

Stanisław Gałkowski  
ORCID: 0000-0003-1084-0487  
Akademia Ignatianum w Krakowie

# Wolność niedojrzałych? Problem wolności w procesie wychowania

Freedom of the Immature? The Problem of Freedom in the Process of Education

## ABSTRAKT

Problem przedstawiony w artykule dotyczy specyfiki procesu wychowania pod względem respektowania w nim stopnia i zakresu wolności osób, które – jak dzieci – nie mają jeszcze wystarczających kwalifikacji do podjęcia właściwych decyzji oraz do ponoszenia w pełni ich konsekwencji. Zanalizowano podstawowe sposoby rozumienia wolności (wolność pozytywna, wolność negatywna oraz wolność wewnętrzna) pod względem ich znaczenia dla rozumienia dylematu wolność–bezpieczeństwo w wychowaniu. Przedstawiono argumentację za potrzebą uwzględniania w strukturze procesu wychowania podwójnej roli wolności, będącej po pierwsze istotnym celem wychowania, ale też (po drugie) stanowiącej narzędzie, bez którego nie udałoby się osiągnięcie celów wyższych – autonomii intelektualnej i moralnej człowieka.

## ABSTRACT

The problem presented in the article concerns the uniqueness of the upbringing process in terms of respecting the degree and scope of freedom of people who, like children, do not yet have sufficient

**SŁOWA KLUCZOWE**  
wolność, wartości,  
cel wychowania,  
wychowanie, dzieci

**KEYWORDS**  
freedom, values,  
purpose of upbringing,  
upbringing, children

SPI Vol. 24, 2021/3  
ISSN 2450-5358  
e-ISSN 2450-5366  
DOI: 10.12775/SPI.2021.3.005

Nadesłano: 29.06.2021  
Zaakceptowano: 18.10.2021

abilities to make the right decisions and to bear their full consequences. The elementary ways of understanding freedom (positive freedom, negative freedom and internal freedom) were analyzed in terms of their importance for understanding the freedom–security dilemma in upbringing. The arguments for the need to consider the dual role of freedom in the structure of the upbringing process were presented. First of all, freedom is an essential goal of upbringing, and secondly, it is a tool without which it would be impossible to achieve the higher goals of upbringing (intellectual and moral autonomy).

„Wolni, o ile rozumni”<sup>1</sup>.

## Wprowadzenie

Cechą wspólną większości dotychczasowych rozważań dotyczących wolności było przyjęcie milczącego założenia, iż podmiotem wolności jest człowiek dorosły – dojrzały, taki, który jest w stanie udźwignąć ciężar wolności, tzn. jest w stanie podjąć racjonalną decyzję, zrealizować ją oraz, co najważniejsze, wziąć na siebie jej konsekwencje i związaną z tym odpowiedzialność.

Przyjęcie tego założenia sprawia, że podstawowe relacje – zachodzące z założenia pomiędzy dorosłymi ludźmi – mają charakter symetryczny: „Granicą mojej wolności jest Twoja wolność”. Wymóg poszanowania (już istniejącej) wolności jest czymś podstawowym we wszelkich relacjach interpersonalnych ludzi dorosłych (tzn., przynajmniej w założeniu, świadomych i odpowiedzialnych). Pedagogika jednak stawia problem, czy i jak można i należy respektować wolność ludzi, którym nie da się (jeszcze) przypisać tych cech.

W istotę wychowania wpisany jest szereg trudności, a nawet antynomii związanych z pojęciem wolności. Problematyka wychowawcza ze względu na specyficzny charakter statusu dziecka – kogoś, kogo uznajemy za równą nam pod względem moralnym – kompletną osobę, lecz jednocześnie za niekompletną, bo dopiero się rozwijającą osobowość, odsłania przed nami wiele problemów. Fakt, że w skład

---

<sup>1</sup> Jest to parafraza cytatu Johna Locke’a: „Rodzimy się o tyle wolni, o ile będziemy rozumni” (Locke 1992: 204).

naszego społeczeństwa wchodzi znaczna grupa ludzi, którzy jeszcze nie są w pełni gotowi, by być wolni, rodzi szereg problemów i pozwala spojrzeć na kwestie, które wydawałoby się, że już dawno zostały rozstrzygnięte. Dzieci są nową „daną”, która wprowadzana do równania może zmienić jego wynik, przy czym dotyczy to zarówno polityki, jak i etyki, a w pewnym sensie wszystkich nauk społecznych. Leszek Kołakowski pisał: „(...) czy społeczeństwo radykalnie liberalne jest możliwe? Otóż sądzę, że nie, a jedną z głównych przyczyn takiej odpowiedzi są dzieci” (Kołakowski 1993: 14).

Niejako na marginesie należy zauważyć, choć nie będzie to tematem niniejszych rozważań, iż problematyka wolności w wychowaniu nie wyczerpuje się w problemie wolności wychowanka. Podczas procesu wychowania mamy do czynienia z trzema lub nawet czterema odmiennymi podmiotami działania, z których każdy ma odrębne interesy domagające się osobnej artykulacji i prawa do ich realizacji. Chodzi tu o wolność dziecka, wolność jego rodziców oraz wolność nauczycieli i wychowawców. Osobnym natomiast problemem pozostaje, jak potraktować przynależne wspólnocie politycznej uprawnienia do wpływania na kształt wychowania swoich członków, w tym nauczycieli i rodziców oraz wychowanków, skoro interesy społeczeństwa jako całości są często odmienne od interesów (przynajmniej krótkoterminowych) członków danej wspólnoty politycznej. Uprawnienia oraz korzyści wszystkich wymienionych podmiotów, które w sytuacji idealnej mogłyby być całkowicie zbieżne, w praktyce często pozostają w konflikcie.

## Wolność w wychowaniu

Twierdzenie, iż wolność wychowanka jest jednym z zasadniczych celów wychowania i edukacji, rodzi już od początku znaczne trudności. Dzieje się tak właściwie *ex definitione*, gdyż narzucanie dziecku jakichś wymagań jest nieodzowną częścią składową tych procesów. Obowiązek szkolny jest tego dobitnym przykładem. Istnienie przymusu prawnego wspartego presją rodzicielską nie wydaje się być obiecującym punktem wyjścia i właściwym środowiskiem do rozwoju wolności osobistej.

