

**Janusz Gnitecki**

## ROZWÓJ CZŁOWIEKA W CIĄGU CAŁEGO ŻYCIA W ŚWIETLE UNIWERSALNYCH PRAW

### 1. Edukacja w perspektywie wertykalnej

Kryterium wertykalne jest kryterium rozwojowym. Uwzględnia ono poszczególne etapy (fazy) rozwoju człowieka i związane z nimi problemy edukacji. Perspektywa wertykalna to inaczej perspektywa rozwojowa. Jest ona znamieną dla pedagogiki określanej jako nauka o rozwoju człowieka w ciągu całego życia<sup>1</sup>.

Zwykle gdy mówimy o rozwoju, to mamy na myśli ciąg zmian dokonujących się w pewnym przedziale czasowym. Zmiany te mają charakter ilościowy i jakościowy. Rozwój ilościowy traktowany jest zwykle jako rozrost pewnych części ciała, ich dyferencjacja, czyli różnicowanie się, specjalizacja pełnionych przez nie funkcji itp. Z kolei rozwój jakościowy traktowany jest jako dojrzewanie, łączenie się pewnych części ciała w całości, integracja. W takim też znaczeniu można mówić o rozwoju człowieka<sup>2</sup>.

W rozwoju człowieka w ciągu całego życia dyferencjacja przeplata się z dojrzewaniem, specjalizacja z integracją, rozwój ilościowy z jakościowym. Istnieją przy tym trzy typy rozwoju: 1) rozwój wzwyż, czyli przekraczanie swoich aktualnych możliwości; 2) rozwój pojmowany jako utrzymywanie się na poziomie swoich górnych możliwości; 3) rozwój w dół, który można pojmować jako proces wykolejenia<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>S. Palka, *Teoria pedagogiczna i praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989; zob. również J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993; *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988.

<sup>2</sup>M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Warszawa 1988.

<sup>3</sup>S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 181.



Wszelkie zmiany pojmowane jako rozwój w górę, rozwój w dół, a także utrzymywanie się na poziomie górnych możliwości wyjaśniane są zwykle za pośrednictwem czynników rozwoju człowieka. Przy czym przez czynnik rozwoju człowieka pojmuje się zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy, które „uruchamiają tak ilościowy, jak i jakościowy proces rozwoju, a także mają wpływ na jego ukierunkowanie w górę, w dół lub poziomo [czyli na granicy górnych możliwości; J. G.]”<sup>4</sup>.

Czym jest edukacja w perspektywie wertykalnej? Na pytanie to możemy udzielić już wstępnej odpowiedzi. Edukacja jest procesem rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Rozwój (zarówno ilościowy, jak też jakościowy) wyjaśniany jest za pośrednictwem mechanizmów zewnętrznych i wewnętrznych.

Człowiek w ciągu całego swego życia podlega wpływom edukacyjnym. Są one różnorodne i uzależnione od momentu, w którym zachodzą oraz od stopnia rozwoju człowieka. Aby wpływy te były właściwe, należy zrozumieć, jak się człowiek rozwija, należy pojąć istotę jego egzystencji, poznać jego potrzeby i możliwości indywidualne w poszczególnych okresach życia. Zrozumieć, jak się człowiek rozwija – to pierwszy krok ku temu, aby na jego rozwój wpływać i chronić go przed oddziaływaniami niekorzystnymi, aby podjąć próby pokierowania jego przemianami biologicznymi, psychicznymi i społecznymi, co może zadecydować o jego przyszłym losie.

Rozwój człowieka jest wynikiem ciągłego oddziaływania czynnika względnie stałego – genotypu oraz czynnika niezwykle szybko się zmieniającego o olbrzymiej ilości komponent – otaczającego środowiska. Ponadto na rozwój ten wpływ ma czynnik świadomościowy, który jest różnie określany w teoriach rozwoju człowieka (czynnik psychiczny, duchowy, los, logos, itp.).

Zdaniem Z. Mysłakowskiego wnikliwa analiza procesu rozwoju człowieka (procesu, w wyniku którego powstaje jednostka dojrzała fizycznie, psychicznie i społecznie) pozwala m.in. na wyodrębnienie następujących czynników: 1) czynniki dziedziczne i wrodzone, 2) rozwój w danym środowisku materialnym, 3) chów jako opieka nad potomstwem, 4) kształtowanie się jako ciąg reakcji samorzutnych na czynniki otoczenia społecznego<sup>5</sup>. Najczęściej jednak w charakterystyce rozwoju człowieka wyróżnia się r o z w ó j

<sup>4</sup> *Op. cit.*, s. 181–182.

<sup>5</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie i inne czynniki kształtujące człowieka*, [w:] idem, *Pisma wybrane*. Warszawa 1971, s. 155.



psychiczny i rozwój fizyczny<sup>6</sup>. Dokonamy krótkiego omówienia wymienionych typów rozwoju człowieka.

Na rozwój psychiczny składa się rozwój umysłowy, emocjonalny, motywacyjny i społeczno-moralny. Pojęcie rozwoju umysłowego obejmuje rozwój czynności spostrzegania, funkcji i treści myślenia oraz sposobów rozwiązywania zadań zamkniętych i otwartych. Na rozwój emocjonalny składają się zmiany wyrażające się kolejno brakiem zróżnicowanego podniecenia oraz dodatnich i ujemnych reakcji emocjonalnych na bodźce zewnętrzne (etap pierwszy), zróżnicowanym na dodatnie i ujemne jednocześnie zinterioryzowanym ujmowaniem reakcji emocjonalnych (etap drugi), świadomym kształtowaniem własnych uczuć zarówno pod względem treściowym, jak i formalnym (etap trzeci). Z kolei rozwój motywacyjny powiązany jest ściśle z rozwojem umysłowym, emocjonalnym i społeczno-moralnym. Stanowi on wynik rozpoznania, rozumienia i realizacji określonego typu potrzeb człowieka. Są to kolejno: potrzeby biologiczne (potrzeba pożywienia, snu, wypoczynku, wypróżniania itp.), potrzeby psychospołeczne (potrzeba uznania, poszanowania godności osobistej, poczucia podmiotowości, poczucia bezpieczeństwa itp.) i potrzeby samorealizacji (potrzeba autonomii, poczucia wartości i sensu życia, samooceny, planu życiowego, poglądu na świat itp.).

Rozwój społeczny rozpoczyna się od odróżniania osób od rzeczy oraz selektywnego reagowania na osoby bliskie (matka, ojciec, członkowie rodziny, krewni) i obce (różne kategorie osób). Poczynając od pierwszego uśmiechu, jakim obdarza niemowlę swoją matkę w 6–8 tygodniu życia, poprzez nawiązywanie prostych kontaktów z osobami bliskimi, po złożone związki interpersonalne w okresie młodzieńczym i w życiu dorosłym. Związki tego typu wymagają przestrzegania pewnych norm i zasad moralnych. Dlatego też z rozwojem społecznym ściśle powiązany jest rozwój moralny. Zwykle wyróżnia się trzy stadia rozwoju społeczno-moralnego. Pierwsze to stadium premoralne (albo amoralne, zwane też okresem anomii); zachowanie dziecka regulowane jest tu za pomocą wpływów zewnętrznych (np. wzmocnień lub osłabień określonych reakcji). Drugie to stadium społecznego konformizmu (heteronomii), w którym – prócz regulacji zachowań za pomocą czynników zewnętrznych – pojawia się świadomość różnorodności oraz możliwości wyboru owych zachowań. Trzecie – to stadium sumienia indywidualnego (autonomii moralnej). W stadium tym człowiek jest w stanie funkcjonować

<sup>6</sup>M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1977, s. 37–46; L. Wołoszynowa, *Psychologia ogólna i rozwojowa*, Warszawa 1966; M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1969, s. 35–37.



moralnie, tzn. regulować swoje postępowanie zgodnie z przyjętymi normami i zasadami etycznymi.

Na rozwój fizyczny składają się zmiany anatomiczne i zmiany funkcjonalne (fizjologiczne). Mają one charakter ilościowy i jakościowy.

W rozwoju fizycznym obowiązują dwie zasady. Pierwsza (tzw. zasada cephalocaudalna) związana jest z rozwojem ludzkiego organizmu od głowy do miednicy. Najpierw rozwija się głowa, potem szyja, następnie piersi itd. Głowa dwumiesięcznego embrionu ludzkiego jest tak duża jak reszta ciała. Tymczasem człowieka dorosłego głowa stanowi ok. 1/8 całej długości (wysokości) ciała.

Zasada druga (tzw. zasada proximodistalna) związana z rozwojem od tzw. osi ciała (tj. od jego części centralnych) do zewnątrz (części zewnętrznych), np. najpierw kształtuje się ramię, potem przedramię, następnie dłoń i palce. Oczywiście istnieją pewne odstępstwa od tych zasad.

Zmiany anatomiczne i funkcjonalne (fizjologiczne) rozpoczynają się od zmiany jakościowej, jaką jest połączenie dwu komórek płciowych: jaja i plemnika, z których powstaje nowa komórka, zwana zygota. Z komórki tej na drodze zmian ilościowych (rozrost, różnicowanie się) i jakościowych (dojrzewanie, łączenie się pewnych części w całości, integracja) powstaje cały, niezmiernie zróżnicowany organizm ludzki. Zmianom ilościowym w ciągu całego życia człowieka towarzyszą niepodzielnie zmiany jakościowe.

