



**Barbara Dobrowolska**

ORCID: 0000-0003-2309-097X

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Wydział Nauk Społecznych

## **Pansofia Komeńskiego współcześnie: archaizm czy transgresyjna koncepcja człowieka w ujęciu uniwersalnym.**

### **Społeczne, edukacyjne i kulturowe wymiary**

Comenius' pansophism at present: an archaism or a transgressive  
concept of the human being from the universal point of view.

Social, educational and cultural aspects

DOI: 10.5604/01.3001.0014.7099

**Streszczenie:** Artykuł jest próbą zestawienia uniwersalnej koncepcji J.A. Komeńskiego, jaką stanowi pansofia, z jedną ze współczesnych koncepcji psychologicznych. Jest nią transgresyjna koncepcja człowieka Józefa Koźmieleckiego. Transgresja oznaczająca przekraczanie dotychczasowych granic materialnych, społecznych i symbolicznych ma swój osobowościowotwórczy wymiar, niezależnie od kontekstów historycznych, kulturowych i społecznych, co potwierdza pansofia Komeńskiego. Analiza jej różnych wątków wskazuje na holistyczne, zintegrowane ujęcie wizji rozwoju człowieka poprzez kształcenie, które ma prowadzić do szeroko rozumianej aktywności i mądrości. Wiąże się to z przekraczaniem jego granic intelektualnych i społecznych najpierw w poznawaniu samego siebie. Ma służyć budowaniu świata i tworzeniu harmonii w życiu społecznym, ostatecznie przynosząc pozytywne konsekwencje społeczne. Opiera się to na „aktach tworzenia”, w których człowiek jawi się jako istota twórcza, zdolna do kreowania określonej kultury życia społecznego. Pansofia Komeńskiego jest uniwersalnym systemem, w którym człowiek poprzez swoją integralność, wynikającą z kształcenia i sprzyjających mu warunków społecznych, jest zdolny do naprawy świata. Liczne analogie między pansofią Komeńskiego i koncepcją transgresyjną Józefa Koźmieleckiego pozwalają uznać XVII-wieczny system idei i wizji człowieka za aktualny współcześnie, niezależnie od dzielących obie koncepcje różnic społeczno-kulturowych.

**Słowa kluczowe:** pansofia, Komeński, transgresja, człowiek, uniwersalizm

**Abstract:** This research article is an attempt to contrast the universal concept of John Amos Comenius – pansophia – with one of the contemporary psychological concepts – the transgressive concept of man by Józef Koźmielecki. Transgression signifying the crossing of material,

social and symbolic borders, has its own personal and artistic dimension, independent from historic, cultural, and social contexts, as evidenced by the Comensky's pansophia. The analysis of its myriad aspects shows a holistic and integrated approach to the vision of human development via education, which leads to a broadly understood activity and wisdom. This, in turn, is associated with the crossing of intellectual and social borders, first in the exploration of oneself. It aims at the formation of the world and social harmony, which in the end brings positive social consequences. It is based on the "acts of creation", whereby the human being appears to be an artistic creature capable of creating a specific social life culture. Comensky's pansophia is a universal system through which men are capable of repairing the world thanks to their integrity resultant from education and favourable social conditions. Numerous analogies of Comenius to the Józef Koźmielecki's concept of transgression allow us to consider the 17th-century system of ideas and visions of a human being as of current relevance, regardless of the socio-cultural differences between the two ideas.

**Keywords:** pansophia, Comenius, transgression, man, universalism

## Wprowadzenie

Transpozycja pojęcia transgresji do rozważań nad pansoficzną koncepcją Jana Amosa Komeńskiego nie jest przypadkowa. Liczne studia nad dorobkiem tego barokowego humanisty prowokują do refleksji nad uniwersalnością jego myśli. Tolerancyjność w koncepcji Komeńskiego stanowi bramę do szerokiego dialogu społecznego, a zatem równoprawnego dyskursu między różnymi poglądami, chociaż w ówczesnej Europie napotykał on wiele przeszkód. Pansofia (z greckiego wszechwiedza, wszechmądrość) jest „wiedzą o wszystkim, co jest, o sposobach istnienia wszystkich rzeczy oraz o ich przeznaczeniu i pożytku” (za: Sztobryn, 2016: 26). Stanowi swego rodzaju ideologiczne ramy dla uprawiania wiedzy na wielu polach, elitarnego systemu wiedzy, języka odpowiadającego założeniom wolnomularskim. Nie jest założeniem tego tekstu rozwodzenie się nad historią ruchu wolnomularzy, lecz skoncentrowanie się na samej koncepcji wychowania pansoficznego, będącej kwintesencją poszukiwań dróg do poprawy życia ludzkiego. „Komeński był przekonany, że da się to osiągnąć przez wychowanie, wychowanie pansoficzne, polegające na dostosowaniu człowieka do życia w świecie dla niego zrozumiałym. Miał nadzieję na pełne zrozumienie świata, to jest przyrody, człowieka i Boga” (Bieńkowski, 1998: 89). Wychowanie dokonuje się przez szeroko pojętą edukację, która w konsekwencji prowadzi do rozwoju tożsamości indywidualnej i społecznej. Zrozumienie świata i mechanizmów rządzących życiem społecznym jest wynikiem pracy własnej człowieka, jego otwarcia się na zmianę, konfrontację z rzeczywistością, co dokonuje się na różnych polach aktywności ludzkiej. Edukacja jest o tyle owocna i przynosi rozwój, o ile opiera się na motywacji, chęci poznania

świata w sposób całościowy, zintegrowany. Poznanie dokonuje się w sytuacji przekraczania dotychczasowych granic, wykraczania poza własne możliwości, schematy i nawyki, utrwalone sądy i stereotypy, a poprawa życia ludzkiego u Komeńskiego jest nierozdzielnie związana z tworzeniem wiedzy i uporządkowaniem dotychczasowych pojęć i doświadczeń, co w naturalny sposób „wymusza” tworzenie nowych konstruktów pojęciowych, semantycznych, ideowych. Pansofia według S. Sztobryna „jest w ujęciu Komeńskiego statycznym systemem wiedzy, rekonstruuującym obiektywną rzeczywistość, przenikającym jak Heraklityjski Logos najgłębsze warstwy bytu i pozwalającym na prognozowanie przyszłości” (2016: 26). Owa rekonstrukcja musi opierać się na zmianie, nowej jakości, a zatem „wyjściu” poza dotychczasowe ramy poznawcze, mentalne czy behawioralne. W. Szewczyk uważa, że pytanie „o ludzką zdolność przekraczania siebie zakłada integralną, czyli całościową, holistyczną wizję człowieka jako istoty cielesno-duchowej, wyposażonej w swoim osobowym istnieniu w zdolność myślenia, miłości, wolności, twórczości, transcendencji” (2014:156). Z przedmiotowej wizji człowieka wyłania się jego zdolność do własnej sterowności, a zatem wewnętrzsterowności, która stanowi cechę wielu współczesnych teorii, w tym teorii transgresji Józefa Kozielskiego (1997). Odniesienie do niej w analizie pansofii wynika z zauważalnej analogii koncepcji człowieka i jego rozwoju u Komeńskiego.

Czy zatem pansofia jest współcześnie archaizmem, czy ujawnia uniwersalny wymiar człowieka transgresyjnego? Na ile ów wymiar jest zbliżony ze współczesną koncepcją *homo transgressivus* Józefa Kozielskiego? Odpowiedź na te pytania stanowić będzie próbę potwierdzenia uniwersalności pansofii i rozumienia przez Komeńskiego istoty poznania.