Paternalizm<sup>2</sup>, czyli jak pisze Richard Peters, „życzliwy despotyzm”, jest jednak naturalną konsekwencją poczucia odpowiedzialności za los dziecka, tzn. za jego aktualne bezpieczeństwo oraz przyszłą pomyślność. Jest to imperatyw tak silny, że wielu wychowawców – wiedząc, że dzieci nie mają jeszcze doświadczenia pozwalającego podczas dokonywania wyboru w realistyczny sposób oszacować konsekwencje wszystkich możliwych opcji – rozciąga go nawet na okres, kiedy dzieci potrafią już w znaczący sposób kierować własnym życiem. Jest też faktem, że dorośli, a jeszcze częściej dzieci, dokonują często wyborów jaskrawo sprzecznych z ich najlepszym interesem. Co więcej, te złe wybory mają często charakter kaskadowy, tzn. prowadzą do kolejnych coraz to większych (nieraz już nieodwracalnych) skutków i często bez zewnętrznej interwencji nie sposób przerwać postępującej deprawacji czy degradacji. W tej sytuacji rodzice czują się więc zmuszeni do bronięcia dzieci (lub prawie dzieci) przed nimi samymi przez ograniczanie ich możliwości wyboru.

Jednocześnie sama sytuacja, w której odbywa się edukacja, warunki panujące w grupie rówieśniczej, np. klasie szkolnej gromadzącej kilkanaścioro lub kilkadziesiąt dzieci, wymagają istnienia całego szeregu zasad zachowania, którym wszyscy muszą się podporządkować. Wprawdzie (przynajmniej teoretycznie) zachęcamy dzieci do rozwoju indywidualnych zainteresowań oraz staramy się traktować je jako niepowtarzalne osoby, nie zmienia to jednak faktu, że muszą istnieć reguły obligatoryjne dla wszystkich. Samorządność i autonomia dzieci, podkreślana w niektórych systemach pedagogicznych, polega na tym, że uczestniczą one w określaniu i egzekwowaniu praw, którym podlegają, a nie na tym, że nie podlegają żadnym prawom.

Brak takich regulacji i wynikających z nich ograniczeń spowodowałby powszechny chaos uniemożliwiający naukę. Nie prowadziłoby to do wolności dla wszystkich, lecz do wolności dla najsilniejszych. Oznaczałoby, że wolność i inne potrzeby silnych realizowałyby się kosztem słabszych. W najlepszym wypadku prowadziłoby to do tego, że uczenie dzieci bardziej przebojowych, potrafiących skoncentrować na sobie uwagę nauczyciela odbywałoby się kosztem tych, które są

---

<sup>2</sup> „Paternalistyczna ingerencja to ingerencja dla dobra podmiotu, którego wolność jest naruszana. Jej celem jest dobro przymuszanego, a nie chronienie przed krzywdą osób postronnych” (Bowie, Simon 1977: 154). Tłum. – S.G.

po prostu spokojniejsze. W najgorszym wypadku prowadziłyby do powstawania gangów, w których dzieci młodsze lub słabsze byłyby tyranizowane przez silniejsze. Analogiczne uwagi można odnieść do sytuacji wychowania rodzinnego.

Należy też zwrócić uwagę, że wychowanie polega nie tylko na wywieraniu bezpośredniego wpływu na dziecko, lecz w równej mierze na organizowaniu środowiska, w którym się ono rozwija. W tej perspektywie właściwie każda decyzja dorosłych, np. zmiana pracy przez rodziców czy przeprowadzka do innego miasta, choć pozornie niezwiązane z wychowaniem, ma jednak realny wpływ na rozwój dziecka i jest ograniczeniem jego przyszłych wyborów. Sytuacja edukacyjna (dotyczy to przede wszystkim tego, co dzieje się w szkole, ale nie tylko) jest środowiskiem, które jest kontrolowane i w znacznej mierze zaplanowane przez dorosłych. W tej sytuacji „uznanie wolności dziecka” – przyznanie mu prawa do samodzielnych decyzji zawsze jest stopniowalne. Dzieci są zachęcane do dokonywania wyborów, namawiane do rozwijania własnych zainteresowań, niemniej ekspresja własnej spontaniczności i autonomii jest zawsze ograniczona przez warunki, w jakich się to dokonuje. Zachęcamy np. dzieci do samodzielnej zabawy i samodzielnego doboru zabawek, ale zwykły wymóg zapewnienia bezpieczeństwa powoduje usunięcie z ich zasięgu niebezpiecznych narzędzi w rodzaju ostrych noży czy żrących substancji itp. Wskazujemy na wartości samodzielnego doboru literatury, ale nie umieszczamy (przynajmniej do niedawna) w szkolnych bibliotekach horrorów i dzieł pornograficznych. Jest to łagodny nacisk i „aksamitna kontrola”, niemniej są to realne ograniczenia wyboru dzieci (Peters 1966: 193–194).

Osobnym zagadnieniem jest to, że kontrola ta słabnie (powinna słabnąć) wraz ze wzrostem samodzielności podopiecznych, tak, by pod koniec procesu edukacji ich wybory odbywały się w warunkach jak najbardziej zbliżonych do prawdziwego życia. Ponadto wraz z rozwojem technologicznym naszej cywilizacji kontrola rodzicielska zostaje coraz bardziej osłabiona i ograniczona właściwie już tylko do najmłodszych dzieci. Już wynalazek druku i rozwój bibliotek uwolnił ucznia od traktowania nauczyciela jako jedyne źródła informacji, a dzisiejszy rozwój telewizji, a zwłaszcza internetu, sprawił, że poczucie kontroli nad tym, do czego dostęp mają nasi podopieczni,

jest właściwie iluzją. Problem ten wydaje się jednym z ważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki.

## Podmiot – godny, lecz niedojrzały

Wychowanie jest dynamicznym procesem, który musi łączyć w sobie dwie trudne do pogodzenia ze sobą funkcje: opiekę, czyli zapewnianie dziecku bezpieczeństwa w procesie edukacyjnym, i stworzenie warunków właściwego rozwoju.