Jak już powiedzieliśmy, rozwój człowieka dzielony jest na pewne etapy charakteryzujące się podobieństwem zjawisk rozwojowych zachodzących w zakresie gospodarki energetycznej, zmian w psychice i w rozwoju motorycznym czy też zmian relacji ze środowiskiem zewnętrznym. Periodyczność rozwoju człowieka narzuciła określoną organizację społeczeństwa pod względem funkcji i zadań realizowanych przez jego członków w poszczególnych fazach ich życia.

Istnieje wiele różnych podziałów rozwoju jednostki ludzkiej. Po drugiej wojnie światowej stosowane były w Polsce podziały rozwoju psychicznego opracowane przez Stefana Szumana i Stefana Baleya. W podziale S. Szumana wyróżnia się rozwój fizyczny (cielesny) jednostki i oddziaływania środowiska wychowawczego. Autor ten wyodrębnia trzy okresy rozwoju psychicznego:

1) Wiek 0–7 lat – to okres pierwszego dzieciństwa. Dzieli się na trzy fazy: niemowlęctwo (od urodzenia do 1 roku życia), wiek poniemowlęcy (2–3 rok życia), wiek przedszkolny (3–7 lat).

2) Wiek 7–14 lat – to okres szkolny.



3) Wiek 14–21 lat jest okresem dojrzewania, okresem młodzieńczym<sup>7</sup>.

Dla Stefana Baleya ważne jest przedstawienie wzajemnego wpływu przemian fizycznych i rozwoju psychicznego oraz wydzielenie i charakterystyka podokresów przedpokwitania i pokwitania<sup>8</sup>. Wskazane przez S. Baleya okresy, fazy, lata i zasadnicze cechy rozwoju psychicznego zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Zestawienie okresów, faz i zasadniczych cech rozwoju psychicznego w ujęciu Stefana Baleya\*

Okresy i podokresy	Fazy	Lata	Zasadnicze cechy i zjawiska	
I. Podokres: niemowlęstwo		Pierwszy rok życia	Opanowywanie ciała (siadanie, pełzanie, stanie). Zainteresowania zmysłowo-ruchowe. Zabawy manipulacyjne.	
II. Podokres: dzieciństwo (1 do 12/13 lat)	Pierwsze (wczesne) dzieciństwo	Do końca 3 roku życia	Egocentryzm, światopogląd magiczny, zainteresowanie bajką	Opanowywanie mowy. Początki tzw. wieku pytań. Zabawy iluzyjne (fikcyjne).
	Drugie (średnie) przedszkolne dzieciństwo	Do 7 roku życia		Doskonalenie mowy. Wiek pytań. Zabawy konstrukcyjne.
	Trzecie (szkolne) dzieciństwo	Do ok. 13 roku życia	Realizm	Zainteresowania przyrodnicze i techniczne. Kolekcjonowanie. Tzw. wiek bohaterski.
Wiek dojrzewania (od 13/14 do ok. 24 roku życia)	Przedpokwitanie	Około 13-14 rok życia	Objawy przekory, depresji i onieśmienia. Wyraźniejsze zarysowanie się różnic psychicznych i fizycznych między płciami.	
	Pokwitanie (faza pubertalna)	Do ok. 17 roku życia	Dojrzewanie płciowe. Ferment uczuciowy. Romantyzm. Adoracja. Objawy zwątpienia i sceptycyzmu. Budzenie się uczuć miłosnych. Fantazja marzeniowa.	
	Wiek młodzieńczy (adolescencja)	Do ok. 20-24 roku życia	Idealizm młodzieńczy. Wrastanie w społeczeństwo. Rozkwit uczuć społecznych i estetycznych. Młodzieńcze związki przyjaźni.	

\* Zestawienie na podstawie pracy Stefana Baleya (1947)

<sup>7</sup>S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1946, s. 68.

<sup>8</sup>S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1947; idem, *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Wrocław 1947.



Współcześnie w polskiej psychologii rozwojowej za kryterium podziału na okresy rozwojowe przyjmuje się: „sposób i poziom poznawania przez dziecko otaczającej je rzeczywistości, dominujący rodzaj działalności dziecka oraz formy i metody wychowawczego oddziaływania na dziecko”<sup>9</sup>. Maria Żebrowska dzieli życie ludzkie na sześć okresów rozwojowych<sup>10</sup>. Są to:

- 1) niemowlęctwo (0–1 r. ż.),
- 2) wiek poniemowlęcy (1–3),
- 3) wiek przedszkolny (3–7),
- 4) młodszy wiek szkolny (7–11–12),
- 5) wiek dorastania (12–13–17–18),
- 6) starszy wiek młodości (18–24).

Niewiele od tego podziału odbiega propozycja wysunięta przez Lidę Wołoszynową. Autorka wyróżnia mianowicie siedem okresów rozwojowych<sup>11</sup>:

- 1) niemowlęctwo (pierwszy rok życia),
- 2) wiek poniemowlęcy lub wczesnego dzieciństwa (od 1 do 3 lat),
- 3) wiek przedszkolny (od 3 do 7 lat),
- 4) młodszy wiek szkolny (od 7 do 11/12),
- 5) wiek dorastania albo średni wiek szkolny (od 11/12 do 14/15 lat),
- 6) wczesna młodość (od 15/16 do 17/18),
- 7) młodość (od 17/18 do 23/25 lat).

Bardziej rozwinięty podział prezentuje Napoleon Wolański, podkreślając w nim aspekt biologiczny, fizjologiczny i genetyczny<sup>12</sup>. Ten podział uwzględnia dodatkowy etap – okres życia przed narodzeniem.

1. Okres rozwoju śródmacicznego
  - a) faza jaja płodowego,
  - b) faza zarodka,
  - c) faza płodu,
2. Okres rozwoju progresywnego
  - a) faza bierności (0–0,7),
  - b) faza ekspansji (0,7–25)
    - okres opanowywania własnego ciała (0,7–3,5),
    - okres rozwoju kontroli otoczenia (3–10),
    - okres pokwitania (8–20/22)

<sup>9</sup>W. Ochmański, *Rozwój psychiczny człowieka*, [w:] idem, *Wybrane zagadnienia społeczno-pedagogiczne*, Poznań 1974, s. 8–9.

<sup>10</sup>M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1969, s. 48.

<sup>11</sup>L. Wołoszynowa, *op. cit.*, s. 108.

<sup>12</sup>N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1969, s. 44–46.



– okres dorastania (20–25)

3. Okres równowagi

4. Okres starości

Podobieństwo w chronologii i nazewnictwie okresów występuje nie tylko w literaturze polskiej, ale również w zagranicznej. Na przykład w psychologii niemieckiej wyróżnia się trzy okresy rozwojowe (Entwicklungsstufen)<sup>13</sup>:

1) wiek przedszkolny – od urodzenia do 6/7 roku życia,

2) wiek szkolny – od 6/7 do 15/16 roku życia,

3) wiek młodzieńczy – od 15/16 do 20/22 roku życia.

W pierwszym ze wskazanych okresów dzieli się na fazę niemowlęcą, wczesnego dziecięctwa i dziecięctwa przedszkolnego. W okresie drugim wyodrębnia się fazę młodszego, średniego i starszego wieku szkolnego. Natomiast na okres trzeci składa się faza młodszego (wczesnego) i starszego wieku młodzieńczego. Przy czym okres pierwszy charakteryzuje z a b a w a, okres drugi – n a u k a, a okres trzeci – p r a c a.

Nieco odmienne ujęcie okresów rozwojowych znajdujemy w psychologii skandynawskiej. Wyróżnia się tu osiem okresów rozwojowych. Oto one<sup>14</sup>:

1) okres noworodkowy od 0–4 tygodni,

2) niemowlęctwo (early infancy) 4 tygodnie – 1 rok,

3) wczesne dziecięctwo (infancy) 1–6 lat,

4) średnie dziecięctwo (middle childhood) 6–10 lat,

5) późne dziecięctwo albo wczesne pokwitanie 10–13,5 lat,

6) pokwitanie (puberty) dziewczęta – około 13 lat, chłopcy – około 14 lat,

7) wczesna młodość (early adolescence) 13,5 lat do 16 lat,

8) późna młodość (late adolescence) 16–20 lat.

Ponadto w omawianej tu psychologii skandynawskiej wyróżnia się tzw. okres prenatalny i dzieli go na cztery fazy:

1) faza jajowa (egg albo germ stage) 0–2 tygodnie,

2) faza embrionalna 2–7/8 tygodni,

3) faza płodowa (foetal stage) – 7/8–40 tygodni,

4) narodziny – przeciętnie po upływie 40 tygodni (280 dni)<sup>15</sup>.

Niezależnie od wyróżnionych tu okresów rozwoju psychicznego ważne wydaje się wyodrębnienie okresu wieku dorosłego. Na ten znacznie mniej rozpoznany okres rozwoju człowieka baczną uwagę zwrócił m.in. Zbigniew

<sup>13</sup> *Einführung in die Psychologie*, Berlin 1967, s. 60.

<sup>14</sup> Sandstrom C. J., *The Psychology of Childhood and Adolescence*, Transl. from the Swedish by A. Read, London 1966.