Przedział czasowy dzielący obu badaczy jest znaczący, ale wskazuje w przypadku Komeńskiego na jego genialny zamysł i wszechstronność w postrzeganiu człowieka jako istoty duchowej i społecznej, co w jego czasie nie było ani łatwe w praktyce, ani mentalnie. Jak zaznacza P. Zemek, Komeński jest „opisywany jako ostatni encyklopedysta, polihistoryk i rzeczywiście, kiedy analizujemy jego prace, to bardzo łatwo i szybko dowiemy się, że był nauczycielem, filozofem, teologiem, naukowcem, językoznawcą, teoretykiem literatury, historykiem i myślicielem politycznym, który często z poziomu teoretycznego przechodził na poziom praktyczny; można też uznać, że takie zachowanie nie było typowe dla czasów, w których żył, a jego szeroki zakres wiedzy, w czasach kiedy poszczególne gałęzie nauki dopiero formowały się jako samodzielne dyscypliny, wzbudza szacunek do dzisiaj” (za: Pavlů:

2013:290). Podejmował w swoim czasie kwestie wyprzedzające epokę, rozumiał edukację jako całościowe zadanie człowieka, czemu dawał wyraz w swoich pracach. W *Wielkiej dydaktyce* podkreślał rolę szkoły, którą nazywał warsztatem człowieczeństwa, „w ramach którego ludzie młodzi i niewykształceni przyswajają sobie odpowiednie dla idealnego człowieczeństwa zdefiniowane zasady, aby nie pozostać pniakami lub miejscem oświecania ducha i rozwiewania mroków niewiedzy, korygowania błędnych przekonań czy urojeń” (Pavlů, 2013: 294). Komeński stworzył koncepcję człowieka zintegrowanego, wewnątrzsterownego, ale uwikłanego w społeczne konteksty i zobligowanego do ciągłego rozwoju, dążenia do nauki i wykonywania powierzonych obowiązków, ćwiczenia ducha i ciała, czemu dał wyraz w pracy *Pampaedia*, będącej kontynuacją innych, wcześniejszych dzieł. Jego wizja człowieka nie była jednak pozbawiona krytyki ówczesnych realiów, w tym kształcenia. Kondycji społecznej i intelektualnej człowieka czasów Komeńskiego nie służyła fragmentaryzacja wiedzy i jej podział na dyscypliny czy też encyklopedyzm stanowiący wiedzę odtwórczą, czemu się on zdecydowanie przeciwstawiał. Jego sprzeciw wobec encyklopedyzmu, stosowania środków przymusu na drodze poznawania w pełni odzwierciedla istotę nauczania i zdobywania wiedzy. Ma ją cechować aktywność, rozumienie świata w sposób całościowy i polisensoryczny, czemu Komeński daje wyraz w *Wielkiej dydaktyce*. Píše w niej między innymi: „niech to złota będzie zasada dla uczących, ażeby co tylko mogą, udostępniali zmysłom, a więc: rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, zapachy węchowi, rzeczy smak mające smakowi, namacalne dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je kilku zmysłom na raz udostępnić” (Suchodolski, 1956: 9–10).

Wielozmysłowe kształcenie jest dzisiaj zasadą dydaktyczną prowadzącą do rozwijania procesów poznawczych. Ma znaczenie terapeutyczne w przypadku różnych specyficznych trudności w uczeniu się, dysfunkcji poznawczych dzieci i osób dorosłych. Recepcja świata musi dokonywać się wielozmysłowo, z dostosowaniem poznania do możliwości rozwojowych człowieka, co potwierdza w koncepcji kształcenia Komeńskiego podział na etapy: począwszy od „szkoły macierzyńskiej” przez szkołę elementarną, średnią (łacińską) aż po wyższą (główną). Ten ostatni szczebel kształcenia Komeński rezerwował dla najzdolniejszych. Warto też dodać, że rozumiał kształcenie jako pewną życiową ciągłość, proces – aż po wiek starości (*scola senii*). Nasuwa to przypuszczenie o pojmowaniu życiowej edukacji i samorozwoju jako całościowej transgresji, kreowania siebie, a także otoczenia. Wraz ze zmianą świadomości i poznawania świata dokonuje się inna recep-

cja rzeczywistości. J. Gara uważa, że „każda epoka, bez względu na stopień »ucywiliżowania«, typ dążeń życiowych, rodzaj preferowanych wartości i wyznawanego światopoglądu, ukazuje nam człowieka jako tego, który starał się przekroczyć swoje ograniczenia i poszerzyć granice swych możliwości, kompetencji, znaczenia i umiejętności” (2008: 229). W takim niewątpliwie kształcie i kondycji widział człowieka Komeński. Gdyby móc przywołać współczesne mu realia, mogłoby się okazać, że nie tworzyły one korzystnych dla każdej jednostki kontekstów i uwarunkowań społeczno-kulturowych, co tym bardziej dodaje koncepcji antropologicznej Komeńskiego wartości i ponadczasowych walorów. Dokonywanie zmian nie wydaje się cechą współczesnych Komeńskiemu czasów, o czym świadczy jego biografia, jak i liczne przykłady nietolerancji w życiu społecznym, walk politycznych i religijnych (Konior: 2009). Jego wizja człowieka i rozwoju społecznego wybiegała zatem poza utarte schematy i obowiązujące w jego czasie społeczne dyrektywy. Pedagogiczny (i nie tylko) charakter antropologii Komeńskiego odzwierciedla się w jego poglądach na wychowanie i kształcenie, które postrzega jako najważniejsze zadania społeczne ówczesnej rzeczywistości. Widzi sens rozwijania praktyki wychowawczej, w tym pracowania nad psychiką wychowanka, organizacją procesu wychowawczego. Uważa bowiem, że „naturalne skłonności dziecka nie rozwiną się same, lecz trzeba im wychodzić naprzeciw przez dobre wychowanie, edukację” (Muszyński, 2009: 71). Ich skutkiem mają być zmiany mentalne, szeroko pojęty rozwój w różnych obszarach działania, a więc zdolność wykraczania poza przyjęte czy zastane stany rzeczywistości i własne istnienie.

Wychowanie i kształcenie pansoficzne według Komeńskiego, ich podstawy teoretyczne i pragmatyczne stanowią kanwę dla analiz nad pansofią i jej uniwersalizmem. Skłania to do podjęcia się próby jej porównania ze współczesnymi koncepcjami rozwoju człowieka, w tym koncepcją transgresyjną człowieka i jej dynamizmem w teorii psychologicznej J. Kozieleckiego, a także transgresjami kulturowymi. Przyjętym porządkiem niniejszego artykułu będzie próba wykazania, na ile i w jaki sposób działalność i twórczość Komeńskiego spełnia warunki transgresji ludzkich w oparciu o znaną nam dzisiaj koncepcję transgresyjną J. Kozieleckiego.

Opis transgresji wymaga wieloaspektowych analiz i odniesień do źródeł. W prezentowanym artykule zostanie on sprowadzony do podstawowych założeń koncepcji transgresyjnej Kozeleckiego, co pozwoli na argumentację w rozważaniach nad pansofią. Eksplanacyjną podstawę dalszych rozważań będzie „odkrywanie” *transgresji* lub *działań transgresyjnych* u Komeńskiego w oparciu o przyjęte przez Kozeleckiego założenia.

## **Transgresyjna koncepcja człowieka Kozieleckiego - założenia, wymiary i horyzonty**

W koncepcjach – jak twierdzi Kozielecki – „dominują hipotezy, które nie są w pełni uzasadnione i których wartość predykcyjna oraz eksplanacyjna jest ograniczona” (1987: 13). W myśl koncepcji transgresyjnej twierdzenia i hipotezy dotyczą procesów związanych z motywacją do działań transgresyjnych, antycypacji ich następstw, przebiegu i wyborów strategii działań (Ibidem: 16). Główną hipotezę w koncepcji transgresyjnej u Kozieleckiego, służącą potwierdzeniu wzrostu ważności własnej osoby, stanowi przyjęcie motywacji hubrystycznej, stanowiącej główną siłę działania (Ibidem: 16). Przedmiotem swojej koncepcji czyni Kozielecki transgresję, która stanowi „zjawisko polegające na tym, że człowiek intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada i czym jest. (...) Transgresja to czynności inwencyjne i ekspansywne, wykraczające poza typowe granice działania” (Ibidem: 10). Według Kozieleckiego dotyczą one jednostek i zbiorowości, a ich działania (indywidualne lub ponadjednostkowe) prowadzą do nowych konstruktów, znaczeń lub też burzą stare struktury, nadając swym poczynaniom nowe ramy jakościowe i aksjologiczne. W myśl założeń koncepcji transgresyjnej jej autor zakłada, że człowiek jest istotą sprawczą, która dokonuje codziennych wyborów. Transgresje to „działania, które polegają na tym, że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne” (Kozielecki, 1997: 43). Owo wykraczanie poza granice ma charakter „aktów stwarzania” albo „poszerzania świata”, jak twierdzi autor koncepcji, ale jednocześnie podkreśla, że „czynności te mogą być źródłem rozwoju i regresu” (Ibidem: 43). Koncepcja transgresyjna stawia człowieka w roli samodzielnej istoty, posiadającej określoną swobodę działania wyznaczoną czynnikami osobowymi i środowiskowymi, ale jak twierdzi jej autor – „transgresja jest w dużym stopniu ekspresją własnej osobowości” (Ibidem). Wyraża się bowiem poprzez procesy psychiczne (percepcję, myślenie, pamięć, wolę, uwagę), style działania, emocje, nastawienia poznawcze, inteligencję itp. „Ograniczone możliwości poznawcze umysłu człowieka, jego niedojrzałość emocjonalna, brak umiejętności myślenia probabilistycznego czy konflikty motywacyjne często utrudniają osiągnięcie celu z całą pewnością” (Kozielecki, 1996: 109). Struktura osobowości człowieka z uwagi na swą wieloaspektową i złożoną konstrukcję, znaczenie i wpływ czynników pośredniczących, w tym społeczno-kulturowych, nadaje transgresjom, a zatem działaniom i wyborom jednostki, bardzo skomplikowany charakter,