Wychowanie kojarzy się z kierowaniem cudzym życiem bez pytania o zgodę zainteresowanego – dla jego własnego dobra. Podstawowym założeniem jest przekonanie wychowawcy, że posiadając większą wiedzę i doświadczenie od swoich podopiecznych jest w stanie lepiej od nich ocenić, co leży w ich długofalowym interesie. A ponieważ czuje się jednocześnie za nich odpowiedzialny, wiedza ta daje mu mandat do sprawowania przynajmniej częściowej kontroli nad ich życiem. W wypadku wychowania ważniejsze jest, by dziecko nie zrobiło sobie krzywdy i by prawidłowo się rozwijało, niż to, kto kieruje jego życiem<sup>3</sup>. W końcu, jak pisał Platon „(...) jest dla każdego lepsze, żeby nim rządził pierwiastek boski i rozumny – najlepiej jeżeli każdy ma w sobie taki pierwiastek własny dla siebie – a jeśli by nie, to niech by on nad nim panuje z zewnątrz, abyśmy, ile możliwości, wszyscy byli podobni i przyjaźnią wspólną związani pod rządami tego samego pierwiastka” (Platon 1991: 206).

Paternalizm stanowi zatem naturalny odruch rodziców i opiekunów. Ktoś, kto jest odpowiedzialny za obecne bezpieczeństwo i przyszłą pomyślność dziecka, nie może pozwolić, by dziecko podjęło działania, które mogłyby je zniszczyć. Powinnością wychowawcy jest zatem podjąć wszelkie starania, aby np. nie dopuścić, by małe dziecko włożyło ręce do gniazdka elektrycznego, starsze zaprzestało nauki szkolnej, a jeszcze starsze zaczęło zażywać narkotyki. Są to najprostsze przykłady działań o charakterze paternalistycznym, w których ograniczenie (w skrajnym wypadku całkowite uniemożliwienie) podejmowania wolnych decyzji jest całkowicie usprawiedliwione dobrem dziecka (w tym obroną jego przyszłej wolności).

<sup>3</sup> Oczywiście twierdzenie to jest dużym uproszczeniem, jest ono prawdziwe jedynie w odniesieniu do małych dzieci. Por. m.in. Gałkowski (2003: 192–208).

Jednocześnie podstawowym celem wychowania jest pomoc i wsparcie wychowanka w uzyskaniu autonomii intelektualnej, społecznej i moralnej. Do osiągnięcia wszystkich tych celów potrzebna jest wolność pojmowana jako pozytywna zdolność kierowania własnym życiem.

Wolność jest zatem nie tylko jednym z ważniejszych celów wychowania, jest przede wszystkim jego podstawowym środkiem: nie sposób inaczej nauczyć się ani samodzielności myślenia, jak właśnie samodzielnie myśląc, ani podejmowania właściwych decyzji, jak właśnie je podejmując.

Wychowawcy powinni zatem umożliwić dziecku dokonywanie własnych wyborów oraz samodzielnych sądów, godząc się tym samym z ryzykiem, iż będą one błędne, a nawet szkodliwe. Sztuka wychowania polega m.in. na swoistym dozowaniu ingerencji o charakterze paternalistycznym i powściągnięciu swojej naturalnej chęci pomocy „tu i teraz”, tak, by dziecko znalazło przestrzeń do rozwoju swojej autonomii i ćwiczyło się w dokonywaniu prawdziwych wyborów (czego, niestety, koniecznym elementem jest również ponoszenie szkodliwych nieraz ich konsekwencji). Ma to umożliwić nabycie kompetencji ułatwiających dokonywanie wyborów w „prawdziwym świecie”, w którym podmiot działania będzie już pozbawiony opieki i wsparcia swoich opiekunów. Jednocześnie odpowiedzialny wychowawca winien zachować czujność i gotowość do ingerencji, by nie dopuścić, żeby decyzje dziecka zrobiły mu prawdziwą i nieodwracalną szkodę, w tym utrudniającą mu jego przyszłą wolność. Dokładne zakreszenie tych granic nie jest możliwe w refleksji czysto teoretycznej (Gałkowski 2017), lecz musi tego dokonać wychowawca znający swojego podopiecznego i potrafiący określić stopień jego dojrzałości, po rozpatrzeniu wszystkich okoliczności towarzyszących jego konkretnym zachowaniom.

Wolność jako stan podmiotowy (utożsamiana z autonomią) oznacza, iż jej podmiot jest zdolny do opierania się naciskom zewnętrznym, a jednocześnie jest w stanie uświadamiać sobie oraz artykułować własne potrzeby i interesy, podejmować własne decyzje i tworzyć własny styl życia. Oznacza to po prostu rozumność. Powiązanie wolności w sensie podmiotowym z rozumnością jest właściwie powszechne. John Locke twierdził: „Gdybyśmy wolności nie mieli,

rozum na nic by się przydał; bez rozumu zaś wolność (gdyby była możliwa) nie miałaby znaczenia” (Locke 1955: 67).

Rozumność jest zatem warunkiem koniecznym do zaistnienia wolności i zarazem czynnikiem umożliwiającym wprowadzenie jej w życie: „A zatem niezależność człowieka, wolność postępowania zgodnie z jego własną wolą, opiera się na posiadaniu rozumu (...). Pozostawienie mu swobody korzystania z nieograniczonej wolności, zanim będzie się mógł kierować rozumem, którym się będzie mógł kierować, nie stanowiłoby naturalnego przywileju bycia wolnym, lecz byłoby wprowadzeniem go między dzikie bestie do stanu, w którym ludzie są tak samo nikczemni, jak one. Oto dlaczego w rękach rodziców spoczywa władza rządzenia swym potomstwem w okresie małoletniości” (Locke 1992: 206).

Ta paternalistyczna „władza rządzenia”, jak zaraz zauważa Locke, nie jest atrybutem naturalnego rodzicielstwa, lecz opiekuna – kogoś, kto niezależnie od stopnia pokrewieństwa reprezentuje interesy dziecka i sprawuje ją niejako w zastępstwie jego rozumu, tzn. dopóki dziecko nie uzyska możliwości decydowania o własnym losie. „Wiek i rozum” (Locke 1992: 200) rozluźniają naturalne podporządkowania dziecka dorosłym.