<sup>15</sup> *Op. cit.*, s. 57.



Pietrasiński<sup>16</sup>. Jedną z nowszych definicji rozwoju psychicznego człowieka zakłada, iż jest on *g r o m a d z e n i e m, s t r u k t u r a c j ą i r e s t r u k t a c j ą* doświadczenia w toku całego cyklu życiowego<sup>17</sup>, a nie – jak dotąd uważano – tylko w okresie dzieciństwa i młodości. Łatwo zauważyć, że nastąpiła tu zasadnicza zmiana sposobu pojmowania rozwoju. Pozostaje ona w związku z nowym nurtem badawczym określanym na Zachodzie jako psychologia rozwoju człowieka w okresie całego życia (life-span developmental psychology). Nurt ten spopularyzowany został przez kolejne konferencje naukowe organizowane przez Wydział Psychologii West Virginia University w latach 1969–1972 w USA<sup>18</sup>. W Polsce do nurtu tego nawiązują prace Marii Tyszkowej, Antoniny Guryckiej, Józefa Kozielskiego, Kazimierza Obuchowskiego, Zbigniewa Pietrasińskiego i in.

W rozwoju człowieka dorosłego zwykle wyodrębnia się dwie fazy:

- 1) fazę rosnącej ekspansji życiowej (związanej ustaleniem i realizacją planu życiowego),
- 2) fazę słabnięcia i stopniowego zaniku ekspansji życiowej (związanej z wczesną i właściwą starością).

W psychologii amerykańskiej w okresie wieku dorosłego niekiedy wyróżnia się: 1) fazę dojrzałej młodości (lata 24–45), 2) fazę wieku średniego (lata 45–60), 3) fazę wieku starszego (powyżej 60 lat). Podział na trzy fazy okresu dorosłego proponuje Włodzimierz Szewczuk (1962). W okresie dojrzałym wyróżnia on: 1) fazę stabilizacji planu życiowego, 2) fazę progresywnej ekspansji i 3) fazę regresywnej ekspansji. Podział ten nie jest ostry i może mieć zastosowanie tylko w stosunku do pewnej ściśle określonej kategorii osób. Niekiedy jest tak, że faza progresywnej ekspansji trwa do późnej starości, a nawet do śmierci. Na koniec przytoczymy podział opracowany przez Sergiusza Hessena, który wyodrębnił trzy okresy w rozwoju człowieka. Przy czym w podziale tym podkreślony został głównie (ale nie tylko) aspekt intelektualny rozwoju. S. Hessen wyróżnił<sup>19</sup>: 1) okres anomii – człowiek nie ma swojego zdania, reaguje na wszystkie wpływy z zewnątrz, 2) okres heteronomii – człowiek ulega wpływom zewnętrznym, lecz zdaje sobie sprawę z ich różnorodności i możliwości wyboru drogi postępowania,

<sup>16</sup>Z. Pietrasiński, *Badania nad rozwojem psychicznym dorosłych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3–4, s. 83–103.

<sup>17</sup>M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988, s. 5–21.

<sup>18</sup>S. Hessen, *O sprzeczności i jedności wychowania*, Lwów 1939, s. 31–59.

<sup>19</sup>Idem, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 52–59.



3) okres autonomii – człowiek jest już w stanie obrać własną drogę życia i postępuje zgodnie z własną wolą.

Każdy z wymienionych podziałów uwzględnia inne aspekty w rozwoju człowieka, dlatego każdy jest równie ważny i konieczny przy określaniu wpływów edukacyjnych na jednostkę ludzką. Umiejętne „zakwalifikowanie” człowieka do danego etapu przy uwzględnieniu wymienionych podziałów pozwoli na: właściwe zaplanowanie oddziaływań edukacyjnych, dopasowanie ich do możliwości rozwojowych danego człowieka; poprawne odczytanie ich efektów, wytłumaczenie ewentualnych niepowodzeń oraz stworzenie możliwości dokonania zmian i naprawienie błędów.

Warto podkreślić, iż poszczególne okresy czy fazy rozwojowe psychiki nakładają się na siebie i w sposób niejako niezauważalny przechodzą jedne w drugie. W tym wyraża się zasada ciągłości rozwoju psychicznego. Jednakże równocześnie z nią funkcjonuje zasada niepowtarzalności rozwoju człowieka. Jakkolwiek kolejność występowania okresów rozwojowych jest dla wszystkich ludzi w zasadzie jednakowa, to okres ich występowania jest różny. Nie ma przy tym dwóch ludzi, których rozwój przebiegałby w sposób identyczny. Na tym polega owa niepowtarzalność rozwoju człowieka<sup>20</sup>.

We współczesnej nauce funkcjonują różne teorie rozwoju człowieka. Próbę ich syntetycznego ujęcia przedstawiam w następnym podrozdziale. W kolejnym fragmencie pracy zajmuję się krytyczną analizą przedstawionych teorii. Wskazuję na brak bardziej ogólnej, wykraczającej poza ograniczenia Biosu, Etosu, Agosu i Losu, refleksji na temat wrastania człowieka w indywidualność ludzką w perspektywie całościowej edukacji. Współczesność pozostaje pod przemożnym wpływem teorii wielkiej unifikacji, teorii jednolitego pola, uniwersalnych praw kosmosu, uniwersalnego stanu świadomości itp. Tymczasem stosowane dotychczas teorie rozwoju człowieka nie odwołują się do tak ogólnych refleksji. Cała ich uniformizacja czy unifikacja sprowadza się do kultury pojmowanej geocentrycznie, w której człowiek i świat pozostają w ustawicznej opozycji względem siebie, sprzeczności i walce. Człowiek, który w ten sposób jest edukowany ustawicznie stara się świat podporządkować sobie, zmienić go, przechytrzyć, zmodyfikować stosownie do własnych potrzeb. Postrzeganie świata jako wrogiego łączy się nie tylko z pragnieniem panowania nad nim, ale również z pragnieniem posiadania możliwie wszystkiego.

Obecnie uświadamiamy sobie coraz wyraźniej konieczność odejścia od tak pojmowanej edukacji oraz przyjęcia innego sposobu widzenia relacji

<sup>20</sup>S. Kunowski, *op. cit.*, s. 168–206.



Ja-Świat, a także – konieczność postrzegania człowieka jako mikrokosmosu w wielkim kosmosie. Poznanie bynajmniej nie polega na wdzieraniu się w obce światy, które niczym nie są związane z naszym własnym światem. Wszystkie one tworzą razem jeden wspólny świat naszej świadomości. Jest on ruchliwy i zmienny, tak jak zmienna jest nasza świadomość. Wymaga to znajomości zupełnie innych praw, uwarunkowań i prawidłowości rozwoju. Czy takie prawa są obecnie już znane? Tak. Są to Uniwersalne Prawa Wartości. Ujmują one związek między Rzeczywistością Transcendentalną a Rzeczywistością Uniwersalistyczną. Dlatego też w ostatnim fragmencie szkicu zarysowują założenia rozwoju człowieka widziane z perspektywy transcendentalno–uniwersalistycznej oraz Uniwersalnych Praw Wartości.

## 2. Przegląd dotychczasowych teorii rozwoju człowieka w ciągu całego życia

Rozwojem człowieka w ciągu całego życia zajmuje się pedagogika<sup>21</sup>. Jest on też przedmiotem refleksji innych nauk<sup>22</sup>. Istnieją różne teorie rozwoju człowieka. Zwykle wyróżnia się<sup>23</sup>: (1) jednoczynnikowe teorie rozwoju, (2) dwuczynnikowe teorie rozwoju, (3) trójczynnikowe teorie rozwoju, (4) teorie konwergencji, (5) dialektyczną teorię rozwoju, (6) teorię warstwicową. Do tych teorii dołączam własną koncepcję zakładającą perspektywę transcendentalno–uniwersalistyczną. Koncepcja owa odwołuje się do Uniwersalnych Praw Wartości oraz Uniwersalnego Stanu Świadomości. Jej analizę prowadzę w następnym podrozdziale. Teraz zaś przejdę do krótkiej charakterystyki dotychczasowych teorii.

Jednoczynnikowe teorie rozwoju człowieka są teoriami tzw. przyrodzonych zdolności. Te z kolei zakładają zwykle istnienie tzw. zadatków dziedzicznych. Teorie owe funkcjonują w przekazach ludowych w postaci porzekadeł: „Jaka mać, taka nać”, „Niedaleko pada jabłko od jabłoni” itp. Ślady teorii przyrodzonych zdolności znajdujemy w pracach Platona, P. P. Vergeriego i L. Vivesa.

<sup>21</sup>S. Palka, *op. cit.*, s. 45.

<sup>22</sup>Zob. *Rozwój psychiczny człowieka...*; H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1988; N. Wolański, *op. cit.*

<sup>23</sup>S. Kunowski, *op. cit.*, s. 185–236.