którego odsłone i wizerunek czyni je czasem nieuchwytnymi, a ich skutki przesuwa w czasie. Koziński, analizując współczesne źródła zagrożeń (określa je jako źródła ryzyka), podkreśla, że współczesny człowiek jest w nie poważnie uwikłany, gdyż ich liczba obejmuje znaczącą sferę. Działania ludzkie „są zanurzone w sferze ryzyka” (...) i zależą od tego, jak to ryzyko jest postrzegane, jak człowiek „ocenia prawdopodobieństwo niepowodzenia i wielkość przewidywanej straty” (Ibidem: 110). Twórca koncepcji jednocześnie nawiązuje do współczesnego świata jako bardziej niepewnego, stworzonego wprawdzie w dużej mierze przez człowieka, ale także znacznie bardziej wrogiemu od świata natury. Jak zaznacza – „znajdują się w nim zagrożenia i wartości negatywne, które nie były znane poprzednim pokoleniom. Po raz pierwszy w historii człowiek dysponuje środkami niszczenia, które zdolne są unicestwić życie na Ziemi i które mogą zmienić porządek naturalny w entropię” (Ibidem: 110). Tym samym Koziński uzasadnia istnienie tzw. transgresji negatywnych czy ekspansywnych, wywołujących negatywne skutki uboczne. „Zbyt szybka niekontrolowana ekspansja oraz przekroczenie „bezpiecznych limitów wzrostu” tworzą sytuację osobistą lub społeczną, nad którą ludzie przestają panować i która wywołuje kryzysy i napięcia emocjonalne” (Koziński, 1987: 76).

Ekspansywność ma zatem także negatywne konotacje, o wyraźnie destrukcyjnym charakterze, chociaż uwikłana w społeczne konteksty i oparta na zachowaniach altruistycznych jest w pewnych wymiarach transgresją konstruktywną. Jako jej przykład Koziński podaje działalność Alberta Schweitzera (Ibidem: 77–78). Nie jest zamiarem w prezentowanym artykule dogłębna analiza działań transgresyjnych, lecz skupienie się w zasadzie na istocie samych transgresji. Transgresją określa Koziński „działania, które polegają na tym, że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne, symboliczne (...)”, przekształcając zastaną rzeczywistość i stając się główną siłą sprawczą podejmowanych zmian (1997: 43). Transgresje stają się więc działaniami twórczymi. Faktem jest także to, że akty stwarzania mogą być źródłem rozwoju, ale także regresu. „Transgresja z natury rzeczy jest nastawiona na zmianę społeczną czy kulturową, na przekształcanie rzeczywistości, na tworzenie nowych form i struktur” (Koziński, 1997: 51) i jak twierdzi autor – jest nieprzewidywalna, niekonieczna, lecz możliwa, wewnętrznie sterowana. Jej przeciwieństwem są działania ochronne, adaptacyjne, konieczne, powtarzalne, wynikające z bodźców i potrzeb (a zatem zewnętrznie sterowane, w których zdaniem Kozińskiego rolę odgrywa ekologia i społeczeństwo, bodźce pozytywne i negatywne, kary

i nagrody) (Ibidem: 51). Ich cechą jest unikanie zagrożeń i lęków oraz minimalizacja deficytów wartości, a może także ich konfliktu. J. Gara, analizując transgresje w przekraczaniu granic natury i samego siebie, zwraca uwagę na dwoistość natury działań transgresyjnych i adaptacyjnych (Gara, 2007: 54–60). Te pierwsze są niepowtarzalne, a „różnice pomiędzy aktami transgresyjnymi a zachowawczymi można by przyrównać do różnicy między kliszą zdjęcia (które może być fotokopiuwane) i namalowanego portretu. Efekt finalny transgresji nigdy nie jest ostatecznie odzwierciedleniem czegoś, co już było (...)” (Ibidem: 57).

Antynomia sytuacji i przeciwieństwa w sferze aksjologii wymagają podjęcia decyzji wyboru, której konsekwencją będzie adaptacja do określonych warunków lub też jej brak, co implikuje konieczność zmiany. Skłania to wówczas jednostkę do działań nastawionych na przekształcanie rzeczywistości, czasem spontanicznych, ryzykownych, bardziej angażujących. Tym stanom towarzyszy określone napięcie emocjonalne, które, jak twierdzi Koziński, wymaga pewnego zaangażowania energetycznego. Emocje stają się nieodłącznym elementem dokonywanych transgresji, zarówno w sferze działań jednostkowych, jak i społecznych. Znaczenie emocji jest dzisiaj potwierdzone licznymi teoriami, w tym teorią inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997; 1999), uznawanej za bardziej znaczącą w interakcjach społecznych i poznawczym funkcjonowaniu człowieka niż inteligencja wyrażana w *IQ*. Szczególnie w procesie kształcenia i wychowania zdolność rozpoznawania emocji i korzystania z nich w relacjach społecznych, sytuacjach kryzysów i wyznaczania strategii działań staje się kluczem do sukcesów i rozwoju, co potwierdzają liczne prace (Salovey, Sluyter, 1999; Gardner, 2002; Bradberry, Greaves, 2006). Jak twierdzi Koziński, emocje „wpływają na atrakcyjność działania, pełnią funkcje energetyczne, poznawcze” i w zasadzie determinują transgresje. W istocie transgresje są sposobami poszukiwania rozwiązań, określają drogi rozwoju człowieka, wpływają na jego los i widzenie świata, prowadząc do określonych konsekwencji filozoficznych i antropologicznych. Transgresja może stać się kategorią istotną w analizach pedagogicznych, w tym analizach pojęcia wychowania i kształcenia, co w przedmiotowym zakresie prezentowanego artykułu jest znaczące, biorąc pod uwagę pansofię Komeńskiego, a w niej transgresyjny wymiar koncepcji człowieka wraz ze społecznymi, edukacyjnymi i kulturowymi kontekstami. Dotyczy przecież wzrostu, rozwoju, przełamywania dotychczasowych możliwości i radzenia sobie z nowymi okolicznościami, wymagającymi przyjęcia określonych strategii, postaw, myślenia analitycznego, a także twórczego.



Twórczość wiąże się z generowaniem nowych rozwiązań, pomysłów, działań, idei i jest jedną z idei w orientacji humanistycznej, swoistą filozofią kształcenia i wychowania, a także założeniem dydaktyki, pedagogiki twórczości i psychologii twórczości (Czaja-Chudyba, Went, 2013; Szmidt, 2005). Myślenie i czyny twórcze są zdaniem Kozielskiego najbardziej specyficznym rodzajem transgresji (2001: 42). Twórca koncepcji transgresyjnej człowieka, dokonując kategoryzacji transgresji, określa je także jako indywidualne (nazywane osobistymi i oznaczane jako P) oraz historyczne (H). Te pierwsze mają określoną wartość z punktu widzenia jednostki lub małej społeczności i nie stanowią z perspektywy historycznej znaczącego wkładu w rozwój społeczno-kulturowy. Transgresje osobiste mają związek z rozwojem zdolności i umiejętności twórczych, co skłania do przyjęcia tezy o ich twórczej orientacji. Twórczość dotyczy także transgresji historycznych. „Ich sprawcy przekraczają granice materialne i symboliczne, których nikt dotychczas nie przekroczył. Posuwają się nie tylko krok przed sobą ku nieznanemu, ale również krok przed wszystkimi (...). Odkrycia geograficzne, wynalazki techniczne, osiągnięcia naukowe czy wybitne dzieła literatury, które wzbogacają nasze widzenie świata, należą do takich działań »wyjścia poza« (Kozielski, 2001: 40). Jak określa J. Gara, wskazując na implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej M. Schelera i analogie koncepcji transgresyjnej J. Kozielskiego, wymiar historyczny transgresji cechuje szczególna doniosłość działań, „wskazuje na określone novum, które jest czynnikiem odkrywczym, przełomowym, rewolucyjnym względem ustalonego status quo w skali ogólnoludzkiej” (2007: 69). W dalszej konkluzji cytowany autor, odnosząc transgresje historyczne do działań jednostek, określa je jako osoby zmieniające „(...) sposób myślenia i mentalność zbiorową w skali globalnej, rewolucjonizują funkcjonowanie całych społeczeństw, zmieniają utarte sposoby określonych rozwiązań, wzbogacają kulturę” (Ibidem: 69). Osoby te – w kolejnej konkluzji autora – jako sprawcy „czynów-wyczynów” są protoplastami i nowatorami, których inwencja, pomysły, działania, idee, teorie wykraczają poza dotychczasowy wymiar odkryć, rozwiązań, umiejętności i wiedzy (Ibidem).

