

Życie codzienne – między racjonalnością działań a autorytetem. Na przykładzie diagnozy społecznej Ericha Fromma

Wprowadzenie

Codziennosc towarzyszy człowiekowi nieustannie przez całe życie. Dla każdego jest inna, nawet jeśli określa się ją takimi samymi słowami i przeżywa ją w tym samym miejscu. Często jest monotonna, mało interesująca, wręcz banalna, a przez to niezauważalna. Kryje się w drobiazgach, w szczegółach, wchodzi w szczeliny naszego życia¹. W odniesieniu do całozyciowych procesów kategoria codzienności jest bardzo pojemna, a jej granice są nieostre. Jednakże pozwalają mówić o życiu powszednim, zwykłym, potocznym². Najszerzej rzecz ujmując, codziennością jest sposób ukazania człowieka w całości zmiennego i historycznego świata społecznego, który jest poznawany pozateoretycznie. Dlatego o codzienności się nie rozprawia, prawdy życia się doświadcza³. W efekcie codzienność jest praktykowana i nie potrzebuje definicji⁴. Niemniej jednak w zależności od tego, jakie elementy świata społecznego eksponujemy, na codzienność składają się praktyki, dyskursy, kultura. W tych warunkach pojęcie codzienności jest utożsamiane z życiem codziennym, które odsyła nas do codziennego rytmu, do tego, co się dzieje w ciągu 24 godzin naszego życia; w spontanicznym i zgodnym z naturą działaniem. Człowiek działający w nadanym mu świecie codzienności musi odnaleźć swój własny świat. Wymaga to od niego konstrukcji sensów, której rozumienie polega na analizie konstytucji

¹ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Kraków 1999, s. 56.

² K. Ferenc, *Edukacyjne dylematy codzienności*, [w:] *Kultura i edukacja. (Konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008, s. 13.

³ J. Jastrzębski, *Odkrywanie codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Wrocław 2003, nr specj., s. 10.

⁴ R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 7.

sensów wstępnie danych⁵. Podstawą do interpretacji świata jest zespół własnych i przekazanych przez innych (rodziców, nauczycieli) doświadczeń, które w postaci wiedzy podręcznej⁶ służą jako system odniesienia. Świat życia codziennego należy bowiem rozumieć jako świat intersubiektywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany już przez naszych przodków jako zorganizowany. Obecnie jest poddany naszemu doświadczeniu i analizie. W tym kontekście życie codzienne oznacza ów zawsze wstępnie dany konstrukt społeczny świata już wcześniej ukonstytuowanego na różne sposoby w jego konkretnej historii.

Zgodnie z koncepcją świata przeżywanego Alfreda Schütza świat życia codziennego jest zarówno sceną, jak i obiektem działań i interakcji jednostki, która musi nad nim panować, ale też zmieniać go w celu realizacji własnych zamiarów, w jego ramach i pośród innych osób⁷. Wobec tego człowiek nie tylko działa w zasięgu świata, lecz też na niego oddziałuje. Jego postępowanie napędza świat, modyfikując lub zmieniając przynależące do niego obiekty oraz ich wzajemne relacje. Z drugiej zaś strony obiekty te stawiają opór wobec czynów jednostki, który ta może przezwyciężyć lub musi się im poddać. W tych warunkach istotnego znaczenia nabiera postawa pragmatyczna, polegająca na realnej ocenie rzeczywistości i podejmowaniu wyłącznie takich działań, które gwarantują skuteczność. Z powyższego opisu wynika, że naturalnym nastawieniem jednostki wobec świata życia codziennego rządzi motyw racjonalistyczny. W takim ujęciu człowiek musi zmieniać codzienność poprzez swoje działania, a jednocześnie to ona modyfikuje jego postępowanie⁸. Osoba myśląca zdroworozsądkowo, w pierwszej kolejności zainteresowana jest tym fragmentem świata życia codziennego, który znajduje się w jej zasięgu i który koncentruje się wokół niej czasowo i przestrzennie. Zdarzenia zachodzące w jej świecie zewnętrznym narzucają kwestie sposobów działania, spośród których musi wybierać, co ogranicza jej możliwe dokonania. W konsekwencji jednostka przejawia swój pragmatyczny interes, poszukując rozwiązań odpowiednich dla swych osobistych i prywatnych problemów, wyrastających z jej egzystencji, w obrębie systemu świata, który nazywa swym środowiskiem⁹. W tych okolicz-

⁵ Zob. R. Grathoff, *Codziennosc i świat przeżywany jako przedmiot fenomenologicznej teorii społecznej*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1988, s. 428.

⁶ Wiedza podręczna oznacza ogół zasad i norm społecznych, które umożliwiają ludziom działanie w świecie społecznym. Jest to wiedza praktyczna, która oceniana jest ze względu na swoją skuteczność. Zasób tego rodzaju wiedzy jest przyswajany w procesie socjalizacji i stanowi bezwzględną rzeczywistość działań każdego człowieka i nadaje sens wszelkim wydarzeniom. Zob. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 18.

⁷ Zob. tamże.

⁸ Zob. tamże.

⁹ Zob. tamże, s. 48.

nościach znaczenia nabiera problem racjonalności oraz działania racjonalnego w świecie społecznym.

Stąd też celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na pytania, czy człowiek w życiu codziennym działa racjonalnie, to znaczy czy rozumnie kieruje się własnymi potrzebami, pragnieniami, celami? Jaką rolę w tym procesie odgrywa autorytet?

Podstawę teoretyczną podjętych rozważań stanowi koncepcja racjonalności Roberta Kwaśnicy¹⁰ oraz diagnoza społeczna przeprowadzona przez amerykańskiego psychologa i filozofa – Ericha Fromma¹¹. Dlaczego diagnoza Fromma? Przede wszystkim dlatego, że pozwala zrozumieć ludzkie napięcia, zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne, ujawniające się w grupach społecznych, z pozycji normatywnych. Również dlatego, że jest to diagnoza, której charakterystykę możemy przenieść na polskie społeczeństwo.