Inną odmianą teorii jednoczynnikowych są teorie oparte na tzw. czynniku zewnętrznym – zwłaszcza wychowaniu. Oto na przykład John Locke twierdził, że dusza dziecka jest białą, niezapisaną kartą, na której dopiero wychowanie zapisuje pierwsze znaki. Powstała więc opozycja, w której „przyrodzonym zdolnościom przeciwstawiono czynniki zewnętrzne, a zwłaszcza wychowanie”<sup>24</sup>. W efekcie doprowadziło to do rozłamu w psychologii i wydzielenia się dwóch orientacji: (1) natywizmu, fetyszyzującego czynniki przyrodzone tzw. dziedziczne zdeterminowanie rozwoju człowieka, oraz (2) empiryzmu, wskazującego na dominującą rolę doświadczenia w rozwoju człowieka. Z czasem doprowadziło to do wyróżnienia dwóch typów czynników rozwoju człowieka oraz powstania tzw. teorii dwuczynnikowych.

**D w u c z y n n i k o w e t e o r i e r o z w o j u c z ł o w i e k a.** Teorie te wskazują z jednej strony na czynniki wewnętrzne (geniczne, dziedziczne), a z drugiej – na czynniki zewnętrzne (środowiskowe). Wraz z postępem wiedzy na temat czynników wewnętrznych i zewnętrznych sprawa się coraz bardziej komplikowała. Z jednej strony dostrzeżono całe bogactwo i różnorodność uwarunkowań wewnętrznych działających na podłożu biopsychicznym, a z drugiej – zauważono niezwykle zróżnicowanie uwarunkowań zewnętrznych, działających na podłożu środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturowego. Efektem istniejących rozbieżności było wskazywanie bądź to na fatalizm dziedziczności (czynników przyrodniczych), czyli na przewagę uwarunkowań wewnętrznych działających na podłożu biopsychicznym, bądź też na fatalizm środowiska, czyli uwarunkowań zewnętrznych działających na podłożu środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturowego. Uwarunkowane stanowisko w tej sprawie zajął Wilhelm Stern, twórca teorii konwergencji.

**T e o r i a k o n w e r g e n c j i.** Umiarkowane stanowisko W. Sterna doprowadziło go do równoczesnego uwzględnienia dwóch czynników rozwojowych człowieka. Według niego rozwój człowieka przebiega zarówno pod wpływem czynników wrodzonych (uwarunkowań wewnętrznych, dziedzicznych), jak i czynników zewnętrznych (środowiska). Zdaniem W. Sterna „geny wyznaczają granice możliwości rozwojowych, środowisko zaś je realizuje”<sup>25</sup>. W krytyce teorii konwergencji podnosi się brak uwzględnienia samodzielności i aktywności własnej wychowanka. Stąd ten rozwój człowieka jest tu „wtłoczony” między dwa skrajne determinizmy bez możliwości przekraczania uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. W rezul-

<sup>24</sup> *Op. cit.*, s. 185–186.

<sup>25</sup> *Op. cit.*, s. 187–189.



tacie krytyki teorii konwergencji powstała teoria trójczynnikowa rozwoju człowieka.

**T r ó j c z y n n i k ó w a t e o r i a r o z w o j u c z ł o w i e k a.** Pewne inspiracje trójczynnikowej teorii rozwoju człowieka znajdują się już w pracach Arystotelesa, który na drodze intuicji wyróżnił trzy czynniki rozwoju człowieka. Są nimi: (1) *physis*, czyli natura ludzka, organizm biologiczny, (2) *ethos*, czyli obyczaj, przyzwyczajenie pod wpływem życia społecznego oraz (3) *logos*, czyli rozum, umysł człowieka, który może działać wbrew ludzkim przyzwyczajeniom i ich naturze, jeśli „dojdzie do przekonania, że lepiej jest inaczej”<sup>26</sup>.

W czasach nowożytnych Jan Jakub Rousseau wskazywał, że oddziaływanie wychowawcze zależy od: (1) natury (rozumianej jako „życie psychiczne”), (2) oddziaływania ludzi, a zwłaszcza kultury ludzkiej, (3) oddziaływania otaczających rzeczy, przyrody, wsi. W naturze identyfikuje się czynnik osobowościowy – Arystotelesowski *Logos*, z kolei oddziaływanie ludzi, a zwłaszcza kultury, to wpływ czynnika zewnętrznego sztucznie wytworzonego, natomiast w oddziaływaniu otaczających rzeczy, przyrody i wsi można upatrywać wpływ środowiska naturalnego.

Niemiecki pedagog Beneka poszedł jeszcze dalej. Wyróżnił trzy grupy czynników. Są to: (1) otaczająca przyroda, (2) inni ludzie, (3) losy własne człowieka. To wyróżnienie czynnika losu stanowi zasadnicze *novum* w teorii trójczynnikowej. Wprowadza on pewien stan nieokreśloności, przypadkowości i niepowtarzalności w rozwoju człowieka, czyli to, co jest jednym z głównych przesłań pedagogiki postmodernistycznej.

Współcześnie trójczynnikowa teoria rozwoju wyróżnia: (1) czynniki wewnętrzne, (2) czynniki zewnętrzne oraz (3) czynnik losu jako czynnik wprowadzający przypadkowość i niepowtarzalność rozwoju człowieka, a więc to, co fizycy chaosu nazywają przestrzenią bifurkacji wyznaczoną punktami określającymi stan dolny i górny procesów nierównowagowych. Procesy rozwojowe człowieka ze względu na czynnik losu są procesami nierównowagowymi, tzw. niestereotypowymi, niepowtarzalnymi, twórczymi. W tym zasadza się przewaga trójczynnikowych teorii rozwoju nad teoriami poprzednimi.

**D i a l e k t y c z n a t e o r i a r o z w o j u.** Teoria ta wskazuje na wzajemne oddziaływanie czterech podstawowych czynników: (1) zadatków dziedzicznych, (2) środowiska, (3) nauczania i wychowania, (4) aktywności własnej<sup>27</sup>. Czynniki te są różnie ujmowane w różnych koncepcjach.

<sup>26</sup> *Op. cit.*, s. 1.

<sup>27</sup> B. Nowogrodzki, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1957, s. 32–40 i in.



W założeniach pedagogiki socjalistycznej wymienia się następujące czynniki: a) biologiczne wyposażenie, szczególnie w budowie mózgu, według typów systemu nerwowego Pawłowa (tzw. czynnik natywistyczny), b) indywidualna skłonność do przejawiania umysłowej i fizycznej energii (tzw. czynnik aktywności własnej), c) biologiczne i kulturalnie zróżnicowane środowisko rozwojowe (tzw. czynnik środowiskowy) oraz d) wpływ szkoły i wychowawców na kierunek rozwoju dzieci i młodzieży (tzw. czynnik nauczania i wychowania). Podział taki podaje m. in. S. Szuman<sup>28</sup>. Znaleźć też można inne nieco ujęcia. Na przykład H. Spionek posługuje się następującym podziałem: (1) czynniki organiczne, (2) czynniki środowiskowe, (3) świadomy proces wychowawczy w nauczaniu i wychowaniu, (4) aktywność i własna działalność (samowychowawcza) rozwijającego się podmiotu<sup>29</sup>.

S. Szuman cztery czynniki rozwoju człowieka grupuje w dwu działach:

I. Czynniki wewnętrzne  
(biologiczne)

- a) Anatomiczne i fizjologiczne wyposażenie oraz rozwojowe kształtowanie się organizmu dzieci i młodzieży;
- b) Potrzeby, skłonności i dążenia stojące u źródeł aktywności własnej dziecka.

II. Czynniki zewnętrzne  
(środowiskowe, społeczne)

- a) Bodźce i wpływy środowiska warunkujące i aktualizujące rozwój psychiki dzieci i młodzieży;
- b) Umysłne, celowe rozwijanie i kształtowanie przez nauczanie i wychowanie.

Jak zauważa Stefan Kunowski, czteroczynnikowa teoria rozwoju, zwana też – ze względu przyjęcia tezy o wzajemnym oddziaływaniu czynników – dialektyczną teorią rozwoju, „stanowi rozwinięcie teorii dwuczynnikowej”<sup>30</sup>. W tym sensie teoria trójczynnikowa, o której uprzednio była mowa, ma istotną przewagę nad wspomnianą teorią, gdyż poprzez wprowadzenie czynnika trzeciego – czynnika duchowości obejmującego cechy osobowościowe jednostki, jej zdolność do poznawania wartościowania, dążenia wolnościowe, twórcze i metafizyczne oraz próby docierania do prawdy źródłowej nie tylko różnicuje, ale również dynamizuje proces rozwoju człowieka. Uwzględnienie tego czynnika stwarza szansę głębszego wyjaśnienia możliwości rozwojowych człowieka. W wyniku krytyki teorii czteroczynnikowej oraz wykorzystania inspiracji tkwiących w teoriach trójczynnikowych powstała teoria warstwowa rozwoju człowieka.

<sup>28</sup>S. Szuman, *Psychologia rozwojowa, jej stan i znaczenie dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, red. F. Korniszewski, Warszawa 1964, s. 95, cyt. za: S. Kunowski, *op. cit.*, s. 213.

<sup>29</sup>H. Spionek, *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*, Wrocław 1956, s. 16–17, cyt. za: S. Kunowski, *op. cit.*, s. 123.

<sup>30</sup>S. Kunowski, *op. cit.*, s. 193.