Różne formy transgresji, towarzyszące im uwarunkowania psychologiczne (wraz z zaspokajaniem potrzeby hubrystycznej) i społeczno-kulturowe, wskazują na ich zakres, charakter, istotę, a także horyzont ich społecznego i edukacyjnego wymiaru. Transgresje dokonywane przez człowieka stają się motorem sprawczym jego rozwoju, sięgania po „nowe”, „nieznane” dotąd obszary rzeczywistości, przekształcania jej i kreowania nowej

ich jakości. Dokonywanie jakichkolwiek zmian i przedsięwzięć łączy się z kształtowaniem kreatywnych postaw, prospołecznego i kulturowego zaangażowania, co winno być domeną procesów wychowawczych i całościowego kształcenia. Współczesna filozofia kształcenia i wychowania z uznaniem w nich autotelicznej wartości człowieka (niezależnie od jego statusu społeczno-ekonomicznego) i jego prawa do rozwoju nie zawsze znajduje swoje potwierdzenie w praktyce edukacyjnej. Nierówności społeczne, różnice w habitusach prowadzą do marginalizacji i społecznej stratyfikacji już od najwcześniejszych etapów edukacji szkolnej (Gmerek, 2014). Wskazane zjawiska same w sobie stanowią potężne bariery edukacyjne, co implikuje niepożądane następstwa w postaci ograniczenia potencjału społecznego, redukcji zachowań społecznych do stereotypów, niskiej aktywności i braku odpowiedzialności za innych. Brak poczucia sprawczości zubaża, sprowadza poczucie własnego jestestwa do bycia „nikim”, a zatem uprzedmiotowienia. Zamyka w ograniczonych ramach własnej egzystencji, pozbawiając jednostkę wrażliwości, motywacji do zmiany, eksplorowania zastanego świata i autokreacji. Wychowanie staje się wtedy tylko frazesem, a nie rzeczywistym procesem.

J. Gara w oparciu o koncepcję transgresyjną Kozielskiego i jej pedagogiczne implikacje wyznacza wychowaniu znaczącą rolę w rozwoju cech wewnętrznych konstytuujących osobowość, a także wrażliwość. Jak pisze – „jeśli bowiem zaniedba się tę sferę, to często inne oddziaływania mogą okazać się nieskuteczne ze względu na zaporę w postaci ograniczonych lub zniekształconych heurystyk myślenia, które mogą stać u podstaw określonych racji działania, zachowań, decyzji, wyborów i preferencji” (Gara, 2007: 128). Transgresja jest z jednej strony efektem właściwych oddziaływań wychowawczych, z drugiej prowadzi ku stawaniu, przekraczaniu swoich możliwości i wzbogaca egzystencję. W ujęciu cytowanego autora określa ona „horyzont wychowania” (2008: 232), który poszerza możliwości człowieka, rami jego decyzji i wyborów, naznaczając perspektywę rozwoju czymś osobliwym, nowym, prowadząc do synergii działań indywidualnych i zbiorowych. Osobiste transgresje stają się często źródłem znaczących zmian społecznych, konstruktem o dużym potencjale, a niekiedy – jak określili to sam Kozielski – „strategią tworzenia bąbli nowego w morzu starego” (2001: 89). Jej innowacyjno-ekspansywna forma staje się zaczynem głębokich przemian społeczno-kulturowych.

Próba nakreślenia charakterystyki koncepcji transgresyjnej Kozielskiego jest wąskim jej zarysem, co ma pozwolić na podjęcie próby uzasadnie-

nia transgresji w pansofii Komeńskiego, w tym jego szeroko pojętej działalności na różnych polach aktywności społecznej.

## **O pansofii i transgresji – rozważania, analogie i interpretacje**

Czy pansofia jest archaizmem, czy ponadczasową koncepcją i ideą homocentryczną, w których rozwój człowieka jest najwyższą wartością, przejawiającą zdolność do autokreacji i kreacji zastanego świata? Pytanie to skłania do przywołania współczesnych modeli i koncepcji człowieka w naukach społecznych, odwołania się do uwarunkowań społecznych czy kulturowych. Taka analiza może ukazać koncepcję pansofii w świetle uniwersalnego – niezależnie od czasu historycznego i kontekstów społeczno-kulturowych – systemu, idei, które w czasach Komeńskiego były poddane niezrozumiałej dla nas recepcji, a dzisiaj stanowią interesującą – mimo upływu czasu – płaszczyznę dla badawczej eksploracji.

Odniesienie pansofii do współczesnej koncepcji człowieka transgresyjnego wymaga nakreślenia teoretycznej konstrukcji pansofii jako pewnego systemu i jednocześnie dzieła samego Komeńskiego. Na łączność określenia idei oraz dzieła pisanego zwraca uwagę J. Sztobryn, w prowadzonych przez niego analizach dzieł i spuścizny społeczno-literackiej J.A. Komeńskiego (2016: 27). Zdaniem B. Sitarskiej „pansofia miała być drogą do odnowienia społeczeństw i poprawy spraw ludzkich” (2012: 129). W istocie przyjmuje ona dwie formy – co podkreśla S. Sztobryn – merytoryczną i formalną (2016: 26). Pierwszą, jak zaznacza wspomniany autor, jest istota dorobku Komeńskiego. Druga jako idea przewodnia, tworząca cały system łączący naukę o bycie oraz teorię rozwoju społecznego jako kompendium wiedzy o rzeczywistości, staje się podstawą intelektualnego dorobku Komeńskiego w postaci dzieła złożonego z siedmiu części obejmujących *Panegersię* (*Powszechnie przebudzenie*), *Panuagię* (*Powszechny świt*), *Pansofię* (*Powszechna mądrość*), *Pampaedię* (*Powszechnie wykształcenie*), *Panglottię* (*Powszechny język*), *Panorthosię* (*Powszechna reforma*) i *Pannuthesię* (*Powszechna przestroga*) (Sztobryn, 2016: 26). Wszystkie one odnoszą się do człowieka i jego egzystencji, poprawy bytu i świadomości społecznej przez wykształcenie i pansoficzne wychowanie. Mają one prowadzić ku wszechwiedzy o świecie i społeczeństwie, będącej powszechną mądrością. Wskazany dorobek Komeńskiego jest próbą przekroczenia dostępnej w tamtym czasie wiedzy o rzeczywistości, a troska o poprawę ludzkiej egzystencji potwierdza jego wrażliwość i obecną heurystykę myślenia o mechanizmach społecznych, ich

uwarunkowaniach, tworzących bardziej bariery niż stymulatory w rozwoju indywidualnym i społecznym.

Pansofia jest u Komeńskiego z jednej strony nazwą całego systemu wiedzy, z drugiej zaś jedną z części siedmiotomowego dzieła, co bez gruntownej analizy jego dorobku jest czynnikiem zakłócającym spójność jego myśli. Jednocześnie obecny w pansofii teocentryczny zamysł porządku świata i usytuowanie człowieka w kontekście religijnym kłóci się z ideą antropocentryzmu, obecną przecież w koncepcjach Komeńskiego. Powszechna mądrość jest domeną Boga, a nie człowieka. Wiara w człowieka, jego doskonałość i zdolność poznania stawia go w opozycji do Boga, co przecież kłóci się z chrześcijańskim wizerunkiem człowieka, jego zbawienia, konieczności przestrzegania imperatywów, którymi są zasady wiary i Dekalog. Tymczasem Komeński snuje wizję świata i człowieka opartą na tworzeniu metateorii, którymi są powszechne wykształcenie, powszechny język, powszechna reforma. „Pansoficznie kształceni ludzie mieli w jego koncepcji poznać prawdę, zdobyć mądrość i dzięki harmonii osiągnąć prawdziwe szczęście. Pansoficzne kształcenie miało dać w efekcie świat pełen mędrców, świat pokoju i ładu” (Sztobryn, 2016: 30). Czy powołaniem człowieka w świetle chrześcijańskiej nauki jest ziemskie osiągnięcie szczęścia? W ludzkim rozumieniu jest ono li tylko relatywną wartością, nieposiadającą narzędzi jego zdefiniowania i uniwersalnego znaczenia. Zdobycie mądrości nie jest też chrześcijańskim zadaniem człowieka, a raczej rezultatem jego wykształcenia, które u Komeńskiego jest iście najważniejszym elementem życia i rozwoju jednostki i społeczeństwa. Mądrość jest zatem „produktem” kształcenia jako celowych działań prowadzących do przemiany, a zatem mieszczących się w kategoriach transgresji jako wykraczania poza dotychczasowe struktury mentalne czy światopoglądowe. Tworzenie powszechnego ładu i harmonii jest w pansoficznym obrazie świata zadaniem i powołaniem człowieka, ale należy dostrzec w nim utopijność.