Między racjonalnością działań a autorytetem – teoretyczny kontekst refleksji nad diagnozą społeczną Ericha Fromma

Spośród licznych dyskusji prowadzonych w naukach społecznych na temat racjonalności do celów tego artykułu dobrze pasuje ujęcie Kwaśnicy¹², który racjonalność człowieka odczytuje jako ludzkie doświadczenie wyznaczające strukturalne ramy, w obrębie których jednostka interpretuje świat i własne istnienie¹³. Tak ujmowana racjonalność jest indywidualną koncepcją, w ramach której każdy odrębnie doświadcza świata: to, co dla jednego jest racjonalne, czyli uzasadnione przez jego rozumienie rzeczywistości, dla drugiego może być irracjonalne, czyli nieznajdujące umotywowania w ramach jego projektu doświadczania świata. Za racjonalne uznaje się takie zachowanie człowieka, w którym mamy do czynienia z wyprzedzaniem czynów przez refleksję nad celami i skutkami działań oraz ich sensownością¹⁴.

¹⁰ Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.

¹¹ Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2012.

¹² Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt. Szerszą dyskusję na temat kategorii racjonalności można znaleźć zwłaszcza w pracach: M. Weber, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Poznań 2004; H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010; J. Habermas, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 2015.

¹³ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt. s. 10.

¹⁴ Tamże s. 19.



Zdaniem Kwaśnicy wbrew potocznemu mniemaniu, a także pomimo ugruntowanej pozytywistycznej filozofii nauki, powinno się mówić o dwóch alternatywnych racjonalnościach doświadczania świata – racjonalności adaptacyjnej (instrumentalnej), zbudowanej na logice relacji celu i środka oraz racjonalności emancypacyjnej (komunikacyjnej), zbudowanej według logiki działania komunikacyjnego¹⁵. Oba przywołane typy stanowią rodzaj trwałej orientacji, umożliwiającej człowiekowi organizację życia codziennego oraz doświadczania i porządkowania wiedzy o rzeczywistości. Każdemu z nich bowiem odpowiada, jak zauważa Henry Armand Giroux,

określony zbiór założeń i praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa. [...] Wiedza, przekonania, oczekiwania oraz nastawienia, które określają daną racjonalność, zarówno warunkują, jak i są uwarunkowane przez doświadczenie, w jakie wkraczamy¹⁶.

Wartości, na realizację których ukierunkowuje człowieka racjonalność adaptacyjna, pochodzą z perspektywy aksjologicznej działania instrumentalnego. Kwaśnica, za Jürgenem Habermasem, podkreśla, że celem każdego działania instrumentalnego jest rozszerzanie technicznego panowania nad przedmiotami, w tym także ludźmi, lub podtrzymanie osiągniętego już poziomu kontroli nad nimi¹⁷. Skutki działania instrumentalnego mogą być bezpośrednio obserwowalne, to znaczy widoczne na zewnątrz jako zmiany zachodzące w przedmiotowym świecie. Oceniając na ich podstawie wartość działania, wystarczy porównać je z jego celem, to jest z uprzednio założonym wyobrażeniem o tym, co należy osiągnąć. A zatem kryterium ustanawiającym logikę działania instrumentalnego jest zbieżność skutków z intencją. W tych okolicznościach racjonalne jest takie postępowanie, które służy realizacji dającego się zaobserwować, zmierzyć i ocenić według zewnętrznych kryteriów obranego przeznaczenia¹⁸. Z powyższego opisu wynika, że nastawienie człowieka wobec świata i priorytety życiowe mieszczące się w tej perspektywie uchwalane są przez te dobra, które, jak wskazuje Kwaśnica za Jadwigą Mizińską, okazują się niezbędne do wspierania i kontynuacji egzystencji człowieka¹⁹. Ich użytkowanie stanowi niezbędny warunek do podtrzymywania i uzyskiwania satysfakcji z tego, że człowiek może sprawnie funkcjonować w zastanych okolicznościach. Tak ujmowany świat uwodzi perspektywą życia wygodnego, dostatniego i spokojnego. Podporządkowanie się jej daje człowiekowi poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Wszel-

¹⁵ Tamże, s. 11.

¹⁶ H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, dz. cyt., s. 153.

¹⁷ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt., s. 52.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 84–85.



kie dobra w niej zawarte wydają się być na wyciągnięcie ręki – są one widoczne i osiągalne dla każdego, kto włoży odpowiednio dużo wysiłku, aby je zdobyć. Korzyści te są przeliczalne i wymierne, nie tylko w sensie ekonomicznym, lecz także społecznym. Można bowiem porównać i wycenić na przykład majątek i bogactwo człowieka, ale także jego pozycję na różnych szczeblach hierarchii: władzy, nauki, życia zawodowego i pozazawodowego. Akceptujące uczestnictwo w takim świecie jest tożsame z aprobatą zastanej kultury i nastawieniem na konsumpcję i (lub) ewentualnie na odtwarzanie zawartych w niej dóbr.