Wynikają z tej dość prostej konstatacji dwie rzeczy: po pierwsze, jak ujął to Locke: „Rodzimy się o tyle wolni, o ile będziemy rozumni” (Locke 1992: 204), tzn. wolność nie jest opisem praw aktualnie przysługujących wychowankowi, lecz pewnym horyzontem, do którego on i jego wychowawca wspólnie mają dążyć.

Po drugie, dzieciństwo nie jest stanem statycznym, lecz dynamicznym procesem. Stopniowy rozwój podmiotu wychowania pociąga za sobą powinność stopniowego poszerzania przyznawanej młodemu człowiekowi swobody podejmowania decyzji – w proporcji do posiadanego rozumu. Praktyczne rozeznanie tego, jakie mają to być swobody i kiedy należy je przyznać, jest jednym z trudniejszych wyzwań, przed którym stoi każdy wychowawca.

## Wolność dziecka

Wolność dziecka należy zatem rozpatrywać w dwóch aspektach: po pierwsze, czy i w jakim zakresie należy respektować obecną wolność dziecka oraz w jakim sensie jego wolność jest celem (jednym



z celów) wychowania. Rozwiązanie obu tych problemów zależy jednak od wcześniejszego rozstrzygnięcia o jaką wolność nam chodzi (MacCallum 1967).

W pojęciu wolności można odnaleźć trzy elementy, do których powinna się odnieść każda bardziej złożona wypowiedź na jej temat. Po pierwsze, wolność jest wolnością kogoś, podmiot wolności musi być osobą zdolną do wyrażania swoich pragnień i podejmowania decyzji. Po drugie, wolność polega na możliwości zrobienia czegoś, realizacji jakichś celów oraz, po trzecie, pojęcie wolności zawiera w sobie brak ograniczeń uniemożliwiających jej realizację: „X jest wolny od Y do zrobienia lub stania się Z” (MacCallum 1967: 334).

Problem w tym, że choć na opis ten zgodziliby się przedstawiciele prawie wszystkich nurtów filozoficznych (choć oczywiście różnie by opisywali oraz interpretowali poszczególne jego składowe), bo wydaje się on być adekwatny w stosunku do wolności osób dorosłych, to w wypadku dzieci właściwie wszystkie trzy wskazane elementy stają się wątpliwe.

### „Wolność od” i „wolność do”

Rozważania nad problematyką wolności w wychowaniu bardzo często odwołują się do koncepcji wolności wypracowanej przez Isaiaha Berlina (Berlin 1999) – wolności pozytywnej (wolności do) i wolności negatywnej (wolności od) (Peters 1966: 172–207). Jednak kategorie te pierwotnie odnoszą się do stosunków politycznych, a odniesienie ich do kwestii wychowania rodzi poważne trudności. Na przykład Ryszard Jadczyk pisał: „Jeżeli dokonaliśmy rozróżnienia na «wolność od...» i «wolność do...» – odrębnie w stosunku do nauczycieli i uczniów, to przy postulatach skrajnych: I. «wolność od...» oznaczać by mogła: (a) w przypadku nauczycieli – wolność od inwigilacji, kontroli, narzucania programów i ścisłych form realizacji określonych treści; (b) w przypadku uczniów – wolność od ograniczeń dyscypliny, wymagań, od ingerencji w treść głoszonych poglądów i sposób demonstrowania swoich postaw, wolność od indoktrynacji; II. «wolność do...» oznaczać by mogła: (a) w przypadku nauczycieli – wolność do nieskrępowanego kreowania własnego programu i form jego realizacji lub wyboru programu, a w sferze stosunków z uczniami – doboru odpowiadających im metod działania;

(b) w przypadku uczniów – wolność do nieskrępowanego demonstrowania swoich poglądów i postaw, wyboru programu i nauczycieli (...). Zapewne w niektórych punktach interesy nauczycieli i uczniów są zbieżne, choć pod podobnie brzmiącymi sformułowaniami mogą kryć się zgoła odmienne intencje (...). Realizacja wszystkich postulatów oznaczałaby w istocie kres instytucji znanej dotychczas pod nazwą «szkoła» (Jadczak 1999: 76-77; wyróżnienie moje – S.G.).

Na forum publicznym rozbieżność interesów obywateli równoważona jest zasadą „Granicą mojej wolności jest twoja wolność”, zakładającą, że jest możliwy do wypracowania rozsądny i racjonalny kompromis dotyczący roszczeń o charakterze konfliktowym. Ma ona jednak sens tylko w sytuacji, gdy opinie wszystkich stron traktujemy z jednakową powagą, przyznając im taki sam status. Uznajemy tym samym, że każdy jest najlepszym wyrazicielem swoich własnych interesów, tzn. że nie można twierdzić, iż wie się lepiej niż sam zainteresowany, co jest dla niego dobre – jak głosi łacińska sentencja *Volenti non fit iniuria* (Chcącemu nie dzieje się krzywda). Twierdzenia te, sensowne wobec osób dorosłych w relacjach politycznych, zostają jednak zawieszane w sytuacji wychowania. Relacja między wychowawcą a wychowankiem (podopiecznym), jak już wskazywano, ma charakter paternalistyczny. Paternalizm w polityce byłby jednak bezpodstawną ingerencją w cudze życie.

W perspektywie wychowawczej wolność zarówno w znaczeniu pozytywnym, jak i negatywnym nie odgrywa istotnej roli, są to pojęcia o charakterze politycznym, regulujące relacje instytucji państwowych i dorosłych (tzn. dojrzałych, samodzielnych i w pełni ukształtowanych) obywateli. Co więcej, są to relacje o charakterze czysto formalnym, określające zakres dozwolonych ingerencji instytucji politycznych w zewnętrzne zachowania dorosłych. Domyślnym założeniem jest, że instytucje państwowe mają prawo wpływać na zachowania obywateli, lecz nie zamierzają w żadnym wypadku formować ich życia wewnętrznego. Wychowanie nie jest ich zadaniem – nie mają w żadnym wypadku wpływać na to, co myślą, czują i czego pragną obywatele. W polityce podstawowym założeniem jest, że każdy obywatel jest w stanie udźwignąć ciężar przyznanej mu wolności, i co za tym idzie, jest w stanie ponieść pełną konsekwencję swoich wyborów.