Teoria warstwowa rozwoju człowieka. Teoria ta zapoczątkowana została przez Wilhelma Flintera, który wyróżnił cztery sytuacje lub linie rozwoju człowieka. Są to: (1) naturalny wzrost, (2) społeczne przekazywanie kultury, (3) historyczny proces wprowadzenia wychowanka do świata wartości, (4) duchowy proces powstawania w nim moralnoreligijnego życia<sup>31</sup>. Refleksję W. Flintera znacznie pogłębił Sergiusz Hessen, wyróżniając w wychowaniu warstwę (1) psychofizyczną, (2) społeczną, (3) kulturalną i (4) moralną. Według S. Hessena „jednostka ludzka istnieje jak gdyby równocześnie w czterech wymienionych płaszczyznach bytu”<sup>32</sup>. Odpowiadają im cztery warstwy wychowania zorientowane na: „(1) organizm psychofizyczny, (2) jednostkę społeczną, (3) osobowość włączoną w tradycję kulturalną i (4) istotę włączoną w królestwo duchów”<sup>33</sup>.

Do rozwoju teorii warstwowej istotnie przyczynił się Stefan Kunowski. Wprowadził on poprawki w dynamicznym ujmowaniu warstw, które „nakładają się jedne na drugie, jak w geologii górotwórcze warstwy”<sup>34</sup>.

W rezultacie tych zabiegów „powstała szczegółowa teoria wszechstronnego rozwoju, wyjaśniająca przede wszystkim przebieg procesu normalnej progresji wychowawczej, a na jego tle możliwości zastoju (degresja) oraz rozkładu i dezintegracji w procesie wykołajenia (regresja)”<sup>35</sup>. Ilustrację dynamicznego ujęcia warstw rozwoju człowieka oraz wpływów nieświadomych, pośrednich, świadomych i nadświadomych przedstawiono na rys. 1 i 2.

### 3. Analiza krytyczna współczesnych teorii rozwoju człowieka

U podstaw teorii rozwoju człowieka znajdują się jawne lub ukryte założenia światopoglądowe co do istoty i sposobu istnienia człowieka oraz świata, w którym on mieszka. Łatwo zauważyć, że wymienione koncepcje wychodzą od pewnego czynnika lub czynników tkwiących w naturze ludzkiej oraz zewnętrznym środowisku.

Ogólnie można wyróżnić teorie rozwoju człowieka *f e t y s z y z u j ą c e m a t e r i a l n e p o d ł o ż e ż y c i a b i o p s y c h i c z n e g o* oraz

<sup>31</sup>W. Flinter, *Systematische Pädagogik*, Breslau 1933, s. 34–50.

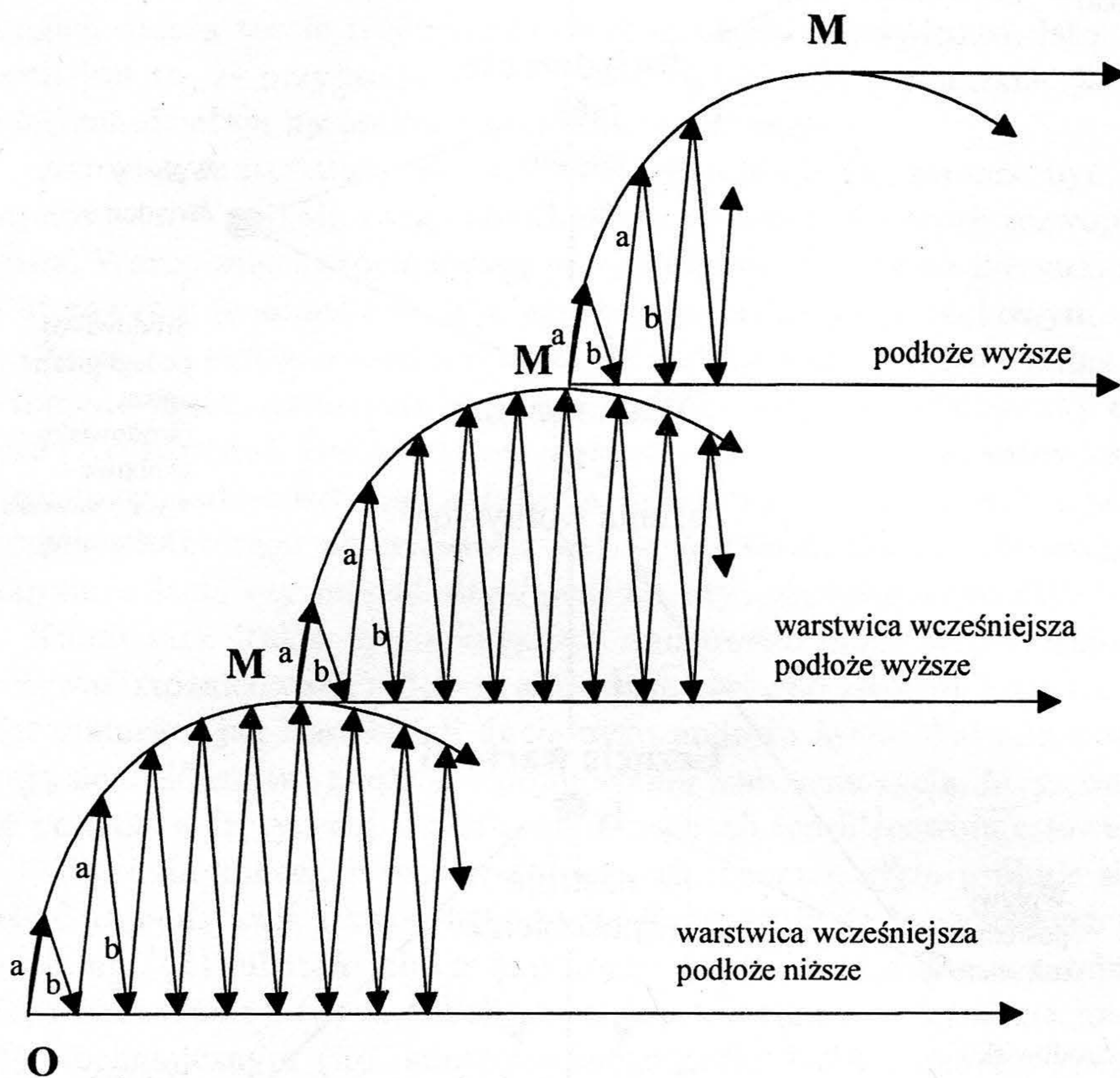
<sup>32</sup>S. Hessen, *O sprzeczności i jedności wychowania*, Lwów 1939, s. 215–241.

<sup>33</sup>*Op. cit.*, s. 241.

<sup>34</sup>S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury*, Lublin 1946, s. 39.

<sup>35</sup>S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 216.

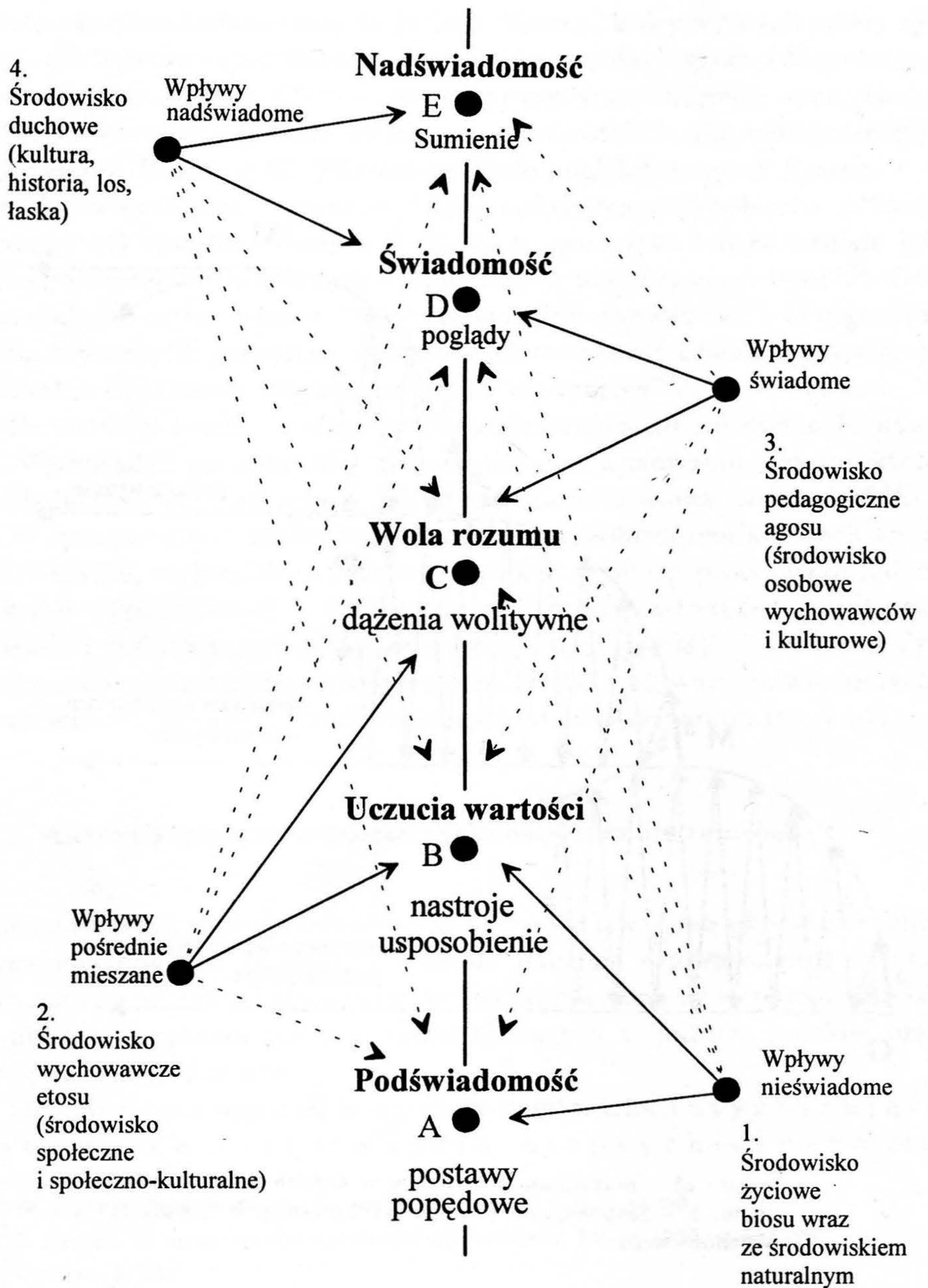




gdzie:  $M$  – maksimum rozwojowe w danych łuku rozwojowym,  $a$  – zaspokajanie potrzeb wychowanka,  $b$  – wpływy wychowawcze.