Przykładem dobrze wyrażającym działania racjonalności adaptacyjnej jest dostrzeżony przez Fromma, uobecniający się w przestrzeni społecznej, autorytet irracjonalny, oparty na zakazie²⁰. Tak pojmowany autorytet nie jest cechą, którą można „mieć” w sensie posiadania lub właściwości fizycznych. Jest to rodzaj panowania, w którym osoba podporządkowuje się uznanym przez siebie normom, wartościom, rozkazom, treściom, osobom. W tym kontekście pojęcie autorytetu może być istotne dla zrozumienia relacji między ludźmi, kiedy jedna osoba patrzy na inną z góry²¹. Źródłem irracjonalnego autorytetu jest bowiem zawsze władza nad ludźmi – fizyczna lub psychiczna. Władza z jednej strony, strach z drugiej – to dwa filary, na których opiera się autorytet nieracjonalny. Tak pojmowana etyka autorytarna pod względem formalnym odmawia człowiekowi zdolności do samodzielnego odróżniania dobra od zła. Ten, który ustala normy, jest zawsze autorytetem znajdującym się ponad jednostką. Osoba, która uznaje autorytet, czuje przed nim lęk i jest świadoma swojej słabości, dlatego nie odwołuje się do własnej wiedzy i rozumu tylko bezkrytycznie podporządkowuje się odgórnym zasadom. Pod względem materialnym, to znaczy zgodnie z treścią, etyka autorytarna odpowiada na pytanie, co jest dobre lub złe z punktu widzenia interesu autorytetu, a nie interesu jednostki. Przykładem mogą być sytuacje, jakie często mają miejsce w szkole i społeczeństwie. „Dobre” jest to, za co się jest chwalonym, „złe” zaś to, za co się jest upominanym lub karanym przez autorytety społeczne lub społeczność. Termin *dobry* lub *zły* wiąże się z użytecznością. Rzecz nazywana jest dobrą, gdy jest odpowiednia dla osoby, która jej używa. Ten sam wyznacznik wartości można zastosować wobec człowieka. Pracodawca uważa go za wartościowego pod warunkiem, że ten przynosi mu korzyści. Nauczyciel nazywa ucznia dobrym, gdy jest on posłuszny, nie sprawia kłopotu. W ocenie Fromma formalny i materialny aspekt etyki autorytarnej są nierozłączne. Autorytet, który nie chce wyzyskać osoby, nie ma też potrzeby jej zdominowania. Jednak ze względu na jego własne interesy żąda, „aby posłuszeństwo było jedyną cnotą, nieposłuszeństwo natomiast jedynym grzechem”²². Dla Fromma to rozróżnienie ma charakter weberowskiego typu

²⁰ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2014, s. 171.

²¹ Tenże, *Zdrowe społeczeństwo*, Kraków 2012, s. 97.

²² Tenże, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa 2012, s. 26–27.



idealnego. W rzeczywistości twierdzi, że zawsze mamy mieszankę autorytetów. Tymczasem istotne jest, który czynnik przeważa w życiu człowieka. Przykładem funkcjonowania autorytetu racjonalnego i irracjonalnego jest XIX-wieczny charakter społeczny. Dla społeczeństwa zachodniego w XIX stuleciu charakterystyczna była mieszanka obu tych gatunków autorytetu. Łączyło je to, że oba są autorytetami jawnymi. Człowiek wiedział, kto mu nakazuje i zabrania: ojciec, nauczyciel, szef, król, ksiądz, Bóg, prawo, sumienie moralne. Jednostka mogła być posłuszna autorytetowi, mogła też buntować się przeciw niemu, ale zawsze wiedziała, kto jest lub kto powinien być autorytetem, czego od niej wymaga i jakie będą skutki jej posłuszeństwa lub buntu.

Charakter autorytetu w połowie XX wieku był inny. W tym okresie jawny autorytet został zastąpiony autorytetem anonimowym, autorytetem opinii i rynku²³. Jest to autorytet niewidzialny, gdyż na pozór nikt niczego nie żąda, ani osoba, ani idea, ani prawo moralne. Mimo to wszyscy się podporządkowują tak samo, jak podporządkowywali się ludzie w społeczeństwie autorytarnym. Zdaniem Fromma zanik jawnego autorytetu widać we wszystkich sferach życia. Rodzice często nie wydają dziecku poleceń, zamiast tego sugerują, że i tak „będzie chciało to zrobić”. Ze względu na to, że sami nie mają już zasad ani przekonań, próbują prowadzić dziecko zgodnie z oczekiwanymi prawami konformizmu. Dotyczy to także biznesu i przemysłu²⁴. Tutaj również nie wydaje się poleceń, nie nakazuje się, lecz namawia i manipuluje. Dopóki trwał autorytet jawny, istniał konflikt i bunt przeciwko autorytetowi nieracjonalnemu. W tym sporze rozwijała się osobowość, a zwłaszcza kształtowało się poczucie Ja, gdyż człowiek wątpił, protestował, buntował się.

Mechanizm, za którego pośrednictwem działa anonimowy autorytet, to konformizm. Wówczas człowiek myśli: muszę robić to, co wszyscy, muszę się dostosować, nie różnić się, nie odstawać, muszę się zmieniać zgodnie z modyfikacjami wzorca; nie mogę pytać, czy mam słuszość, czy się myślę, lecz tylko czy jestem dostosowany. „Nikt nade mną nie ma władzy, poza stadem, do którego należę”²⁵. Ta sytuacja obrazuje, że poczucie własnej wartości człowieka zależy od czynników zewnętrznych: jego sukcesu, oceny innych. Z tego powodu jest on podporządkowany ogółowi, a jego poczucie bezpieczeństwa wynika

²³ E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 101.

²⁴ W obu przywołanych przykładach – poprzednim i następnym – czytelnik może odnieść wrażenie, jakby w każdym przypadku było tak, że nie wydaje się poleceń, lecz dużo częściej manipuluje się i namawia. Nie jest to słuszne założenie. Podobnie jak to, że w ogóle nie ma autorytetów jawnych. Chodzi natomiast o uogólnienie głównych tendencji wyłonionych z perspektywy diagnozy całego społeczeństwa. Innymi słowy, Fromm zdaje się dostrzegać umasowienie pewnej tendencji – dla socjologów tamtego czasu zainteresowania społeczeństwem masowym, masową produkcją, uprzemysłowieniem i ich konsekwencjami są pewną normą (zob. D. Riesman, N. Glazer, R. Denney, *Samotny tłum*, Warszawa 1996 lub J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 2002).