Wychowanie w sposób oczywisty jest czymś zupełnie innym, jest to relacja o charakterze między innymi moralnym, nastawiona przede wszystkim na kształtowanie, a nawet zmianę postaw i przekonań podopiecznego w celu m.in. umożliwienia mu podjęcia w przyszłości właściwych decyzji.

Wolność pozytywna polega na posiadaniu możliwości do realizacji założonych celów. Trudno wymagać, by wychowanie polegało na wspieraniu preferencji i celów życiowych, których dzieci nie mają jeszcze sprecyzowanych ani, tym bardziej, wyartykułowanych, a często nawet nieuświadomionych. Wychowanie polega raczej na pomocy w ich budowaniu – tworzeniu własnego światopoglądu przez młodego człowieka, który to światopogląd dopiero w przyszłości stanie się podstawą jakichś działań. Wsparcie w jego budowaniu polega na wskazywaniu pozytywnych wzorców zachowania, a nierzadko nawet na narzucaniu pewnych rozwiązań. Wolność w sensie pozytywnym, z powyższych względów, ma bardzo ograniczone zastosowanie podczas procesu wychowania.

Podobnie jest z drugim rodzajem wolności wyróżnionym przez Berlina. Wolność negatywna – wolność od braku zewnętrznych ograniczeń – może być czymś kłopotliwym w wypadku dorosłych, w wypadku dzieci uczynienie jej podstawą relacji wychowawczej jest czymś, co *de facto* uniemożliwiłoby im wszelki rozwój. Problem polega na tym, że właściwie każda interakcja społeczna jest jakimś ograniczeniem. Jean-Paul Sartre niewątpliwie przesadzał, deklarując, że „piekło to inni”, niemniej przynajmniej na podstawowym poziomie miał trochę racji; istnienie innych ludzi zawsze w jakiś sposób stanowi ograniczenie dla naszych działań. Rzeczywistość społeczna zawsze stawia opór naszej ekspresji, w gruncie rzeczy jakakolwiek reakcja na moje działanie jest rodzajem ograniczenia (nawet jeżeli wszyscy mi klaszczą, oznacza to m.in. że w tej chwili ja nie mogę mówić). Co więcej, w wielu przypadkach brak takiej reakcji powodowałby, że moje działania traciłyby jakikolwiek sens. Po co tworzyć dzieła artystyczne, które w nikim nie wzbudziłyby żadnego zainteresowania, po co komuś swoboda wypowiedzi, jeżeli wypowiadam opinie, z którymi wszyscy całkowicie się zgadzają (lub nikt na nie nie zwraca uwagi)? Całkowity brak oddźwięku (a tym samym oporu) oznaczałby po prostu brak jakiegokolwiek związku z innymi ludźmi.

Jak zauważa Ryszard Legutko: „Dążenie do wolności negatywnej jest przeto zawsze mniejszym lub większym krokiem ku zerwaniu bliskich więzi z innymi ludźmi, a więc krokiem ku samotności. Dokonujemy zwykle kompromisu między pewnym stopniem wolności, a więc samotności, niezbędnym do godnego życia człowieka, a pewnym stopniem społecznego uzależnienia, również do takiego życia niezbędnym” (Legutko 2007: 22).

Z powyższych rozważań można wyciągnąć dwa wnioski. Po pierwsze, podstawowym problemem pedagogicznym nie jest to, ile wolności mamy dziecku aktualnie przyznać, lecz do jakiej wolności mamy go przygotować – jaka wolność jest celem wychowania. Po rozstrzygnięciu tego drugiego problemu stosunkowo łatwo przyjdzie nam rozstrzygnąć problem pierwszy. Oczywiście łatwo to uczynić na poziomie teoretycznym, gdyż praktyczne wskazówki dotyczące konkretnych relacji z konkretną osobą wychowanka rodzą zawsze wiele trudności i wątpliwości, muszą być też rozstrzygane na bieżąco przez znającego dziecko wychowawcę w czasie procesu wychowania, a nie na poziomie teorii.

Po drugie, po wykazaniu ograniczonej użyteczności w analizach relacji wychowawczych wolności tak pozytywnej, jak i negatywnej – jako odnoszących się do relacji politycznych ludzi dorosłych – jako cel wychowania pozostaje nam trzeci z opisywanych w literaturze filozoficznej rodzajów wolności – wolność wewnętrzna.

Cytowany wyżej Legutko stwierdza: „Jestem wolny o tyle, o ile ja i tylko ja pozostaję autorem moich czynów. Przestaję zaś dysponować wolnością w takim stopniu, w jakim moje działania zostały mi podyktowane lub podsunięte przez kogoś innego, a moja zgoda na nie była nieautentyczna, złudna, zrodzona z ignorancji, nieświadoma lub zmanipulowana” (Legutko 2007: 155).

Wolność wewnętrzna jest warunkiem wykorzystania zarówno wolności negatywnej, jak i pozytywnej, od niej zatem musi się zacząć proces stawania się wolnym. W wypadku dzieci jest to niewątpliwie podstawowy rodzaj wolności, a jego uzyskanie jest czymś podstawowym w procesie rozwoju, choć jednocześnie stanowi największe wyzwanie wychowawcze. Dzieje się tak również z tego względu, że niezwykle łatwo wyobrazić sobie sytuację kogoś, komu zapewniłoby możliwie największy zakres wolności zarówno pozytywnej, jak i negatywnej, a więc kogoś, kto posiada nie tylko środki do realizacji

swoich zamierzeń, ale i pełną swobodę w ich wyborze, a jednocześnie nie jest on naprawdę wolny, gdyż jego wybory, które on sam uznaje za własne, nie są autentycznie jego, gdyż został do nich skłoniony za pomocą zewnętrznych manipulacji, z których nawet nie zdaje sobie sprawy. Jest to niewątpliwie realne zagrożenie dla wielu dorosłych czy nawet całych grup społecznych, jednak dla dzieci zagrożenie to (choćby z powodu naturalnego w tym wieku konformizmu grupowego oraz wielkiego wpływu mediów) jest znacznie większe.

„Wolność negatywną – kontynuuje dalej Legutko – określa się zwykle w opozycji do przemocy, wolność pozytywną w opozycji do konieczności. Przeciwnością wolności w sensie trzecim byłaby najprościej ujmując – heteronomiczność. Wolność [wewnętrzna – przyp. S.G.] (...) pokrywałaby się w dużej mierze z tym, co bywa określane jako autonomia” (Legutko 2007: 156).