Człowiek – niezależnie od warunków, w których żyje – uwikłany jest w szereg struktur społecznych, zobowiązań, umów i norm, których musi przestrzegać. Dokonuje też wyborów nie zawsze zgodnych z obowiązującymi regułami czy etyką. Wrażliwość Komeńskiego na biedę i marginalizację społeczną jednoznacznie wskazuje na nierówności, różnice w statusach społecznych, co z jednej strony świadczy o potrzebie zmiany świata i zrównania praw rządzących życiem społecznym, a z drugiej wskazuje na ogromne rozbieżności, powodujące, że dobrze urodzeni i bogaci gnębią i prześladują biednych (Bieńkowski, 2000). Opis stosunków społecznych i nierówności

znajduje swój wyraz u Komeńskiego w opracowaniu *Labirynt świata a raj serca*. Wskazane przywary ludzkie, w tym niesprawiedliwość, chytrłość i podstępność, a także skutki społecznej niesprawiedliwości w postaci nędzy, upokorzeń, obrazują stan społeczny, w którym nie ma miejsca na harmonię, szczęście i ład społeczny. Komeński dokonuje „społecznej wiwisekcji”, wykazując się niezwykle wnikliwym oglądem ówczesnego świata i dostrzega w nim niepożądane cechy, sankcjonowane biedą, nierównościami, ograniczeniem do dopuszczalnych i akceptowalnych społecznie ram, czasem destruktivnych. Fakt ten potwierdza zdolność Komeńskiego do przekraczania *granic własnych doświadczeń*, wychodzenia *poza granice czasu i przestrzeni* – jak określa transgresje Koziński (1997: 43) – z jednoczesną wizją innego, choćby nawet utopijnego świata. Świat zawsze – niezależnie od epok – cechują mechanizmy wyzwalające negatywne zjawiska, takie jak przemoc, wyzysk, społeczna hierarchizacja, które biorą prymat, co czyni zamierzenia Komeńskiego dotyczące budowy sprawiedliwego i egalitarnego świata utopijnymi. Niewątpliwie prace jego, pełne poszukiwań i myśli obejmujących drogi odnowienia społeczeństw, z odrzuceniem nietolerancji (zwłaszcza religijnej), wszelkich fanatyzmów i przemocy (Bieńkowski, 2000: 88-89), są elementem pansofii, która w rzeczywistości jawi się jako zbawczy system dla świata i obecnego w nim zła i nierówności.

Projekcja nowego świata, naznaczonego ładem i społecznym porządkiem, jest cechą myślenia twórczego, czego z pewnością nie można odmówić Komeńskiemu. Jej celem jest sanacja życia społecznego poprzez kształcenie i wychowanie, takie że „wiedza pansoficzna nie dzieli wiedzy na poszczególne dyscypliny, lecz polega na globalnym ujmowaniu zjawisk i procesów, wynikających z rozumienia świata jako harmonijnej całości. Przy tym chodzi nie tylko o umiejętne opanowanie tej wiedzy, ale przede wszystkim o odpowiednie jej wykorzystanie” (Meissner-Łozińska, 2018: 51). Założenia pedagogiki pansoficznej najlepiej wyrażają dzieła Komeńskiego – *Pansofia* i *Pampædia*, zawierające krytykę ówczesnej szkoły ze wskazaniem właściwych dróg jej odnowy i praktycznej użyteczności wiedzy, co prowadzi do prawdziwego człowieczeństwa. Wskazanie dróg rozwiązań, zwrócenie uwagi społecznej na sygnalizowane przez Komeńskiego problemy miały charakter ujęcia ówczesnej rzeczywistości w sposób „rozbieżny”, co dzisiaj określilibyśmy jako typowy problem dywergencyjny. Koziński w swojej koncepcji transgresyjnej człowieka wskazuje na te dywergencyjne problemy w technice, gospodarce, oświacie i polityce (1997: 93), które zachodzą w określonych realiach, nie zawsze są zrozumiałe i znajdujące akceptację społeczną, ale w rezultacie

prowadzą do rozwoju świadomości społecznej. W przypadku Komeńskiego, jego pedagogika pansoficzna wykraczała w swych założeniach poza ramy ówczesnego porządku społecznego, a ponadto wyrastała ze znajomości różnych kultur, co czyniło ją tym bardziej złożoną i dla wielu niezrozumiałą. Działalność Komeńskiego i generowane przez niego rozwiązania w sferze polityki i oświaty można określić dzisiaj transgresjami historycznymi. Twórca koncepcji transgresyjnej uważa, że „ewolucja kultury, która zachodzi pod wpływem nowych odkryć, wynalazków, czy dzieł literackich, jest możliwa dzięki temu, że sprawca w sposób nowatorski syntetyzuje składniki zastanej kultury lub dodaje do nich nowe formy” (Kozielecki, 1997: 96). Ujawnia się to u Komeńskiego nie tylko w sferze jego twórczości pisarskiej, ale także w pragmatyce edukacyjnej. Komeński zakłada, że do całościowego rozwoju człowieka dochodzi przez opanowanie umiejętności analizy i syntezy, indukcji i dedukcji, a ostatecznie uczenie dokonuje się przez synkretyczną formę, będącą u Komeńskiego odkrywaniem związków przyczynowo-skutkowych, zależności w świecie przyrody, życiu społecznym, w rezultacie prowadzącym do uniwersalnego wychowania. Określenie Komeńskiego – „całe życie jest szkołą” – zawiera ideę powszechności kształcenia, według której idea sprawiedliwego życia i rozwoju społecznego rozpoczyna się od integralności człowieka (Komeński, 1973: 50). Musi on poznać najpierw samego siebie, by móc budować obraz świata, uczestniczyć w życiu społecznym i budować konstruktywne związki z innymi ludźmi, co w naturalny sposób przyczyni się do harmonii życia społecznego. Tylko w takiej perspektywie można mówić o integralności rozwoju człowieka, a zatem także o naprawie świata, opartej na zdrowych społecznie i moralnie wyborach, decyzjach, konstruowaniu wiedzy. Integralność w rozwoju człowieka „staje się nadrzędnym celem szkoły, którą można określić szkołą wychowującą: uważa się ją za najważniejszy teren naprawy świata” (Chałas, 2007: 42-43).

Zatem szkoła staje się mikrosystemem społecznym u Komeńskiego, co współcześnie przywołuje na myśl teorię systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera, według której między innymi szkoła stanowi jedną ze struktur społecznych o określonych więziach funkcjonalnych, usytuowanych w określonym kontekście społeczno-kulturowym (Bronfenbrenner, 1979). Szkoła jest miejscem, gdzie tworzą się zręby światopoglądu, recepcji świata i jego oceny. Buduje ona tym samym określoną strukturę cech osobowościowych i postaw intelektualnych, które w przyszłości formują określone postawy obywatelskie. Szczęśliwy człowiek, którego życie przebiega w harmonii, z zaspokojeniem potrzeb egzystencjalnych i intelektualnych,

może tworzyć szczęśliwy świat, co pozwala tym samym odnieść założenia kształcenia pansoficznego Komeńskiego do współczesnych psychologicznych teorii atrybucji. Jest ona niczym innym, jak przypisywaniem jakichś cech czegoś komuś lub czemuś. Teoria atrybucji opiera się zatem na założeniu, „że to, jak spostrzegamy innych i siebie, a w konsekwencji jak funkcjonujemy w relacjach interpersonalnych, jest efektem tego, jakie cechy, właściwości czy stany przypisujemy szeroko rozumianemu otoczeniu oraz sobie samym. Kryje się tu przesłanka rozumowania wskazująca, że proces społeczno-funkcjonowania jednostki jest odzwierciedleniem subiektywnego procesu strukturalizowania społecznego świata” (Bańka, 2018: 52).

