen der pädagogischen Fälicitologie (Lehre über Gestaltung glückliches Lebens) erforderte Erwägung vieler traditioneller Fragen der Anthropologie, der Eudajmonologie (Lehre über Glück), der Axiologie und der Epistemologie. Die neu entstehende Richtung wird nicht lediglich zur Ergänzung einer schon bestehenden pädagogischen Konzeption. Die wird eher zu einerr neuen Richtung von pädagogischen Untersuchungen in einem klassisch verstandenen Paradigma der Wissenschaft als wissenschaftliche Wahrheit. Die hier vorgeschlagene pädagogische Fälicitologie (erzieherische Fälicitologie) kann Werkzeuge liefern: zum Diagnostizieren von Reformen des Schulwesens, von Qualität des erzieherischen Prozesses in mannigfaltigen erziehenden Umgebungen, zur Beurteilung von erzieherischen Fortschritten Kinder und Jugendlichen, ihrer emotionalen, ethischen und intellektuellen Entwicklung. Die hier vorgeschlagene pädagogische Fälicitologie kann auch die Betrachtung eigener pädagogischen Arbeit der praktizierenden Erzieher revolutionisieren — indem sie auf Unterschiede zwischen Pflichterfüllung und enthusiastischem Willen zum Wirken hinweist.

Nachdem die Lehrer die Relevanz der lebensbejahender Haltung bei sich und bei ihren Zöglingen bemerken, werden sie überzeugt, dass es wert ist, die so verstandene Sympathie des Menschen dem Leben gegenüber systematisch zu untersuchen, sowohl im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen als auch interdisziplinär. Die Relevanz und die Anziehungskraft

dieser Untersuchungskategorie sowie ihr ungewöhnlicher praxeologischer Umfang können dazu beitragen, dass die schablonenhafte Perzeption der Pädagogik revidiert wird, z.B. von ermüdender Schulpädagogik zur spannender Theorie und Praxis einer erfreulich — günstigen Pädagogik der Existenz.

Es ist vorauszusehen, dass das Erkennen neotischer Aspekte des Erziehens ein immer aktueller Forschungsprojekt der Pädagogik bleibt, denn die Vertreter verschiedener Perioden der Wissenschaftsentwicklung werden nach eigenen Methoden des Begreifens des Lebenssinn sowie nach immer besser angepassten „Gegenmitteln“ gegen das sich verbreitete Nihilismus suchen.

Jedoch die Übersetzung der „wissenschaftlichen Daten“ auf menschliche Kompetenz im Bereich seiner eigenen Verantwortung und dabei einer erfreulichen Existenz ist und bleibt die wichtigste Aufgabe der Pädagogen sowie ein „Messgerät“ ihrer wirklichen beruflichen Qualifikationen.

Die Betonung, die ich auf der Arbeit an menschlicher Integration gelegt habe sollte die nächsten Pädagogen bewegen, Forschungen in einem so festgelegten Ansatz der Betrachtung eines Menschen (pädagogisch, philosophisch, psychologisch und sogar psychotherapeutisch) fortzusetzen. Im Rahmen der Philosophie wurde die im polnischen pädagogischen Gedankengut immer noch vernachlässigte Theorie der Gestaltung eines glücklichen Lebens. Diese Theorie zeigt eine ganze Palette möglicher Anwendungen in Erziehung und Ausbildung, in der Diagnostik, der Profilaxe, der Therapie von Störungen des psychischen und des somatischen Lebens eines Menschen. Wenn die erzieherischen Chancen wahrgenommen werden, welche in einer solchen Betrachtung des Menschen und den Sinn seines Daseins, kann Entwicklung generieren, besonders der felicitologischen Scholiologie (Lehre über Schule), der Ausbildungstheorie, der Didaktik, der Sonderpädagogik, der Arbeitspädagogik, der Sozialpädagogik und der Pädagogik der Kultur. Man könnte mit einer Expansion der Felicitologie in andere Bereiche der Wissenschaft rechnen, und zwar: Öko- Philosophie, Öko-Ethik, Urbanistik, Architektur von Bauten und Räumen, Gesetzgebung und Medizin.

Dieser Projekt wurde gebaut auf langjährigen Forschungen und Überlegungen unternommen durch die Autorin dieser Bearbeitung. Seine endgültige praxeologische Formel bedarf noch Bemühungen mancher direkten Erzieher-zur-Lebensbejahung. Schwierigkeit dieser Aufgabe sollte jedoch keine unüberwindbare Hürde sein, sondern eine Ermutigung zu seiner Anwendung im Leben und zur Freude an vielen kleinen Erfolgen.

Redaktor  
Małgorzata Pogłódek

Projektant okładki  
Paulina Tomaszewska-Ciepły

Redaktor techniczny  
Barbara Arenhövel

Korektor  
Barbara Jagoda

Copyright © 2011 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**

**ISBN 978-83-226-2044-1** (wersja drukowana)

**ISBN 978-83-8012-653-4** (wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 42,0. Ark. wyd. 50,0.  
Papier offset. kl. III, 90 g                      Cena 66 zł (+ VAT)

---

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego  
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego  
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.  
M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Cena 66 zł (+ VAT)

Alicja  
Żywczok

Ku  
afirmacji  
życia

ISSN 0208-6336 • ISBN 978-83-8012-653-4