Widać zatem wyraźnie, że dążenie do wolności oraz wspieranie cudzej wolności, pojmowanej jako wolność wewnętrzna, nie może być przedmiotem działań politycznych. Jest tak przede wszystkim dlatego, że zewnętrzny obserwator, mając do czynienia jedynie z zewnętrznymi czynami, przeważnie nie jest w stanie określić, które z nich są wynikiem autentycznej wolności, a które wynikiem wewnętrznego zniewolenia. Przyznanie funkcjonariuszom publicznym i innym przedstawicielom instytucji społecznych prawa do czynienia tego rozróżnienia odnośnie do działań współobywateli otwierałoby drogę do powstania społeczeństwa totalitarnego.

Odróżnienie wewnętrznej wolności od zniewolenia jest możliwe tylko na podstawie znajomości życia wewnętrznego drugiej osoby, co z kolei może mieć miejsce tylko w ramach bardzo bliskiej relacji, jak to ma (powinno mieć) miejsce podczas wychowania (ale również w np. terapii). Jednocześnie możliwość dokonania takiej oceny jest jednym z warunków niesienia skutecznej pomocy i wsparcia w rozwoju. To, co byłoby zagrożeniem w polityce, jest jednocześnie zasadniczym elementem pomocy w wychowaniu.

Utożsamienie wolności z autonomią rodzi jednak jedną poważną wątpliwość – wszak wychowanie polegające na przekazywaniu wychowankowi pewnych wzorów zachowania, które w tej chwili nie są jeszcze przyjęte przez niego za własne, jest jakimś rodzajem heteronomii.

Jak pisze Legutko: „Cała idea edukacji polega wszak na tym, by wyprowadzić ludzi ze stanu naturalnego, gdzie naturalne skłonności objawiają się w sposób nieskrepowany, do stanu uformowanego, gdzie poprzez nawyki, presje, i inne zabiegi kształtujące wytwarza się w sposób sztuczny nowy ład wewnętrzny w człowieku, wyraźnie różny od początkowego. Wyjście z barbaryzacji i osiągnięcie ogłady polega na przejściu od natury do kultury, czyli od tego co pierwotne, do tego co jest efektem edukacyjnej uprawy. Ta zaś zawsze musi polegać na rozstaniu z tym, czym się jest, i przyjęciu tego, czym się nie było. Trzymanie się rygorystycznie rozróżnienia autonomia/heteronomia unieważniłoby cały proces wychowawczy, bo kompromitowałoby drogę do heteronomiczności, natomiast rygorystyczne podtrzymywanie programu edukacji zmusiłoby nas do odrzucenia autonomiczności jako bezwzględnej wartości” (Legutko 2007: 157).

Na tak sformułowany zarzut można odpowiedzieć, że rygorystycznie pojmowana dychotomia: heteronomia lub autonomia ma zastosowanie w odniesieniu do świata dorosłych, lecz nie ma dla niej miejsca w okresie dzieciństwa, które z definicji polega na przejściu od stanu pierwszego do drugiego. Nawet jednak w wypadku dorosłych tak naprawdę są one tylko ideami regulatywnymi, które nie mają swoich odpowiedników w świecie realnym. Na szczęście zatem dychotomia: albo barbarzyństwo, albo niewola – jest nieprawdziwa. Wychowanie jest ciągłym procesem, podczas którego wychodzimy od założenia (prawie całkowitej, lecz nigdy pełnej) heteronomii małych dzieci, celem zaś jest autonomia – teoretycznie całkowita (lecz nikt nie ma nadziei na pełne osiągnięcie takiego stanu). Pojawiały się wprawdzie (na szczęście nieliczne) postulaty, by w imię wolności dziecka zaprzestać wychowania (np. głosiła to antypedagogika), nie miały one jednak szczęśliwie większego oddźwięku. Z kolei wolność jako wartość najwyższą i autonomiczną głosił tylko liberalizm, a i to wyłącznie w polityce i jedynie w odniesieniu do ludzi dorosłych. Jak wskazywał Kołakowski w cytowanym już fragmencie, właśnie fenomen wychowania pokazuje, że całkowity liberalizm jest po prostu niemożliwy.

Właściwie nikt nie traktował nigdy tak pojętej autonomii jako bezwzględnej wartości w wychowaniu. Podstawowym celem wychowania jest wszechstronny rozwój człowieka we wszystkich wymiarach: społecznym, intelektualnym, moralnym i duchowym (Marek

2016: 50). Wolność wewnętrzna jest oczywiście niezbędnym składnikiem i warunkiem koniecznym rozwoju we wszystkich tych wymiarach, niemniej potraktowana jako cel sam w sobie prowadziłaby do sygnalizowanych wyżej absurdów.

Procesualny, rozciągnięty w czasie, a przede wszystkim celowościowy charakter wychowania powoduje (w przeciwieństwie do procesów politycznych), że równie ważna, a nawet ważniejsza niż obecna wolność wychowanka jest jego przyszła wolność i w imię jej osiągnięcia wychowawca ma prawo ograniczać – do pewnego stopnia – obecne działania swoich podopiecznych.

### „Wolność paternalistyczna”

Jak już wskazywano, niezwykle wysoka pozycja wolności wśród celów wychowania wynika nie tylko z wagi, jaką przywiązujemy do niej samej, ale też z faktu, że jest ona warunkiem, może niewystarczającym, lecz na pewno koniecznym do realizacji wszystkich innych celów. Jest zatem nie tylko pożądanym stanem przyszłym, ale też narzędziem, które musi być stosowane już teraz.

„Praktykowanie wolności” w procesie wychowania sprowadza się do pozostawienia przez wychowawcę możliwie dużej przestrzeni do zagospodarowania przez samodzielne decyzje wychowanka. Jednak takie częściowe wycofanie się wychowawcy nie może być w żaden sposób utożsamiane z przyznaniem wychowankowi wolności negatywnej tak, jak rozumieją ją liberałowie. Widać tutaj przynajmniej dwie zasadnicze różnice. Po pierwsze, w koncepcji liberalnej wolność jest wartością autoteliczną, w wypadku wychowania „wolność paternalistyczna” stanowi jedynie narzędzie do osiągnięcia przyszłej, „dorosłej” wolności i dojrzałości.