Rys. 1. Dynamiczne ujęcie warstw rozwoju człowieka w teorii warstwicowej (według S. Kunowskiego 1981, s. 216).





Rys. 2. Teoria warstwowa rozwoju człowieka z uwzględnieniem wpływów nieświadomych, pośrednich (mieszanych), świadomych i nadświadomych (według S. Kunowskiego 1981, s. 258).



wskazujące na duchowy jego charakter<sup>36</sup>. Do pierwszych należą teorie jednoczynnikowe (głównie odwołujące się do czynnika zewnętrznego, np. teoria rozwoju przedstawiona przez J. Locke'a), dwuczynnikowe, kładące nacisk na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne oraz teoria czteroczynnikowa, zwana też dialektyczną teorią rozwoju, która – jak to wykazał Stefan Kunowski – jest de facto rozwinięciem teorii dwuczynnikowej. Z kolei do drugich należą teorie trójczynnikowe oraz teoria warstwowa. Istotą tych teorii jest to, że przyjmują one, iż zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne działają na podłożu czynnika duchowego.

Zarówno materialne, jak też duchowe podłoże życia może być różnie pojmowane. Wynikają z tego doniosłe konsekwencje dla teorii rozwoju człowieka. Warto więc zwrócić uwagę na zróżnicowanie oraz na kierunki zmian w ujmowaniu fenomenu życia w aspekcie materialnym i duchowym.

Zwykle w teoriach rozwoju człowieka rozbudowane jest materialne ujęcie fenomenu życia, natomiast jego duchowy element jest redukowany do Logosu (Arystoteles), idei wiecznych, których ślady nosi w sobie człowiek (Platon), nadświadomości jako składnika duchowego (S. Kunowski), podłoża moralnego, którego odniesieniem jest królestwo ducha (S. Hessen), Losu jako daru łaski czy miłosierdzia, podłoża etyczno-religijnego (W. Flinter, S. Kunowski). Takie ujęcia czynnika duchowego mogą współcześnie wywoływać zróżnicowane refleksje krytyczne zarówno zwolenników koncepcji materialnego, jak i koncepcji duchowego podłoża życia. Aktualnie zarysowują się dość istotne zmiany w pojmowaniu fenomenu życia. Mogą one stać się podstawą krytycznej analizy współczesnych teorii rozwoju człowieka.

W grupie koncepcji materialistycznych fenomen życia próbuje się wyjaśnić na podstawie zjawisk fizycznych. Rozpatruje się je na różnych poziomach, np.: (1) substancjalnym (np. ruch), (2) fizjologicznym (np. oddychanie, rozmnażanie), (3) metabolicznym (np. przemiana i wymiana materii), (4) biochemicznym (np. kontrolowanego przez DNA i enzymy metabolizmu), (5) genetycznym (np. realizującym informację genetyczną zakodowaną w DNA, przekazywaną dziedzicznie i podlegającą ewolucji), (6) termodynamicznym (np. wzrostu uporządkowania wewnątrz organizmu kosztem wzrostu bałaganu we Wszechświecie), (7) bioelektrycznym (np. życie jako siatka elektronowo-falowa, fala elektromagnetyczna, życie jako światło)<sup>37</sup>.

<sup>36</sup>J. Ginteki, *Życie jest Światłem i Światłością: konsekwencje teoriopoznawcze i edukacyjne*, [w:] J. Ginteki, W. Pasterniak, *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wielkopolski 1993, s. 69.

<sup>37</sup>Zob. W. Sedlak, *Życie jest Światłem*, Warszawa 1985, s. 176–194.



W literaturze znaleźć można bogate rozwinięcie sygnalizowanych tu definicji życia. W definicjach tych znamieną jest ewolucja poglądów na życie. Rysując ewolucję tę grubym konturem, można zauważyć przejście o d ujęć substancjalno–mechanicznych, fizjologiczno–anatomicznych (fetyzujących ruch, odżywianie się, rozmnażanie itp.) p o p r z e z biochemiczne, genetyczne i termodynamiczne interpretacje życia, wskazujące na kontrolowane procesy przemiany materii i energii na poziomie cząsteczkowym oraz wzrost lub spadek ich uporządkowania (entropia) d o definicji bioelektrycznych, subatomowych, rozpatrujących życie jako falę elektromagnetyczną „pracującą” na podłożu piezoelektrycznego półprzewodnika białkowego<sup>38</sup>.

Chociaż znamieną jest ewolucja poglądów na życie w jego materialistycznym ujęciu, to jednak nie doprowadziła ona do wyjaśnienia istoty życia. Oczywiście w kwantowym ujęciu życia podważone zostało „tradycyjne podejście do pojęcia materii jako substancji, kwant światła jawi się raz jako cząstka, raz jako dala”<sup>39</sup>, ale czy to wystarczy do zrozumienia jego istoty? W tej przyrodniczej legendzie o życiu, wieloznacznym micie, dziwnym trafem zaplątała się, niczym węzeł gordyjski, ludzka świadomość. Czy węzeł ów rozwikłać mogą definicje odwołujące się do duszy i duchowego podłoża życia? Spróbujmy rozpatrzeć niektóre ujęcia w tym zakresie.

W ujęciach odwołujących się do duchowego podłoża życia, atrybuty życia próbuje się wyjaśnić za pośrednictwem zjawisk metafizycznych. Rozpatruje się je na poziomach ogólności, np.: (1) biofizycznym (np. dusza jest aktywnym elementem ciała, źródłem ruchu), (2) energetycznym (np. dusza jest energią życia, źródłem wszelkiej energii w organizmie), (3) świadomościowo–energetycznym (np. świadomość jest tym, co rozprzewadza energię duszy w całym ciele), (4) świadomościowo–indywidualnym (np. dusza jest świadomością indywidualną podlegającą zmianom), (5) świadomościowo–kosmicznym (np. dusza jest tym, co tworzy jedność ze świadomością kosmiczną), (6) metakosmicznym (np. dusza jest częścią Świadomości Duchowej Wszegharniającej Cały Metakosmos).

Rozwinięcie sygnalizowanych zaledwie definicji życia w ujęciu duchowym zawiera bogata literatura przedmiotu<sup>40</sup>. W definicjach tych zaryso-

<sup>38</sup>J. Ginteci, *Życie jest Światłem i Światłością...*, s. 69–71.

<sup>39</sup>W. Sedlak, *op. cit.*, s. 177–220.

<sup>40</sup>L. LeShan, *Świat jasnowidzących*, Poznań 1992, s. 77–85; *Coming Back. Tajemnice Reinkarnacji*, Warszawa 1990, s. 22–39; A. Szyszko–Bohusz, *Uniwersalny Stan Świadomości*, Poznań 1991, s. 146–147; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Lwów 1933, t. I, s. 99–102 i in.



wuje się też znamienna ewolucja poglądów na życie. Sądzę, że bardzo gruby kontur owej ewolucji daje się przedstawić w sposób następujący: przede wszystkim można zauważyć przejście od definicji (1) biofizycznych, energetycznych i świadomościowo-energetycznych (fetyszyzujących ruch, energię życia, sposób jej rozprowadzenia przy pomocy świadomości), poprzez (2) definicje świadomościowo-indywidualne i świadomościowo-kosmiczne (wskazujące na indywidualny bądź kosmiczny wymiar świadomości duszy, która podlega zmianom), do (3) definicji metakosmicznych (wskazujących, iż dusza jest częścią Świadomości Duchowej, Wszechogarniającej Cały Metakosmos Świadomości Nie Podlegającej Zmianom)<sup>41</sup>.