²⁵ E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 149–150.



z konformizmu, z nieoddalania się nigdy zbyt daleko od stada. Jednostka zatem nie lęka się jawnego autorytetu, ale rządzi nią strach przed anonimowym autorytetem konformizmu. Co prawda nie podporządkowuje się nikomu osobiście, ale nie ma też własnych przekonań, niemal żadnej indywidualności, żadnego poczucia własnego Ja²⁶.

W tej charakterystyce Fromm ukazuje człowieka jako dwa przeciwstawne, ale uzupełniające się, wcielenia postawy „mieć”, które pogłębiają jego lęk: *homo faber* – wytwórcę, twórcę, człowieka pracy, zręcznego majstra, który jest niewolnikiem własnej działalności i własnych dochodów, oraz *homo consumens*, który traktuje życie w sposób przedmiotowy, chce kupić jak najwięcej za pieniądze, które zarobił, odczuwając przy tym coraz większy niepokój wewnętrzny²⁷. Za istotne źródło aktywności człowieka Fromm uznaje chęć posiadania²⁸. W jego ocenie większość osób postrzega posiadanie jako naturalny sposób urzeczywistniania własnej egzystencji czy też jako jedyny akceptowalny sposób życia²⁹.

Zdaniem Fromma człowiek wybiera świat wartości typu „mieć”, gdyż żyje w społeczeństwie, którego fundamentem są własność prywatna, zysk, władza. Nie bez znaczenia są normy, zgodnie z którymi żyje społeczeństwo i które kształtują charakter społeczny jego członków. Normy te obejmują: pragnienie nabycia własności, zatrzymania jej oraz pomnożenia, to znaczy osiągnięcia zysku. W następstwie tej zasady występuje podziw i zazdrość wobec tych, którzy posiadają. Osoby, które nie mają dóbr, są postrzegane jako gorsze. Dlatego wartością dla wielu ludzi jest konsumpcja. Szczególnym przykładem fenomenu nadmiernego kupowania, zdaniem Fromma, jest najprawdopodobniej prywatny samochód. Dla tych, którzy go posiadają, wydaje się on życiową koniecznością, dla pozostałych – symbolem szczęścia³⁰. Fromm uważa, że to presja świata zewnętrznego zmusza jednostkę

do porzucenia znacznej części własnej autonomii, prawdziwych pragnień i zainteresowań oraz woli własnej, w zamian zaś przyswoić sobie musi wolę pragnienia i odczucia, które nie są autonomiczne, lecz zostały jej narzucone w społecznych wzorcach odczuwania i myślenia³¹.

Niepokojące jest to, że człowiek nie zdaje sobie sprawy, iż jego decyzyjność jest warunkowana i manipulowana. Większość ludzi wierzy, że działa zgodnie ze swoją

²⁶ Tamże, s. 103–104.

²⁷ Refleksje Fromma na ten temat są uszczegółowione zwłaszcza w pracach takich jak: *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1970, *Patologia normalności*, Kraków 2011; *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt.; *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013; *Mieć czy być?*, Poznań 2015.

²⁸ E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 25.

²⁹ Tamże, s. 47.

³⁰ Tamże, s. 108.

³¹ Tamże, s. 111.



wolą. Taki obraz społeczeństwa pokazuje, że kapitalizm XX-wieczny „potrzebuje ludzi [...], którzy chcą konsumować wciąż więcej i więcej, którzy mają standardowe gusta, łatwe do manipulowania i przewidzenia”³².

Przeprowadzona przez Fromma analiza funkcjonowania nowych autorytetów (kultura masowa, fetysz towarów, uwodząca siła konsumpcji), wskazuje, że zbyt łatwo zdobywają one uległość niewystarczająco refleksyjnego człowieka. Przyczyn występowania tego zjawiska Fromm upatruje w edukacji, a dokładniej – w nieodpowiednim procesie kształcenia. W jego ocenie obowiązkowe szkolnictwo wszystkich krajów wysoko rozwiniętych jest nastawione na przygotowanie młodego człowieka do pracy. Celem edukacji jest użyteczność społeczna jednostki, a nie jej rozwój indywidualny czy wydobywanie z niej potencjału (zgodnie z etymologią słowa *e-ducere*, co oznacza wy-dobywać)³³. Co więcej, jak podkreśla, „nasz system wyższego wykształcenia we względnie niewielkim stopniu pobudza krytyczne myślenie i wpływa na kształtowanie charakteru”, a „studenci pozostają w niewielkim stopniu w zasięgu wpływu osobowości nauczyciela, i w najlepszym wypadku zdobywają tylko czysto intelektualną wiedzę”³⁴. Zjawisko paraliżu krytycznych zdolności prowadzi do uzależnień od innych w zakresie podejmowania decyzji i poszukiwania wsparcia. Ten zanik postawy twórczej zachodzi wówczas, gdy dominujący typ aktywności opiera się na

podporządkowaniu lub zależności od autorytetu. Autorytet może wzbudzać strach, podziw lub «miłość» – zwykle te trzy stany są wymieszane – ale przyczyną aktywności jest rozkaz autorytetu, zarówno w sensie formalnym, jak również ze względu na zawarte w nim treści. Osoba jest aktywna, bo autorytet tak chce, i robi to, co autorytet chce, by robiła. Ten typ aktywności można odnaleźć w charakterze autorytarnym. Dla niego aktywność oznacza działanie w imię czegoś wyższego niż własne Ja. Może działać w imię Boga, przeszłości, obowiązku, lecz nie w imię siebie samego³⁵.