Po drugie, w liberalizmie uznanie czyjejś wolności negatywnej jest równoznaczne z przerzuceniem na niego całkowitej odpowiedzialności za skutki i konsekwencje jego wyborów (jego zgoda na to jest tu zakładana jako oczywista). Chodzi tutaj zarówno o skutki dotyczące przemian w świecie zewnętrznym, jak i dotyczące samego podmiotu działania. Tymczasem z samej definicji terminu „wychowawca” wynika, że przyjmuje on odpowiedzialność za wychowanka.

Uznając zatem prawo dziecka do podejmowania własnych decyzji, odpowiedzialny wychowawca robi to jednak w sytuacji przynajmniej

częściowo przez siebie kontrolowanej i zaplanowanej (w taki sposób, by ułatwić dziecku decyzję najbardziej korzystną z wychowawczego punktu widzenia), a margines swobody przyznanej dziecku zależy od tego, jak wychowawca ocenia jego stopień dojrzałości. Co więcej, cały czas powinien być gotowy do interwencji i czuwać na przebiegiem całego procesu, aby ograniczyć ryzyko, że dziecko w wyniku swoich działań poniesie jakąś poważną i nieodwracalną szkodę. Ważne jest też, że dziecko o tym wie – na tym polega przecież zaufanie do opiekunów i wychowawców. W wychowaniu nie znajduje zastosowania zasada przyjmowana w liberalnym świecie dorosłych – „Chcącemu nie dzieje się krzywda”.

Należy zatem powtórzyć raz jeszcze, że celem tych zabiegów nie jest przyznanie dziecku pełnej wolności już obecnie, lecz przygotowanie go do wolności przyszłej. Zwrot „wolność paternalistyczna”, aczkolwiek sam w sobie stanowi oksymoron, wydaje się najlepiej oddawać tę intuicję.

### „Auto-nomia” i „samo-kontrola”

Podstawową funkcją wolności wewnętrznej jest zdolność samodzielnego pokierowania własnym życiem. Ma to dwa aspekty: pierwszym jest „auto-nomia” – zdolność wyboru własnego prawa, którym się w życiu kierujemy, czyli zdolność samodzielnego wyboru wartości, postaw, preferencji i stylu życia. Trzeba jednak pamiętać, że nawet wewnętrzne, najgłębsze przekonanie o autentyczności własnej drogi życiowej nie daje nam gwarancji, iż tak jest w istocie. Jej przyjęcie może być przecież wynikiem automistyfikacji lub manipulacji. Moje wybory (jak wielokrotnie wskazywali „mistrzowie podejrzeń” – Nietzsche, Marks, Freud, ale też wielu innych) mogą być nam w jakiś sposób – bez naszej wiedzy i zgody – narzucone (Legutko 2007: 190–193). Wybory takie muszą zatem się odbywać w oparciu o intelekt i refleksję, a nie czysto subiektywne stany emocjonalne. Nie przypadkowo Locke kładł tak silny nacisk na powiązanie rozumu i wolności. Rozwoju wolności nie można traktować jako wartości autonomicznej – musi być on częścią integralnego rozwoju całej osobowości.

Drugim wymiarem panowania nad własnym życiem – być może z punktu widzenia wychowania jeszcze istotniejszym – jest „samo-kontrola”, będąca podstawą wprowadzania w życie już podjętych



planów i postanowień. Pozwala ona, by przyjęte na drodze refleksji wartości i podjęte decyzje stały się realnym motywem naszego postępowania i by zostawały wprowadzane w czyn. Chodzi więc przede wszystkim o to, by niezależne od nas bodźce, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, nie przejmowały kontroli nad naszym zachowaniem.

Jak istotny jest ten wymiar w naszym życiu, wskazuje choćby fakt, że wśród wymienianych od czasów Platona czterech cnót kardynalnych główną rolą dwóch z nich – męstwa i umiarkowania – jest właśnie wyrobienie w sobie zdolności nieulegania pozaracjonalnym naciskom na nasze decyzje. Od starożytności samokontrolę uznajemy za warunek konieczny życia moralnego.

Samokontrola sprowadza się do kwestii odmawiania sobie czegoś, pozbawienia się czegoś, co w danej chwili jawi się nam jako pewnego rodzaju dobro (co może też być świadomym narażaniem się na bodźce o charakterze negatywnym) w imię tego, co kiedyś (wcześniej) uznaliśmy za dobro, a czego jeszcze nie osiągnęliśmy – a więc, czegoś, co jeszcze nie istnieje. Przejawia się to nawet w najprostszych decyzjach typu: „Lubię colę, ale jej nie piję, skoro zdecydowałem się odchudzać. Zdrowy tryb życia jest dla mnie wartością, a więc idę dziś na trening, a nie na zabawę, na którą mnie właśnie namawiają”. Czyli po prostu nie zmieniamy wcześniejszego postanowienia (w domyśle – przemyślanego i racjonalnego) pod wpływem impulsywnej reakcji na aktualne bodźce.

Prowadzi to do problemu konsekwencji w postępowaniu, tylko ona bowiem pozwala nam na realizację własnego trybu życia, które bez niej przerodziłoby się szereg odizolowanych od siebie momentów. Każdy poszczególny akt naszego działania wyrastałby z innych motywów, nienawiązujących do uprzednio podjętych już decyzji. W takiej sytuacji nasze zachowanie stałoby się całkowicie nieprzewidywalne (a więc i potencjalnie groźne dla innych osób). Bez samokontroli niemożliwe byłoby też realizowanie jakichkolwiek długofalowych zamierzeń o charakterze prywatnym, w tym dbanie o własny rozwój. Wychowanie zaś sprowadziłoby się do czysto zewnętrznej tresury. Niemożliwa też byłaby współpraca międzyludzka, zakładająca przecież przewidywalność działań drugiej strony.

Tym samym „samo-kontrola” jest po prostu kontrolą nad własnym życiem, umożliwia stanie się prawdziwie wolnym. Przeciwnieństwem samokontroli jest spontaniczność (*Słownik języka polskiego*

1981: 297) – zachowanie „nie-przemysłane”, mające swoje przyczyny w bodźcach zewnętrznych, czyli w zasadzie działanie automatyczne, w którym proces świadomego podejmowania decyzji, jeżeli w ogóle miał miejsce, został zredukowany do minimum: „Jestem wolny, tzn. robię to, na co w tej chwili mam ochotę (co w tej chwili przychodzi mi do głowy)”.