Komeński wprawdzie nie rozwodził się nad psychologiczną strukturą poznania i doświadczania świata – jak czynił to między innymi J. Piaget – z racji braku chociażby określonego języka, adekwatnego do określania procesów poznawczych, jaki wytworzyła później psychologia. Zamiast tego doskonale intuicyjnie odbierał potrzeby związane ze zmianą tradycyjnego kształcenia, które miało służyć życiu społecznemu, ale być także drogą do samopoznania i samorozwoju. Te dwie kategorie są elementem wychowania w rozumieniu koncepcji transgresyjnej. Łączą się z wykształceniem potrzeby przełamywania i przekraczania trudności i barier, rozwijania dyscypliny wewnętrznej. „W sytuacjach trudnych, nowych, przełomowych i wymagających, człowiek ma szansę lepszego poznania siebie za pomocą introspekcji, obserwacji własnego zachowania i opinii wyrażanych przez innych” – uznaje J. Koziński (2001: 101). Samoanaliza według twórcy koncepcji transgresyjnej człowieka jest dokonaniem transgresji typu P (Ibidem). Można więc przyjąć, że u Komeńskiego wspomniane kategorie tworzą podstawę poszerzania wiedzy o sobie i konfrontowania jej z otaczającym światem. Koziński w opisie procesu samopoznania człowieka użył określenia – „człowiek samowiedny”, który tworzy „spójny lub rozmyty, pozytywny lub negatywny - obraz samego siebie, zwany częścią samowiedzą jednostki” (2001: 98). Komeński dostrzegał znaczenie samowiedzy, był prawdopodobnie świadomy własnych zasobów intelektualnych, co ułatwiało mu analizę ówczesnych zdarzeń społeczno-politycznych i kreowanie nowych rozwiązań, w tym także oświatowych. Uważał on, że należy do kształcenia „usunąć nudę i w przyjemny sposób wpoić w umysły wiadomości o rzeczach potrzebnych do życia, pięknie według zasad harmonii ukształtować obyczaje, a wreszcie przygotować do prawdziwego i gruntownego wyposażenia umysłu w rzetelną wiedzę” (Komeński, 1964: 467). Poza wartością samej nauki dla jednostki uznawał społeczne jej znaczenie, pisząc: „Trzeba przeto starannie wpoić

młodzieży świadomość celu naszego życia, a mianowicie to, że nie przychodzimy na świat dla nas samych, ale dla Boga i bliźnich, a więc dla społeczności ludzkiej. W ten sposób dopiero stan spraw prywatnych i publicznych wszedłby w okres szczęśliwości [...]” (Komeński, 1956: 231). Autor *Wielkiej dydaktyki* ową szczęśliwość uzależnia od wzajemnego wsparcia społecznego, współpracy na *każdym polu*, w zależności od chęci i przysposobienia do tego poprzez naukę – jak to określa (Ibidem: 231).

Nauczanie i wychowanie jest w pansofii Komeńskiego warunkiem *sine qua non* tworzenia lepszych stosunków społecznych, planem poprawy świata. Jak pisał: „Szczęśliwy jest naród bogato zaopatrzonego w dobre szkoły, dobre książki, dobre urzędniki i dobre metody wychowawcze” (Komeński, 1924: 175). Efektem dobrego kształcenia jest nabywanie wiedzy, która ma charakter twórczy. R. Alt, pisząc o postępowym charakterze pedagogiki Komeńskiego (Alt, 1957), przywołuje fragment książeczki Komeńskiego *Kowal szczęścia albo jak radzić sobie i innym*, który oddaje istotę twórczego charakteru wiedzy: „Niepoślednią częścią mądrości jest zdolność radzenia sobie i swojej sprawie. Umiejętność ta nie stała się jeszcze przedmiotem nauki, powinno jednak się do tego doprowadzić [...]. Wszystkie rzeczy są bowiem takimi, jakimi powstają; powstają zaś tak, jak się je kształtuje [...]. Sztuka wykuwania szczęścia polega na tym, aby we wszystkich naszych czynach i cierpieniach, jakie niesie ze sobą życie, nie dać się ponieść wypadkom, lecz nimi kierować” (za: Alt, 1957: 39). Trudno jest dokonać jednoznacznej interpretacji cytowanego fragmentu z uwagi na inny w czasach Komeńskiego kontekst społeczny. Jednak aluzja do mądrości i postawy człowieka wobec życiowych trudności i zmagania wskazuje na pragmatyczny i prakseologiczny charakter wiedzy, która powinna być odpowiednio wykorzystywana, co musi skłaniać jednostkę do przekraczania utartych zachowań i elastyczności w działaniu, a zatem transgresji. Zgodnie z pansoficznym dochodzeniem do prawdy, poznanie indukcyjne prowadzi do poznania dedukcyjnego, co w rezultacie tworzy zręby poznania kreacjonistycznego (Sztobryn, 2016: 29). Komeński „przywiązywał również dużą wagę w ramach precyzowania ogólnych wymogów całej konstrukcji do dokładnego definiowania pojęć, tworzenia typologii i dedukowania teorematów, które nazywał założeniami, a te miały spełniać znów troiste kryteria. Miały być jasne, niezawodne i prawdziwe” (Ibidem: 29). W rezultacie miało to prowadzić do ukształtowania języka i na zasadzie synkretyzmu utworzenia metajęzyka uwzględniającego różne określenia dla różnych fragmentów rzeczywistości. Tworzenie pojęć i języka dla abstrakcyjnych zjawisk jest domeną lingwistyki,



zawiera jednak elementy słowotwórstwa i stanowi o kulturze języka, która bezustannie zmienia się, ewoluuje, a jednocześnie odzwierciedla stan umysłu ludzkiego. Język jest także narzędziem socjalizacji, a zatem kształtuje kompetencje społeczne i decyduje o miejscu człowieka w systemie społecznych relacji.

Trudno ocenić świat czasów Komeńskiego, ale jego działalność wynikała z potrzeb społecznych i z pewnością też osobistych, co inicjowało różnorodne działania wykraczające poza dostępne mu wówczas spektrum zasad, dopuszczalnych ram i granic działania. Dzisiaj działania Komeńskiego w myśl koncepcji Kozielskiego można by uznać za transgresje osobiste i historyczne. Troska Komeńskiego o język i jego formę, znajomość własnego języka ojczystego, co było zadaniem szkoły (Alt, 1957: 60–61), dobór odpowiedniej literatury, świadczą o jego niezwyklej wszechstronności w rozumieniu mechanizmów i zjawisk społecznych związanych z językiem, jego rolą i znaczeniem społecznym oraz ich następstw dla rozwoju jednostki i społeczeństwa. S. Sztobryn ujmuje ten fakt w następujący sposób: „Radikalnie chciał z tego pansoficznego świata wyrzucić nadmiar błahych książek, a te, które miały powstać według rozbudowanych przez Komeńskiego kryteriów, miały być zatwierdzane przez tzw. Kolegium Światła. Uwolnieni od złych i gorszących dzieł, pansoficznie kształceni ludzie mieli w jego koncepcji poznać prawdę, zdobyć mądrość i dzięki harmonii osiągnąć prawdziwe szczęście. Pansoficzne kształcenie miało dać w efekcie świat pełen mędrców, świat pokoju i ładu” (2016: 30). Kształcenie pansoficzne było systemem określonych metod i form pracy pedagogicznej, a jego holistyczny charakter łączący różne dziedziny wiedzy, człowieka i świat, w którym on istnieje, obejmuje także całe życie człowieka. Jak pisze B. Sitarska – „Koncepcja kształcenia przedstawiona w dziełach Komeńskiego jest oryginalna, zarówno co do postulowanych treści, jak i co do funkcji (...). Akcentując znaczenie wykształcenia, Komeński rozwinął w swej teorii przede wszystkim te elementy, które wynikały z koncepcji pansoficznej, a więc wiązały się z poznawaniem świata i działalnością praktyczną ludzi w społecznej rzeczywistości” (2015: 152). Autorka podkreśla widoczną w koncepcji kształcenia pansoficznego człowieka u Komeńskiego ideę ustawiczności, a zatem całożyciową pracę nad sobą, przekraczanie granic poznania i możliwości (Ibidem; 150). „(...) Swój program doskonalenia ludzi i świata postrzega on w wielokierunkowych działaniach, zorientowanych na uniwersalną konstrukcję edukacji »bez granic«, do ostatniej chwili życia człowieka” (Sitarska, 2015: 31). Rozciągnięcie procesu uczenia się człowieka na całe życie, podkreśla S. Szto-

bryn, nazywając wizję człowieka według Komeńskiego wizją transgresyjną, „zakłada przemianę rzeczywistego człowieka w człowieka uniwersalnego, kosmicznego, irenicznego. Stworzył on – na miarę swoich czasów – holi-  
styczny i harmonijny program przeobrażenia ludzkości dotąd kultywującej wartości bezpośrednie, materialne, doczesne i relatywne w ludzkość, której celem będzie pełnia Człowieczeństwa oparta na permanentnie odnawianej edukacyjnej podstawie” (Sztobryn, 2016: 30).