Kryzys norm i wartości doprowadził człowieka do porzucenia nadziei i haseł epoki oświecenia, która pozwoliła mu uwierzyć, że może ufać własnemu rozumowi. Narastające zwątpienie w ludzką autonomię i rozum stworzyło stan moralnego chaosu³⁶. Etyka autorytarna orzeka, co jest dla niego dobre, oraz ustanawia normy prawa i postępowania. W wyróżnionej przez Fromma, w opozycji do wyżej wymienionej, etyce humanistycznej sam człowiek jest zarazem dawcą i podmiotem norm. Prawdziwy jego problem polega na tym, jaki rodzaj

³² E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 110.

³³ Tamże, s. 326.

³⁴ E. Fromm, *Instytut Nauk o Człowieku*, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6, s. 48–53. Cyt. za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii*, Kraków 2009, s. 127.

³⁵ Tenże, *Ludzka natura a charakter*, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6, s. 70. Cyt. za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, dz. cyt., s. 127.

³⁶ Tenże, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 22.



autorytetu powinien posiadac. W tym miejscu pojawia sie kwestia walki autorytetu zewnetrznego z autorytetem wewnetrznym, objawiajacych sie jako obojzdek, sumienie lub freudowskie superego³⁷. Od czasow reformacji religijnej autorytet zewnetrzny (osoby, instytucje, normy spoleczne) wypieral autorytet wewnetrzny – freudowskie superego (sumienie). Wspolczesnie ludzkie sumienie stracilo wiele na znaczeniu. Wydaje sie, ze ani autorytet zewnetrzny, ani wewnetrzny nie odgrywa znacznej roli w zyciu jednostki. Kazdy jest wolny, jezeli nie narusza praw innych ludzi. Chociaz autorytet zdaje sie obecnie zanikac, jest to jednak tylko pozorne wrazenie. Raczej jest niewidoczny, anonimowy (opinia publiczna, nauka, mass media), nieposlugujacy sie presja, lecz lagodna perswazja. Co istotne, anonimowy autorytet dziala skuteczniej niz autorytet jawny, gdyz niewielu podejrzewa, ze ukrywa sie za nim nakaz i oczekiwanie posluszenstwa. Inaczej wyglada to w przypadku autorytetu zewnetrznego. Tu jest jasne, ze zostal wydany rozkaz, i wiadomo, kto go wydal.

Przywolane realia ujawniaja, ze struktura spoleczenstwa oddzialuje na zycie codzienne czlowieka rownoczesnie w dwojaki sposob: staje sie on bardziej niezalezny i samodzielny, ale tez w wiekszym stopniu wyizolowany, samotny, przerazony. Znajduje sie w sytuacji, w ktorej wiele z tego, co sam myśli i mowi, mysla i mowa wszyscy inni. Oznacza to, ze czlowiek nie osiagnal jeszcze zdolnosci myslenia w sposob samodzielny, odrębny. Z jednej strony uwolnil sie od zewnetrznych autorytetow nakazujacych mu co ma robic, a czego nie. Z drugiej zas zapomina o roli anonimowych autorytetow, takich jak opinia publiczna, ktore swój ogromny wplyw zawdzieczaja gotowosci dostosowania sie jednostki do stawianych przed nia oczekiwan oraz lekciem przed wyrznanieniem sie z ogolu³⁸.

W tych warunkach

rysem wspólnym wszelkiej autorytarnej myśli jest przekonanie, że życie jest zdeterminowane przez siły stojące na zewnątrz własnego «ja» człowieka, jego interesów i pragnień. Jedyne możliwe szczęście leży w poddaniu się tym siłom³⁹.

Jednakze, jak zaznacza Fromm, kazdy autorytet istnieje o tyle, o ile jest uznawany. Jezeli ludzie nie uswiadomia sobie motywow sklaniajacych do jego uznawania, staje sie on obiektywna sila, ktorej sie poddaja. Ta przymusowa konformizacja powoduje, ze uciekaja od indywidualnego Ja i wrastaja w cos zewnetrznego, aby uzyskac silę, ktorej brak sami odczuwaja. W ten sposob rezygnuja z wolnosci, uciekaja przed nia. W konsekwencji osoby przywiazane do wladzy/autorytetu oczekuja od niej ochrony, opieki, przejecia odpowiedzialnosci za ich zycie⁴⁰.

³⁷ Tenze, *Ucieczka od wolnosci*, dz. cyt., s. 174.

³⁸ Tamze, s. 118.

³⁹ Tamze, s. 178.

⁴⁰ Tamze, s. 180.



To z kolei prowokuje potrzebę posiadania „magicznego pomocnika”. Sytuacja ta jest groźna dla człowieka i kultury, gdyż ma on potrzebę ulegania wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowaniem decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortami codziennego życia. Uzależnienie to wynika z niezdolności do samodzielnej egzystencji samego i do pełnego wyrażania swoich możliwości⁴¹. Ten mechanizm powoduje, że jednostka przestaje być sobą i przyjmuje ten rodzaj osobowości, który oferują wzory kulturowe; dzięki temu upodabnia się do innych. Staje się taka, jaką ci inni spodziewają się zobaczyć. W ten sposób znika rozbieżność między Ja i światem, a wraz z nią lęk przed samotnością i bezsilnością⁴². Te uwarunkowania dowodzą, że może on żywić myśli, uczucia i pragnienia, które subiektywnie odczuwa jako własne, a jednak te zostały mu narzucone z zewnątrz, są obce i nie są tym, co naprawdę myśli, pragnie i czuje⁴³.