W sposób wyraźny zarysowuje się ewolucja poglądów na życie w ujęciu duchowym. Ujęcie to nie doprowadziło jednak do wyjaśnienia fenomenu życia. Parafrazując myśl W. Sedlaka, można powiedzieć, iż życie jest metafizyczną legendą pomnożoną przez ludzką świadomość. Oczywiście, w duchowym wymiarze życia podważone zostało tradycyjne podejście do pojęcia duszy jako czegoś niezależnego, indywidualnego i doskonałego. Dusza jest świadomością indywidualną podlegającą zmianom. Co więcej, dusza jest świadomością odbudowującą jedność ze Świadomością Kosmiczną. Jeszcze więcej, dusza jest częścią Świadomości Najwyższej, Wszechogarniającej Cały Metakosmos, Świadomości Nie Podlegającej Zmianom. Dusza raz jawi się jako coś indywidualnego i неповtarzalnego, innym razem jako część Większej Całości: Światłości, Świadomości Nie Podlegającej Zmianom. Dusza w tych ujęciach jest nieśmiertelna.

Swoista i kultywowana przez wieki separacja fizyki i metafizyki nie sprzyjała wyjaśnieniu fenomenu życia. Zarówno w przyrodniczej, jak i metafizycznej legendzie o życiu zaistniały jednak dwa znamienne fakty, które warto zanotować. Pierwszy związany jest z pojmowaniem *życia* jako *światła*, tzn. fali elektromagnetycznej działającej na podłożu piezoelektrycznego półprzewodnika, zwanego białkiem, fali zmiennego kształtu (W. Sedlak)<sup>42</sup>. Drugi związany jest z traktowaniem życia jako Światłości<sup>43</sup>, tzn. Światłości Wszechogarniającej Cały Metakosmos, Świadomości Nie Podlegającej Zmianom, Fali Stałego Kształtu (Chrystus).

Co jednak się stanie, jeśli te dwie legendy o życiu połączymy razem? Aby to uczynić, trzeba najpierw sprecyzować, czym jest życie jako światło

<sup>41</sup>A. Szyszko-Bohusz, *Uniwersalny Stan Świadomości...*, s. 25–125; Zob. również: J. Gnitecki, *Życie jest Światłem i Światłością...*, s. 69–75.

<sup>42</sup>W. Sedlak, *W pogoni za nieznanym*, Lublin 1990, s. 186.

<sup>43</sup>Zob. *Biblia Tysiąclecia*, Poznań–Warszawa 1982, (J. 1, 4, 5).



i życie jako Światłość. Życie jako światło operuje porządkiem dyskursu<sup>44</sup>. Życie jako Światłość operuje porządkiem symbolu<sup>45</sup>. Czy jest możliwe spotkanie tych dwóch porządków. W radykalnym ujęciu – nie. To jakby ktoś chciał połączyć hermeneutę (Diltheya, Heideggera czy Gadamera) z pozytywistą (Comtem, Spencerem czy Carnapem). Jednakże z przytoczonych definicji życia wynika, iż porządek dyskursu i porządek symbolu uległ daleko idącej ewolucji. Zatem podejmiemy próbę znalezienia miejsca spotkania tych dwóch ujęć życia.

Odpowiedź na pytanie, czym jest życie jako światło, Światłość oraz Światło i Światłość jest szczególnie ważna dla przeprowadzenia krytycznej analizy współczesnych teorii rozwoju człowieka oraz próby zarysowania koncepcji rozwoju opartej na Uniwersalnych Prawach Wartości ustanowionych przez Tego, Który Jest (zwanym też Uniwersalnymi Prawami Kosmosu). Czym jest życie jako światło, Światłość oraz Światło i Światłość?

Odpowiedź na pytanie, czym jest życie jako światło, wymaga przekroczenia dotychczasowych konwencji w ujmowaniu istoty światła i definicji stosowanych we współczesnej nauce, np. w fizyce, fizjologii, chemii, psychologii, biologii. W wielu tych ujęciach światło jest czymś wyizolowanym z pewnej całości, traktowanym w sposób odrębny i dość swoisty. Mówiąc o świetle, będę miał na myśli tę część Metakosmosu, którą tworzy „zakrzywiona i ograniczona czasoprzestrzeń”. Wszystko, co w fizyce einsteinowskiej i fizyce chaosu wyrażone jest masą, energią, polem, prędkością, falą elektromagnetyczną itp., tworzy tu zakrzywioną i ograniczoną czasoprzestrzeń, zwaną światłem.

Światło jako zakrzywiona i ograniczona czasoprzestrzeń jest wiecznym procesem i miejscem stawania się, układem dynamicznym, zmiennym i niestabilnym. Można też powiedzieć, iż światło jest deterministycznym chaosem, w którym jakiś tajemniczy Demiurg ustawicznie dokonuje uporządkowania według wspólnej miary. Miara uporządkowania jest stała i niezwykle precyzyjna, tak, że chaos zamiast stać się czynnikiem destrukcji staje się miejscem konstrukcji i kreacji świata. Można sądzić, iż ten kto odczyta i zrozumie ową miarę uporządkowania światła zapanuje nad swoją śmiercią.

Światło tworzy rzeczywistość uniwersalistyczną. Składają się na nią cztery dynamiczne i będące we wzajemnej opozycji uniwersalia. Na ich

<sup>44</sup>Zob. J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań...*, s. 12–44.

<sup>45</sup>Zob. J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 1989, s. 10–52.



oznaczenie użyjemy tu nazw: Los, Agos, Etos i Bios. Podobnie jak w wypadku „światła”, nazwy te zostały użyte w odmiennym sensie i znaczeniu. W literaturze można spotkać również inne określenia.

Stan zrównowżenia i uporządkowania światła jest warunkiem koniecznym zachowania życia materialnego. Choroba i zagrożenie życia materialnego w jego wymiarze uniwersalnym pojawia się wówczas, gdy stan dynamicznej równowagi ulegnie zachwianiu. Głównym źródłem owego zachwiania jest stan świadomości. To stan świadomości zdeformowanej sprawia, że żyjemy się ujemną entropią światła kosztem wzrostu chaosu i bałaganu oraz dezorganizacji i niebezpiecznego załamania się światła w naszej czasoprzestrzeni. Ów zdeformowany stan świadomości to nic innego, jak odejście od niezwykle precyzyjnej miary uporządkowania i zrównowżenia chaosu światła w ludzkim mikrokosmosie. Jeśli nie byłoby fenomenu śmierci biologicznej, świat jako Światło uległby destrukcji. Warunkiem zachowania życia materialnego jest przyjęcie miary uporządkowania chaosu światła.

Czym jest życie jako światło? A oto próba odpowiedzi. Życie pojmowane jako światło jest dynamiczne, zmienne i przemijające. O tego typu życiu mówi się, że jest śmiertelne, niepewne i zawodne. Ponadto o życiu jako świetle mówi się niekiedy, że jest niespójne i pozbawione głębszego sensu. Warto podkreślić również, iż życie pojmowane jako światło charakteryzuje się zmiennym porządkiem esencjalnym i egzystencjalnym.

Życie jako światło operuje porządkiem dyskursu naukowego. Światło jest zmienne w związku z tym i wiedza o życiu jest zmienna. Sam porządek dyskursu nie wystarczy do wyjaśnienia tego, czym jest życie.

Podejmując próbę odpowiedzi na pytanie, czym jest życie pojmowane jako Światłość, trzeba wyjść poza dotychczas stosowaną konwencję interpretacji w teologii, biblistyce, mistyce, parapsychologii, astrologii i in. Światłość jest tu czymś wyizolowanym z całościowego ujęcia świata, traktowanym odrębnie lub pojmowanym nazbyt metaforycznie. Światłość jest tym, co świeci w ciemności, a ciemności nie mogą jej ogarnąć (J, 1, 5). Na tym metaforycznym stwierdzeniu opiera się cała mądrość biblijna o Światłości. Stwierzeń tego typu można znaleźć więcej. Dla nas jednak szczególnie interesujące są te, które wyraźnie wskazują na Światłość jako życie.

„Ja Jestem Światłością Świata – mówi Chrystus – kto idzie za Mną, nie będzie chodził w ciemności, lecz będzie miał Światło życia” (J, 8, 12). „W Nim [Słowie Bożym – przyp. aut.] było życie, a życie było Światłością ludzi, a Światłość w ciemności świeci i ciemność jej nie ogarnęła” (J, 1; 4; 5). W tych dwóch przekazach symbolicznych mamy wyraźne wskaza-



nie na Światłość jako tę tajemnicę świata, która przenika wszystko, a więc zarówno światło, jak i ciemność. Z drugiej strony Światłość jest życiem wiecznym oraz źródłem życia pojmowanego jako Światło (życie przemijające). Niedwuznacznie o tym mówi przekaz o Janie Chrzcicielu: „Nie był Światłością, lecz posłanym, aby zaświadczyć o Światłości” (J, 1, 8). W tych i wielu innych przekazach biblijnych szczególną uwagę zwraca się na życie pojmowane jako Światłość.

Dlaczego na życie jako Światłość powinna być skierowana cała nasza uwaga? Dlaczego jest to tak ważne? „Dopóki Światłość macie, wierzcie w Światłość, abyście byli synami Światłości” (J, 12, 36). Wierzyć w Światłość, tzn. wierzyć w coś trwałego, pewnego i nieprzemijającego.