## **Podsumowanie i konkluzje**

Współcześnie w literaturze psychologicznej i socjologicznej przekraczanie granic mentalnych, duchowych, kulturowych i społecznych określa się transgresją, a najlepszym przykładem jest tu koncepcja transgresyjna człowieka, stworzona przez polskiego psychologa Józefa Kozińskiego (1987, 2001). Jak twierdzi Koziński, transgresje zachodzą „ku rzeczom”, „ku ludziom”, „ku symbolom” i „ku sobie” (1987: 61). Mogą przybierać formy ekspansywne i twórcze. Te pierwsze dotyczą zmiany stylu życia, w tym konsumpcjonizmu, działań interpersonalnych związanych z przyjmowaniem nowych ról i zwiększaniem przestrzeni w relacjach interpersonalnych. Ekspansja jako forma transgresji może też przyjąć charakter symboliczny lub inaczej intelektualny, co wiąże się z poszerzaniem dotychczasowej wiedzy (Ibidem: 61-62).

Analiza pansofii jest próbą wykazania transgresyjnego wymiaru koncepcji człowieka w myśli społecznej Komeńskiego, a tym samym negacji jej archaizmu. Pojawiające się w pansofii założenia, rozległość tematyczna i pojęciowa, kategorie znaczeniowe, związki przyczynowo-skutkowe potwierdzają bardzo złożony system wiedzy Komeńskiego. Obejmuje on nie tylko kwestie kształcenia, wychowania, ale wykracza daleko poza ówczesny mu zasięg poznawania świata.

Poznawanie i odkrywanie świata w całej jego złożoności jest przecież u Komeńskiego podstawą założeń pansofii jako filozofii życia, istnienia człowieka i społeczeństwa. Wyjaśnianie rzeczywistości u Komeńskiego może dokonywać się poprzez aktywne poznawanie, a zatem wykraczanie poza dotychczasowe schematy, utarte twierdzenia i poglądy czy też obowiązujące w poznawaniu paradygmaty. Obok ekspansji transgresją zgodnie z koncepcją Kozińskiego są działania twórcze, prowadzące do wytwarzania nowych idei w formie symbolicznej lub też aktywności innowacyjnej przejawiającej się w materialnych wytworach działalności człowieka. Pansofia jest wpraw-

dzie założeniem i osobistym dążeniem Komeńskiego do idealnego świata, a zatem wytworem symbolicznym, który może się jednak ziścić w sytuacji ukształtowania człowieka zdolnego do przekraczania granic dotychczasowych wizji społecznych i obowiązujących imperatywów. Może się to dokonać tylko przez edukację, której kształt i założenia skonstruował Komeński, przekraczając ówczesne mu granice społeczne i kulturowe, co jego samego stawia w pozycji człowieka wszechstronnego, kreatywnego, dokonującego intelektualnej ekspansji – a zatem transgresji. Jak uznaje współcześnie T. Paleczny, „transgresja jest naturalnym wyzwaniem rzuconym naturze, przenosząc się następnie na sferę kultury jako zjawisko przejawiające się poprzez nonkonformizm, oznaczające całe spektrum idei, postaw, działań kontestacyjnych, buntowniczych, prowadzących do prób przeciwstawienia się dominującym i uznanym za obowiązujące systemom wartości i norm kulturowych” (2014: 11).

Cytowane określenie w pełni oddaje charakter i wizję świata kreśloną przez Komeńskiego w zupełnie innych realiach, w których przyszło mu funkcjonować. Składały się na nie powszechne zjawiska nierówności społecznych, brak egalitaryzmu we wszystkich niemal obszarach życia społecznego czy nietolerancja religijna rodząca konflikty, wobec których Komeński prezentował postawę pełną kontestacji i sprzeciwu. Bieda i ubóstwo wielu warstw społecznych, brak dostępu do edukacji stanowiły według Komeńskiego podstawową barierę w społecznym rozwoju. Pragnienie stworzenia nowego, lepszego świata i upowszechnienie edukacji czyni Komeńskiego *spiritus movens* w przeobrażeniach i działaniach dzisiaj określanych transgresjami indywidualnymi (osobowymi) i historycznymi. „Otwierał bowiem perspektywę, która miała swoje korzenie w starożytnych koncepcjach i ich renesansowej recepcji – choćby u A. Frycza Modrzewskiego – wyrażającej się w przekonaniu, że doskonałe polis możliwe jest dzięki dobrej edukacji, ale czynił to – przynajmniej w swoich założeniach – w odniesieniu do całej ludzkości i na wszystkich etapach życia” – jak pięknie konkluduje S. Sztobyn (2016: 30). Transgresje indywidualne, dokonujące się w jednostce pod wpływem jej edukacji i procesów socjalizacyjnych, stanowią podstawę szerokich przemian społecznych, przeobrażeń świadomościowych i tożsamościowych, będących w istocie podstawą tożsamości społecznych. Komeński „staje po stronie biednych i uciśnionych, walczy o prawo wszystkich ludzi do dobrobytu i szczęścia, o pokojowe współzycie narodów, w których każdy naród byłby wolny i mógłby się rozwijać zgodnie ze swymi cechami” (Alt, 1957: 18). Społeczne nierówności i brak dostępu do edukacji nie tworzą

perspektywy dla rozwoju, stąd ograniczają rozwój potencjałów ludzkich, nie torują drogi dla poczucia godności i własnej skuteczności, co czyni człowieka upodlonym, obdartym z własnej podmiotowości i wolności. W koncepcji transgresyjnej człowieka Kozielskiego wolność i swoboda wyboru działania „stanowi podstawę działań ekspansywnych i twórczych” (Kozielski, 1987: 247). Jest podstawą szeroko rozumianych procesów wychowania i samowychowania uzdalniających człowieka do zmiany siebie i świata, ulepszania swojego życia poprzez wysiłek poznawczy i samopoznanie. Zdolności ludzkie muszą być według Komeńskiego rozwijane, co gwarantuje właściwy proces kształcenia. „Potrzeba wykształcenia i konieczność zdobycia go sobie przez naukę istnieje w każdej ludzkiej istocie” (Alt, 1957: 53). Komeński przeciwstawia się negatywnym zjawiskom społecznym, tworząc w swojej pansofii miejsce dla ich dosłownej antynomii: równości, upowszechnienia edukacji, zdolności tworzenia, przeobrażania i uszczęśliwiania siebie i świata oraz życia w harmonii z Bogiem.

W ocenie C. Kality człowiek u J.A. Komeńskiego jest „wolnym użytkownikiem świata” (2016), a „korzystanie z wolności zakłada konieczność uzyskiwania lepszych rezultatów, czy większego dobra, co w dużym stopniu wynika z fundamentalnego charakteru wolności w odniesieniu do moralności. To dzięki wolności istnieje możliwość doskonalenia i samodoskonalenia” (Ibidem: 66). Wolność człowieka dotyczy jednak jego działania w granicach rozumu i nadanego przez Boga porządku moralnego. Działanie w granicach rozumu dokonuje się przez edukację prowadzącą do rozwoju człowieka, a w konsekwencji do jego zdolności transgresji poznawczych. Teologiczne wątki i odniesienie do natury i *Pisma świętego*, co wynika z uwzględnienia Boga jako jednego z trzech kręgów w pansofii (Komeński, 1964: 84), świadczy o znaczeniu - w życiu człowieka i jego doskonaleniu - określonego ładu aksjonormatywnego, który przecież niezależnie od czasu jest elementem kultury i jej granic. Elementy kultury mogą przecież wykraczać poza obowiązujące paradygmaty i moralne zasady, co jest z jednej strony transgresją, z innej zaś rodzą konflikty i bunt wobec przekroczenia obowiązujących norm lub czekają na właściwy w czasie moment ich uznania w kulturze. U Komeńskiego cała jego koncepcja pansofii jest jedną wielką transgresją, prowadzącą do określonych konsekwencji społecznych i kulturowych. Wprowadziła bowiem w ówczesnych i późniejszych mu czasach - łącznie z daną nam współczesnością - do przestrzeni społecznej, w tym edukacyjnej i naukowej, różne ich interpretacje, co w ramach transgresji intelektualnych zrodziło pośrednio lub bezpośrednio nowe idee i teorie. Każda próba analizy