To, o czym Fromm pisał w swoich pracach na temat ludzkiego myślenia i odczuwania, odnosi także do aktów woli. Wskazywał on, iż „większość ludzi jest przekonana, że póki nie są jawnie zmuszeni przez jakąś zewnętrzną siłę do zrobienia czegoś, ich decyzje należą do nich; jeśli czegoś chcą, to oni są tymi, którzy chcą”. Fromm uważał, że

wiele ludzkich decyzji w rzeczywistości nie jest ich decyzjami, lecz sugestiami z zewnątrz; udało im się przekonać siebie samych, że to oni podjęli decyzję, kiedy faktycznie – powodowani strachem przed izolacją, a bardziej jeszcze bezpośrednim zagrożeniem swojego życia, wolności i wygody – spełniają tylko oczekiwania innych⁴⁴.

Ludziom wydaje się, że podejmują decyzje i pragną czegoś, tymczasem ulegają wewnętrznemu lub zewnętrznemu przymusowi, który nakazuje im chcieć tego, co mają zrobić⁴⁵. W tych okolicznościach kultura sprzyja konformistycznej tendencji i daje poczucie iluzji indywidualności. W konsekwencji człowiek jest życiowo martwym automatem, który żyje w złudzeniu, że wie czego chce, gdy w rzeczywistości chce jedynie tego, czego się od niego wymaga. Spełnianie oczekiwań innych powoduje utratę tożsamości. Człowiek mógłby to zmienić, gdyby wiedział czego chce, co myśli i czuje, lecz on tego nie wie⁴⁶.

Drugim z wyróżnionych przez Kwaśnicę alternatywnych sposobów doświadczania racjonalności jest racjonalność emancypacyjna (komunikacyjna). Przywołany autor wskazuje, że w zasadzie, aby opisać racjonalność emancypacyjną, wystarczyłoby odwrócić charakterystykę racjonalności adaptacyjnej. Jednakże zasadnicza różnica pomiędzy nimi wynika z systemu wartości, których nie

⁴¹ Tamże, s. 181–182.

⁴² Tamże, s. 191.

⁴³ Tamże, s. 194.

⁴⁴ Tamże, s. 203.

⁴⁵ Tamże, s. 205.

⁴⁶ Tamże, s. 249–251.

można opisać w ten sam sposób, co wartości adaptacyjne. Porządek wartości emancypacyjnej wynika bowiem z perspektywy aksjologicznej działania komunikacyjnego. Nie można ich nazwać, wyliczyć czy też wskazać, gdyż ujawniają się one na bieżąco, w trakcie dialogu, jako możliwości emancypacyjne. Emancypacja jest tu rozumiana jako poszukiwanie możliwości wyzwiania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata⁴⁷. Specyfika racjonalności emancypacyjnej w zestawieniu z racjonalnością adaptacyjną wyraża się przede wszystkim w odmienności perspektywy aksjologicznej. Odmiennosc aksjologiczna spowodowana jest wyjściem poza krąg dotychczasowych interesów jednostki skupiających się na kategoriach stanu posiadania i zajmujących się czynnikami szeroko rozumianej zmiany⁴⁸. Odejście od dotychczasowych wartości zmienia stosunek człowieka do kultury, innych ludzi i własnej wiedzy.

W tych warunkach kultura nie jest przez człowieka traktowana adaptacyjnie, lecz emancypacyjnie. Inni ludzie nie są już postrzegani z punktu widzenia pożytku lub zagrożeń, jakie mogą stanowić na drodze do sukcesu, ale jako partnerzy dialogu. Z kolei stosunek do samego siebie jest uchwalany na podobnej zasadzie co relacja do pozostałych członków społeczeństwa. Oznacza to, że życie nie jest traktowane jako wartość instrumentalna, gdyż własna osoba nie jest tu środkiem do osiągnięcia pomyślnych rezultatów. W tej perspektywie człowiek jest świadom własnej duchowej wolności, która stwarza mu możliwość wyboru i możliwość tworzenia własnego świata na swój sposób oraz jest uznawana jako warunek spełniania się swego człowieczeństwa⁴⁹.

Tak pojmowana perspektywa wspólnotowa i komunikacyjna zmienia stosunek człowieka do własnej wiedzy. W tym ujęciu „wiedza nie jest rozumiana jako gotowe narzędzie, lecz jako niekończący się proces poznawania świata”⁵⁰. Wiedza bowiem nie jest od tego, by pouczać ludzi jak mają postępować. Może im w tym pomóc, ale ostateczne decyzje człowiek musi podjąć samodzielnie. Jej naturalnym przeznaczeniem jest umożliwienie rozumienia świata. W tym kontekście żadne przekonania nie mogą być akceptowane tylko i wyłącznie dlatego, że inni ludzie uznają je za słuszne czy wystarczające z punktu widzenia własnych celów. Akceptacja tych poglądów wymaga od człowieka samodzielnego, krytycznego i refleksyjnego ich zaakceptowania oraz rozważenia ich trafności z punktu widzenia własnej wartości i swojej wizji świata⁵¹. W tych warunkach zmiany dokonujące się w wiedzy człowieka nie są wymuszane, lecz intencjonalne. Człowiek samodzielnie szuka słabych punktów swojej erudycji. Nieustannie poddaje ją weryfikacji i wychodzi poza jej dotychczasowe ustale-

⁴⁷ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt., s. 97.

⁴⁸ Tamże, s. 99–100.

⁴⁹ Tamże, s. 101–102.

⁵⁰ Tamże, s. 102.

⁵¹ Tamże.



nia. Każdego dnia jednostka, snując refleksję nad sobą i swoim życiem, staje się własnym filozofem. Do niej bowiem należy stawianie pytań o sens istnienia, o wartości wprowadzające porządek w ludzkim świecie⁵².

Przykładem racjonalności emancypacyjnej funkcjonującej w sferze społecznej jest zdiagnozowany przez Fromma autorytet racjonalny⁵³. Ten typ autorytetu pozwala człowiekowi na własne opinie, ale też wymaga nieustannych dociekań i krytyki ze strony osób jej podporządkowanych. W tych warunkach jednostka może polegać na swoim rozumie jako przewodniku działań i sądów, co sprzyja jej rozwojowi. W ten sposób dąży ku „wolności pozytywnej”,

dobrowolnie łącząc się ze światem poprzez miłość i pracę, przez autentyczną ekspresję swych emocjonalnych, zmysłowych i intelektualnych dyspozycji; w ten sposób może zjednoczyć się znowu z ludźmi, przyrodą i samym sobą⁵⁴.