Czym jest życie pojmowane jako Światłość? Życie pojmowane jako Światłość jest trwałe, nieprzemijające i niezienne. O życiu tym mówi się, że jest nieśmiertelne, pewne i niezawodne. Ponadto o życiu jako Światłości twierdzi się, że jest spójne i sensowne. Mówiąc o Światłości, będę miał na myśli Falę Stałego Kształtu przenikającą cały Metakosmos, czyli zarówno „zakrzywioną i ograniczoną czasoprzestrzeń”, zwaną światłem, jak i tzw. „pustą czasoprzestrzeń”, ową biblijną „ciemność”. O ile więc „czasoprzestrzeń zakrzywioną i ograniczoną”, czyli Ś w i a t ł o, charakteryzują fale zmienne i dynamiczne (o zmiennej vibracji), to cały Metakosmos, czyli zarówno część „zakrzywioną”, jak i „pustą”, przenikają Fale Stałego Kształtu o stałej vibracji, które nazywam Ś w i a t ł o ś c i ą.

Łatwo zauważyć, iż dotychczasowe ujęcia życia i świadomości były zredukowane i niepełne. Nie oddawały one istoty i sposobu istnienia zarówno materialnego, jak i duchowego podłoża życia. Obecnie zaznacza się pewien przełom w tym zakresie<sup>46</sup>. Związany jest on z uchwyceniem związku między światłem i Światłością, czyli między strukturą fal o zmiennym i stałym kształcie. Związek ten ujmują Uniwersalne Prawa Kosmosu.

#### **4. Koncepcja rozwoju człowieka oparta na Uniwersalnych Prawach Wartości**

Czym jest Indywidualność Ludzka w świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu. Indywidualność Ludzka w świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu rozpa-

---

<sup>46</sup>Zob. J. Gnitecki, *Uniwersalne prawa wartości jako podstawa kształtowania profesjonalnej świadomości nauczycieli*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli* (w druku).



trywana jest z punktu widzenia trzech transcendentaliów (Prawdy, Dobra i Piękna) oraz czterech uniwersaliów (Losu, Agosu, Etosu i Biosu)<sup>47</sup>. Przy czym transcendentalia są źródłem zmian w Indywidualności Ludzkiej, a uniwersalia warunkiem ich dokonywania. Razem transcendentalia i uniwersalia tworzą Rzeczywistość Transcendentalno–Uniwersalistyczną. Człowiek staje się immanentną częścią tej Rzeczywistości pod warunkiem, że zna Uniwersalne Prawa Kosmosu oraz respektując je zmierza do osiągnięcia Uniwersalnego Stanu Świadomości<sup>48</sup>. W tych warunkach znika tradycyjna opozycja Ja–Świat oraz podział na podmiot lub przedmiot poznania. Rzeczywistości Transcendentalno–Uniwersalistycznej nie można traktować podmiotowo ani przedmiotowo, lecz równocześnie w pierwszym i drugim znaczeniu. O każdej części Rzeczywistości można powiedzieć jedynie to, że ma ona zawsze swoją istotę (esencję) i istnienie (egzystencję). W zależności od kierunku wzajemnego rzutowania istoty istnienia w Rzeczywistości można o niej powiedzieć „jest jestem” albo też „jestem jest”. Kierunek rzutowania od Makro do Mikrokosmosu związany jest z „jestem jest”, natomiast w kierunku odwrotnym od Makro do Mikrokosmosu „jest” poprzedza „jestem”, czyli jest „jest jestem”. Oznacza to też, że w pierwszym ujęciu istnienie poprzedza istotę, a w drugim istota poprzedza istnienie.

Zniknięcie tradycyjnego podziału na podmiot i przedmiot jest ważnym odkryciem wynikającym z Uniwersalnych Praw Kosmosu. Jeśli bowiem „jest” przypiszemy przedmiotowi, a „jestem” – podmiotowi, to staje się jasne, że nie można oddzielić przedmiotu od podmiotu, tak jak nie można oddzielić od siebie istoty i istnienia.

Z wrastaniem człowieka w Indywidualność Ludzką w świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu związane jest zanikanie tradycyjnego podziału na podmiot i przedmiot. Z przedmiotowym lub podmiotowym ujęciem Indywidualności Ludzkiej związane są poszczególne stany świadomości zdeformowanej. Szczególnie ważne jest zdanie sobie sprawy, iż deformacja świadomości związana jest z Rzeczywistością Uniwersalistyczną, gdzie następuje oddzielenie składników esencjalnych od składników egzystencjalnych. Dochodzą przy tym do głosu procesy równowagowe i nierównowagowe oraz deformacja świadomości. Deformacja świadomości jest tak daleko posunięta, że człowiek nie jest w stanie ocenić, co jest dobre, a co złe. To właśnie spr-

<sup>47</sup>J. Gnitecki, *Uniwersalne prawa kosmosu*, Poznań 1991, s. 7–82.

<sup>48</sup>J. Gnitecki, *Język i interpretacja uniwersalnych praw kosmosu*, Poznań 1991, s. 12–49.



wia, że Chrystus oraz wielu proroków i mistyków wołało: „Panie przebacź im, bo nie wiedzą, co czynią”.

Otóż zadaniem podstawowym edukacji jest uczenie człowieka świadomym i odpowiedzialnym za słowo (Logos) i czyn (Rheme), czyli łącznie za „słowo – czyn” (Dabar). Do tego potrzebna jest znajomość przez człowieka Uniwersalnych Praw Kosmosu oraz ostatecznego celu edukacji, którym jest osiągnięcie Uniwersalnego Stanu Świadomości.

W świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu rozwój człowieka oraz osiągnięcie Uniwersalnego Stanu Świadomości jest procesem całozyciowym. Można tu mówić o edukacji trwającej całe życie oraz procesie całozyciowej edukacji. Aby człowiek osiągnął Uniwersalny Stan Świadomości, potrzebne jest poznanie przez niego Uniwersalnych Praw Kosmosu, które są jednocześnie prawami rozwoju oraz uniwersalnymi prawami wartości. W Rzeczywistości Transcendentalno–Uniwersalistycznej wiedza jest wartością równoważną Prawdzie Absolutnej. Podobnie też czynność–akt ze względu na swój ustalony i ścisły sens staje się wartością pojmowaną jako Dobro Wszegogarniające. Razem Prawda Absolutna i Dobro Wszegogarniające składają się na Piękno Nieskazitelne. Piękno Nieskazitelne to uspołniony obiekt (ciało spistościowe) i tło (ciało rozległościowe) w Rzeczywistości Transcendentalnej i Transcendentalno–Uniwersalistycznej. Miara spójności obiektu i tła jest miarą świadomości Tego, Który Jest, czyli miarą Świadomości Uniwersalnej.

Ogólnie można wyróżnić dziesięć stanów świadomości. Z tego pięć stanów świadomości zdeformowanej, podlegającej zmianom oraz pięć stanów świadomości niezdeformowanej. Otóż rozwój człowieka w świetle Uniwersalnych Praw Kosmosu polega na przewyciężaniu kolejnych pięciu stanów świadomości zdeformowanej oraz osiągnięciu stanów świadomości niezdeformowanej. Wyłania się pytanie, czym się różni stan świadomości zdeformowanej od stanów świadomości niezdeformowanej. Otóż zawsze wtedy, gdy stan świadomości wyznaczany jest przez a priori (z góry) przyjmowane założenia co do istoty lub sposobu istnienia rzeczy w Rzeczywistości Uniwersalistycznej mamy do czynienia z deformacją świadomości. Wraz z arbitralnie przyjmowanymi założeniami pojawia się błędna miara Rzeczywistości nie oddająca istoty rzeczy ani sposobu jej istnienia. Ponadto istota i istnienie rzeczy nie są wzajemnie uspołnione, przez co człowiek dokonuje niewłaściwych ingerencji w stan rzeczy, który jest. Prowadzi to zwykle do wzrostu entropii i bałaganu. W końcu ten bałagan ogarnia go samego i niszczy. „Zapłata” za deformację świadomości jest śmierć.



Warunkiem przewyciężenia świadomości zdeformowanej podlegającej ustawicznym zmianom jest zrównoważenie bytu przygodnego, czyli zrównoważenie zmiennych fal kształtu czterech składników rzeczywistości materialnej: Biosu, Etosu, Agosu i Losu<sup>49</sup>. Dalszym warunkiem jest pomnożenie zrównoważonego stanu fal zmiennego kształtu przez miarę  $\phi$  świadomości nie podlegającej zmianom  $\phi_{nz}$ . Niezbędne jest tu skupienie uwagi oraz synchronizacja cyklu fal lewej i prawej półkuli mózgowej<sup>50</sup>. Świadomość tego, co jest, tego, co się staje, i tego, co ma być, uruchamia odpowiedni program myśli. Te z kolei wpływają na funkcjonowanie fal mózgowych. Fale mózgowe pełnią rolę „strojeniową” w stosunku do całego ciała. Można więc powiedzieć: jaka świadomość, taki program myśli, jaki program myśli, taka i praca mózgu, jaka praca mózgu, takie funkcjonowanie całego ciała fizycznego. O ile świadomość tego, co ma być, jest uosobieniem ducha, to program myśli i świadomość tego, co się staje, uosabia duszę, a praca mózgu i świadomość tego, co jest, uosabia ciało. O takie uspójnienie trzech typów świadomości chodzi w edukacji ujmowanej w perspektywie wertykalnej.

---

<sup>49</sup>W literaturze nazywane są one dynamizmami rozwojowymi (zob. S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 194–245).

<sup>50</sup>Zob. K. Gozdek–Micheälis, *Supermożliwości twojego umyłu*, Warszawa 1993, s. 30–32.