dorobku Komeńskiego i wniknięcie w jego plany i koncepcje jest niewątpliwie transgresją, prowadzącą do poszerzania horyzontów uniwersalizmu pansofii, w całej jej złożoności, w której człowiek jawi się jako wartość, istota twórcza, postępową, zdolną do odkrywania świata i nadawania mu pożytecznej społecznie formy, a w rezultacie budowania szczęśliwego świata. Dokonanie się i zmaterializowanie postulatów Komeńskiego – jest w jego mniemaniu motorem postępu i rozwoju kulturowego, gdzie dominacja – podporządkowanie się, bogactwo – ubóstwo mogą zostać zastąpione harmonią. Gwarantuje ją egalitaryzm społeczny, polityczny, ekonomiczny oraz religijny, możliwy do osiągnięcia tylko poprzez dobrze funkcjonujący system nauczania i wychowania. Współcześnie pojęcie transgresji odnosi się do kultury, którą T. Paleczny określa jako *złożony zespół procesów i zjawisk lokujących się na pograniczu kulturowym i cywilizacyjnym, posiada dwa krańce analityczne: psychologiczny i społeczny, jednostkowy i grupowy, tożsamościowy i kulturowy* (2014: 11). Wspomniany badacz uwzględnia różne wątki społeczne, psychologiczne i kulturowe, uznając tym samym nieodłączność jednostki od jej społecznego i kulturowego kontekstu, w którym funkcjonuje. Dzieje się to często na kulturowym styku różnych grup i społeczności, które dzielą czasem sprzeczne idee, religie, poglądy czy stany świadomości. Widać to również w dziełach Komeńskiego i jego dążeniach irenicznych, chociażby w *Labiryncie świata*. Pokonanie różnic światopoglądowych, sprzecznych ideowo koncepcji wymaga transgresji i wypracowania nowych rozwiązań, nowego ładu, w tym także aksjonormatywnego.

Dzisiejsze badania nad transgresjami ludzkimi, różnorodnością świata są naturalnie wpisane we współczesne jego realia. Biorąc pod uwagę założenia transgresjonizmu jako koncepcji, nie można nie zauważyć w pansofii Komeńskiego – mimo jej utopijnych wówczas założeń – transgresyjnego jej charakteru. Przejawia się on w wizji świata, którego kondycja społeczna i moralna wymaga przemian, eksplorowania nowych rozwiązań w obszarze gospodarki, w tym ekonomii, przemian społecznych i upowszechnienia edukacji. Szkolnictwo, a zatem nauczanie prowadzące do mądrości, staje się głównym motorem rozwoju i postępu społecznego, co jest swoistą transgresją osobową, przekraczaniem samego siebie, transgresją społeczną związaną z wchodzeniem w interakcje społeczne, wychodzeniem poza egoizm typowy dla możnowładców, „którzy nie ograniczają się do rządzenia sobą i swoją własnością, (...) sądzą, że świat należy do nich” (Alt, 1957: 23). Jest także transgresją historyczną (H), określaną przez Kozielskiego jako przekraczanie granic materialnych i symbolicznych, których nikt dotąd nie

przełamał (1997: 53). W ujęciu Komeńskiego zmiana powinna być przekroczeniem dotychczasowych reguł społecznych opartych na feudalnych zależnościach i nadaniem każdemu człowiekowi prawa do godności, nauczania, rozwoju jako poznawczej ekspansji i poczucia szczęścia. Nie jest nadużyciem uznanie pansofii Komeńskiego za wizję transgresji człowieka, którego indywidualny wymiar i jakość życia zależą od wychowania, stosunków społecznych, zdolności ekspansji i wykraczania poza przyjęte ramy. „Tylko wejście w naturę rzeczy może ludziom wskazać właściwą drogę także w dziedzinie kształtowania ładu społecznego i położyć kres niedomaganiom” (Alt, 1957: 29), a to dokonuje się przez poznanie. Poza pedagogicznym aspektem w pansofii i całym dorobku Komeńskiego, o jego transgresyjnym charakterze świadczą inne działania. Zdaniem B. Sitarskiej „na szczególne podkreślenie zasługują: jego starania o pojednanie kościołów, liczne apele „o naprawę świata”, w tym o trwały pokój, próby zbudowania międzynarodowej współpracy (...), żądanie demokratyzacji nauczania, łącznie z dopuszczeniem do korzystania z oświaty dziewcząt i osób niepełnosprawnych (...)” (Sitarska 2018: 242). Tego typu działania są niewątpliwie przekraczaniem granic kulturowych, mentalnych, społecznych, światopoglądowych i potwierdzają uniwersalizm myśli Komeńskiego, jego troskę o człowieka, wiarę w jego potencjał i rozwój, prowadzący do przeobrażania świata i jego postępu.

## Bibliografia

- Alt Robert, *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, tłum. M. Baranowska, Warszawa 1957.
- Bańka Augustyn, *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*, Poznań-Katowice 2018.
- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Wyd. 2, Pułtusk 2000.
- Bieńkowski Tadeusz, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998.
- Bradberry Travis, Greaves Jean, *Podręcznik inteligencji emocjonalnej. Wszystko, co potrzebne, by uruchomić swoje EQ*, Gliwice 2006.
- Bronfenbrenner Urie, *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.
- Chałas Krystyna, *Nauczanie i uczenie się w myśli pedagogicznej J.A. Komeńskiego w perspektywie integralnego rozwoju ucznia (zarys zagadnienia)*, W: B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku / Johann Amos Comenius und die Kultur des Barock*, „Studia Comeniana Sedlcensia”, t. I, Siedlce 2007: 41–46.

- Comenius Johann Amos, *Das Glück des Volkes*, W: J.A. Comenius, *Ausgewählte Schriften zur reform der Wissenschaft, Religion und Politik*, tłum. H. Schönebaum, Lipsk 1924.
- Czaja-Chudyba Iwona, Went Wiesław, „*Twórczo odkrywam świat*”. Program uzupełniający rozwijania twórczego myślenia w klasach I-III szkoły podstawowej, file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/siwz\_zal2\_zal1.pdf (1.11.2020).
- Gara Jarosław, *Człowiek i wychowanie*, Warszawa 2007.
- Gara Jarosław, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008.
- Gardner Howard, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Gmerek Tomasz, *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, W: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2014: 163–188.
- Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1999.
- Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1997.
- Kalita Cezary, *Jana Amosa Komeńskiego człowiek jako „wolny użytkownik świata”*, W: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. III, Siedlce 2016: 63–70.
- Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973.
- Komeński Jan Amos, *Preludium do wszechwiedzy*, W: J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964: 84.
- Komeński Jan Amos, *Szkoła zabawą, czyli żywa encyklopedia, to jest sceniczna praktyka bramy języków*, W: J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964: 462-473.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Konior Alojzy, *Jan Amos Komeński w Lesznie*, W: A. Konior (red.), *Jan Amos Komeński i bracia czescy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009.
- Kozielecki Józef, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
- Kozielecki Józef, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- Kozielecki Józef, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Kozielecki Józef, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.
- Łozińska-Meissner Justyna, *Podstawy teoretyczne idei powszechnego kształcenia Jana Amosa Komeńskiego*, „Polonia Journal” 2018, nr 7: 47–54.
- Muszyński Heliodor, *Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki*, W: A. Konior (red.), *Jan Amos Komeński i bracia czescy w 380. rocznicę przybycia do Leszna (1628-2008)*, Leszno 2009.
- Paleczny Tadeusz, *Transgresja jako następstwo kontaktu kulturowego*, W: T. Paleczny, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Transgresja w kulturze*, Kraków 2014: 9–27.

- Pavlů Jiří, *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów*, „Rocznik Andragogiczny”, Vol. 20, Toruń 2013: 289–299.
- Salovey Peter, Sluyter David J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.
- Sitarska Barbara, *Droga człowieka do poznawania siebie w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*, W: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński. Jego pedagogika i filozofia*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. II, Siedlce 2015: 145–155.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński w trzecim tysiącleciu. Odczytania – kontynuacje – krytyka*, W: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński w epoce współczesności. Odczytania – kontynuacje – krytyka*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. V, Siedlce 2018: 211–250.
- Sitarska Barbara, *O Janie Amosie Komeńskim i początkach komeniologii*, W: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński. Jego pedagogika i filozofia*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. II, Siedlce 2015: 23–44.
- Sitarska Barbara, *Jan Amos Komeński jako humanista wszechczasów*, W: B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku/ Jan Amos Komenský und Europa im XVII. Jahrhunderts*, *Studia Comeniana Sedlcensis*, t. IV, Siedlce 2012, wersja polsko-niemiecka: 129–149.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp*, W: *Jan Amos Komeński, Wielka Dydaktyka*, 1956.
- Szewczyk Władysław, *Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, „Teologia i Moralność”, nr 2(16), Poznań 2014: 155–165.
- Szmidt J. Krzysztof, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2005.
- Sztobryn Sławomir, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, W: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, t. III, Siedlce 2016: 25–33.