Takiej postawie odpowiada kreowany przez człowieka system wartości typu „być”. Fromm przez „bycie” rozumie

taki modus egzystencji, w którym ani nie posiada się niczego, ani nie łaknie posiadania, lecz który pozwala na pełne radości, twórcze wykorzystanie własnych zdolności⁵⁵.

Niestety, jak wskazał Fromm, społeczeństwo, w którym żyjemy jest ogarnięte pragnieniem posiadania. Z tego powodu w życiu codziennym rzadko kiedy udaje się dostrzec świadectwo egzystencjalnego doświadczania „bycia”⁵⁶. W konsekwencji modus „bycia” trudno jest zdefiniować. Można natomiast wskazać na pewne różnice między „mieć” i „być”. Posiadanie odsyła do rzeczy, które można zmierzyć, policzyć, opisać. Natomiast „bycie” jest związane z przeżyciem, a przeżywanie ludzkie, jak podkreślił Fromm, zasadniczo nie jest opisywalne⁵⁷. Istotną cechą „bycia” jest bowiem niezależność, wolność i zdolność do krytycznego rozumowania. Dochodzi tu do głosu duchowy rozwój człowieka, jego spontaniczna ekspresja samego siebie, przekraczanie dotychczas izolowanego, własnego Ja, a tych zjawisk nie da się opisać⁵⁸. Zorientowanie człowieka na wartości typu „być” wymaga od niego rezygnacji z egocentryzmu i egoizmu, wymaga „ubóstwa”. Niestety, jak zauważył Fromm, dla większości ludzi rezygnacja z orientacji na posiadanie okazuje się być zbyt trudna. Taka sytuacja napawa ich lękiem i poczuciem utraty bezpieczeństwa. Niepokój i niepewność zawarte w ryzyku utraty tego, co się posiada jest nieobecne w życiu jednostki wyznającej

⁵² Tamże, s. 106.

⁵³ E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 99–100.

⁵⁴ Tenże, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 149.

⁵⁵ Tenże, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 34.

⁵⁶ Tamże, s. 47.

⁵⁷ Tamże, s. 122.

⁵⁸ Tamże, s. 124.

wartosci typu „byc”. Czlowiek w owczas myśli: „jesli jestem tym, kim jestem, nie zaś tym, co posiadam, nikt nie moze pozbawic mnie pewnosci ani zagrozic mojemu bezpieczenstwu i poczuciu tozsamosci”⁵⁹. O ile „posiadanie” opiera sie na rzeczach, to „bycie” rozwija sie przez praktyke. Chodzi tu na przyklad o zdolnosć myslenia, tworzenia intelektualnego, artystycznego, ktore rozwijaja sie w procesie ekspresyjnosci czlowieka. Jedynym niebezpieczenstwem jednostki wyznajacej wartosci typu „byc” jest zagrozenie, ktore spoczywa w niej samej: w utracie wiary w zycie i silę własnego rozumu, w lenistwie wewnetrznym i pragnieniu, by inni układali jej zycie⁶⁰.

Podsumowanie i wnioski

Zrekonstruowana wyzej ocena oddziaływania różnego rodzaju autorytetów na racjonalnosć dzialañ w zyciu codziennym społeczenstw, zaprezentowana w oparciu o diagnozę społeczną Fromma, ukazuje pesymistyczny obraz kryzysu czlowieka. Mimo że analiza badacza dotyczyła społeczenstwa amerykańskiego przed ponad 50 laty, to również dzisiaj podkreśla się, że zycie codzienne większości ludzi jest zdominowane bezrefleksyjnoscią i pozbawione troski o własne czlowieczestwo⁶¹. Dzisiejsze wybory i dzialania czlowieka nie są racjonalne, gdyż redukuje się je do automatycznych nawyków i rutyny. Jednostka pochłonięta wyścigiem o osiągnięcie jak najwyższej pozycji na skali społecznych porównañ, nie pozostawia sobie czasu na zastanowienie się nad własnym zyciem. Zazwyczaj nie interpretuje w świadomy sposób otaczajacego ją świata, gdyż żyje w codzienności, w której czas eksplodował⁶². W efekcie sama o sobie mało wie, nie zdaje sobie sprawy z tego, czego tak naprawdę chce, co myśli i czuje. Jej wiedza na temat własnych potrzeb, celów i pragnień nie jest jasna ani wyraźna, gdyż głównym kryterium motywów jej wyborów i dzialañ jest presja świata zewnetrznego. Jej uczucia i pragnienia są mniej ważne niż to, co nakazuje jej anonimowy autorytet (kultura masowa, fetysz towarów, uwdzająca siła konsumpcji). Groźne jest również to, iż większość osób nie zdaje

⁵⁹ Tamże, s. 152.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ L. Witkowski, *Codziennosc i jej pedagogiczne przekleństwa*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią a kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 290.

⁶² Por. T. Szlendak, *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009; P. Michoń, *«Nie rozdwoję się przecież»*. *Konflikt czasu jako przeszkoda w osiągnięciu równowagi pomiędzy pracą a zyciem prywatnym w Polsce*, [w:] *Relacje praca – zycie pozazawodowe. Droga do zrównoważonego rozwoju jednostki*, red. R. Tomaszewska-Lipiec, Bydgoszcz 2014.



sobie sprawy, że ich wola jest uwarunkowana i manipulowana. Wielu ludzi wierzy, że działa zgodnie ze swoją wolą. Niejeden żyje jak automat, który nie osiągnął zdolności myślenia w sposób samodzielny, inny woli zamilknąć niż utracić społeczne uznanie. W sytuacji, gdy we współczesnej kulturze odebrano wartość wszystkiemu co nierynkowe, wyłączną atmosferą egzystencji staje się ekonomia. Ta specyficzna „orientacja rynkowa”⁶³ życia codziennego prowadzi do tego, że większość ludzi chce posiadać te cechy, które są cenne w oczach konsumentów. Z tego powodu nie mają swoich przekonań, własnej indywidualności, poczucia własnego Ja.