Tak rozumiana spontaniczność (choć być może lepszym określeniem byłaby impulsywność) – jeśli by uznać ją za podstawę naszych działań – byłaby czymś szkodliwym w życiu tak publicznym, jak i prywatnym, gdyż utrudniałaby (w skrajnym przypadku całkowicie uniemożliwiałaby) realizację jakichkolwiek dalszych celów działania. Jest tak choćby z tego powodu, że spontaniczność stanowi zaprzeczenie konsekwencji, a przynajmniej minimalny stopień konsekwencji jest warunkiem koniecznym jakiegokolwiek działania na dłuższą metę.

Istnieją oczywiście sytuacje, kiedy spontaniczność jest sposobem działania jak najbardziej do przyjęcia – odnosi się to np. do zabawy. Wymaga to jednak spełnienia przynajmniej jednego warunku: owa spontaniczna czynności nie może mieć celów zewnętrznych wobec samej siebie (ma być celem i wartością samą w sobie). Założenie to spełnia właściwie jedynie rozrywka (celem zabawy jest zabawa). Gdyby jednak cel taki pojawiłby się, podmiot działania nie mógłby przywiązywać do niego zbyt dużej wagi, tzn. powinien traktować go jako całkowicie nieobowiązujący, czyli taki, który nie może być źródłem jakichkolwiek roszczeń i zobowiązań. Niemniej nawet w takim wypadku, jeżeli zabawa ma pozostać zabawą – jednym ze świadomie wybranych elementów naszego życia, a jednocześnie czymś lekkim, przyjemnym i dość luźno związanym z życiem codziennym – musi pozostać w pewnych, z góry określonych granicach i pod minimalną przynajmniej kontrolą, choćby w celu zapewnienia bezpieczeństwa bawiącym się osobom. Wskutek tego człowiek myślący właściwie nigdy nie może pozwolić sobie na pełną i niczym nieskrępowaną spontaniczność.

Młodzi ludzie bardzo często przez wolność rozumieją uwolnienie się od tyrani nadzoru pedagogicznego dorosłych, przez tyranię z kolei rozumiejąc stawianie im jakichkolwiek ograniczeń i wymagań. W takiej sytuacji właśnie spontaniczność bardzo często traktowana jest jako synonim wolności. Być może upowszechnienie się

tego przekonania wiąże się z tym, że – zgodnie z twierdzeniem Neila Postmana (Postman 2002) – zabawa staje się powoli w naszej kulturze najważniejszym paradygmatem wszelkiej ludzkiej aktywności.

W istocie jest jednak odwrotnie – spontaniczność nie oznacza niezależności (autonomii) od zewnętrznych okoliczności, ale stanowi jej zaprzeczenie – bezrefleksyjne podporządkowanie się czynnikom zewnętrznym.

## Podsumowanie

Wolność wychowanka jest zatem jedną z podstawowych wartości, do realizacji której powołany jest proces wychowania. Niemniej nie jest to wartość nadrzędna i samodzielna, a jedynie prowadząca do takich wartości, jak autonomia ludzka, szczęście, godność czy dobro wspólne, a na poziomie społecznym stanowi ona konieczny wymóg przy promowaniu swoich interesów i maksymalizacji swoich możliwości. Wskazane wartości – cele wychowania – nie mogą zostać w pełni osiągnięte w sytuacji braku wolności. Sprawia to, że wolność jest nie tylko jednym celów wychowania, lecz „praktykowanie wolności” jednocześnie staje jednym z ważnych środków wychowawczych. Ten właśnie częściowo instrumentalny charakter wolności sprawia, iż może ona, w szczególnych okolicznościach, być ograniczana w imię osiągnięcia zasadniczych celów wychowania. Wolność jest jednak wartością o tak wysokim statusie, że należy ją uznać za „opcję domyślną”, tzn. domaganie się wolności dla kogoś lub siebie samego nie wymaga uzasadnienia i przeciwnie – każda próba jej ograniczenia wymaga przedstawienia poważnej argumentacji. Choć oczywiście oznacza to jedynie, że takie racjonalne argumenty istnieją i można je przedstawiać, a nie, że każdy wychowawca ma obowiązek przedstawiać je w każdej sytuacji.

## Bibliografia

- Berlin I. (1999). *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, przeł. M. Tański, Warszawa: ResPublica.
- Bowie N.E., Simon R.L. (1977). *The Individual and the Political Order: An Introduction to Social and Political Philosophy*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

- Gałkowski S. (2003). *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gałkowski S. (2017). *Filozofia i pedagogika. Współzależności i granice*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 62, nr 1(243), s. 45–60.
- Jadczak R. (1999). *Szkola – wolność „skanalizowana”*, [w]: *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz: Wydawnictwo „Wers”, s. 66–80.
- Kołąkowski L. (1993). *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, przeł. J. Turowicz, „Znak”, nr 10(461), s. 11–21.
- Legutko R. (2007). *Traktat o wolności*, Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Locke J. (1955). *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. 2, przeł. B. Gałkowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Locke J. (1992). *Dwa traktaty o rządzie*, przeł. Z. Rau, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacCallum G. (1967). *Negative and Positive Freedom*, „The Philosophical Review”, t. 76, nr 3, s. 312–334.
- Marek Z. (2016). *Osiąganie dojrzałości moralnej*, „Studia Paedagogica Ignatianiana” t. 16, nr 1, s. 39–56.
- Peters R.S. (1966). *Ethics and Education*, London: Allen & Unwin.
- Platon (1991). *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Warszawa: Wydawnictwo AKME.
- Postman P. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa: Muza.
- Rau R. (2008). *Zapomniana wolność. W poszukiwaniu historycznych podstaw liberalizmu*, przeł. M. Przychodzeń, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Słownik języka polskiego*, t. 3. (1981). red. M. Szymczak, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Prof. dr hab. Stanisław Gałkowski  
 Akademia Ignatianum w Krakowie  
 Instytut Nauk o Wychowaniu  
 e-mail: stanislaw.galkowski@ignatianum.edu.pl