Fromm źródłem tego zjawiska upatruje w nietrafnej organizacji procesu nauczania, który w niewielkim stopniu pobudza krytyczne myślenie i wpływa na kształtowanie charakteru. Diagnoza ta jest aktualna także dzisiaj. Mimo że dokumenty ministerialne regulujące prace szkoły wciąż mówią o zwiększaniu szans edukacyjnych, wspieraniu rozwoju indywidualności i podmiotowości uczniów/studentów na różnych poziomach kształcenia, również wyższych, daje się zauważyć zamieranie samodzielnego myślenia⁶⁴, formalizm, podporządkowanie i posłuszeństwo⁶⁵. Nauczyciel jest zniewalany przez dyrektora, dyrektor przez kuratora, kurator zaś przez ministra. Jarzmo to często przenosi się na uczniów/studentów. W literaturze można znaleźć przykłady dla tezy, że edukacja na poziomie wyższym oraz dyplomy akademickie stają się towarem, który można wymienić na odpowiednie miejsce na rynku pracy⁶⁶. Dyskurs rynkowy promuje model oświaty, w którym studenci chcą mieć dyplom, a nie się kształcić⁶⁷. Zjawisko paraliżu zdolności do krytycznego, refleksyjnego myślenia prowadzi do uzależnień od innych i poszukiwania wsparcia. W efekcie jednostka jawi się jako *homo consultans*, która czasem radzi się innych po to, aby ułatwić sobie i skrócić samodzielny proces dochodzenia do rozwiązań⁶⁸.

⁶³ Jest to jedna z orientacji charakterologicznych, wyróżnianych przez Fromma obok orientacji nastawionej na sztukę życia (zob. E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt.; tenże, *O sztuce istnienia*, Warszawa 2012).

⁶⁴ Zob. M. Magda-Adamowicz, I. Paszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń 2011.

⁶⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 110.

⁶⁶ Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; T. Bauman, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet między tradycją a wyzwaniem współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Kraków 2003; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Kraków 2010.

⁶⁷ Por. M. Molesworth, E. Nixon, R. Scullion, *Having being and higher education. The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2009, t. 14, nr 3, s. 278.

⁶⁸ A. Kargulowa, *O potrzebie badań poradniczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradnicze” 2013, nr 2, s. 99–100, pub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/40/1/O_potrzebie_bada%C5%84_poradniczych_Ku_antropologii_poradnictwa.pdf, dostęp 7.07.2015.



W ten sposób unika odpowiedzialności przez ucieczkę do wolności. Taka sytuacja jest groźna zarówno dla niej, jak i kultury. Wskazuje, że człowiek ma potrzebę ulegania wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, podejmowania decyzji, trudności samodzielnego radzenia sobie z problemami życia codziennego, inaczej niż pod troskliwą opieką kogoś, kto go w tym wyręczy. Taka organizacja życia i zarządzanie nim sprawia, że człowiek ucieka w niemoc. Traci przez to swoją świadomość krytyczną, wolność myśli i centralną pozycję. W zamian staje się narzędziem – samotnym, zagubionym, niepewnym i wyalienowanym – jego życie pozbawione jest sensu. Te psychologiczne skutki alienacji doprowadziły do tego, że człowiek cofa się do „orientacji rynkowej”, przestaje być produktywny, traci poczucie siebie. Staje się zależny od aprobaty innych, ma skłonność do konformizmu, a zarazem nie czuje się bezpiecznie. Jest niezadowolony, niespokojny i większość swej energii przeznaczają na próby kompensowania lub ukrywania tego niepokoju. Jest „bardzo inteligentny, ale jego rozum marniej”⁶⁹.

Fromm, zastanawiając się nad sposobami poprawy sytuacji człowieka zniewolonego przez mechanizmy anonimowych autorytetów, zaproponował wersję pedagogiki emancypacyjnej. Nawoływał do troski o jakość rozwoju podmiotowości i autonomii twórczej. Uwrażliwiał na konieczność wnikliwych badań nad zjawiskiem narastającej dominacji mechanizmów anonimowych. W tym miejscu warto wspomnieć, że odmienny punkt widzenia przyjął Lech Witkowski, twórca najważniejszego dzieła, jakie napisano dotychczas na temat aspektów funkcjonowania autorytetu w sferze publicznej⁷⁰. Autor zaproponował, zamiast frommowskiej retoryki emancypacyjnej, troskę o uruchomienie procesów przynoszących zdolność twórczego odnoszenia się do roszczeń i potrzeb związanych z samą obecnością autorytetu. Witkowski uważa, że frommowska retoryka emancypacyjna pozostaje w jawnym konflikcie z wizją „autorytetu racjonalnego”, który zawsze jest tymczasowy, i jak podkreślał sam Fromm, „wymaga nieustannych dociekań i krytyki ze strony osób mu podporządkowanych”⁷¹. Zdaniem Witkowskiego

nie może być mowy jedynie o racjonalności autorytetu (jako cesze intencjonalnej); musi być mowa o racjonalnej (twórczej) postawie wobec jakiegokolwiek roszczenia do bycia autorytetem ze strony jego adresata⁷².

Problem funkcjonowania autorytetu w przestrzeni społecznej, jak wskazuje Witkowski, mógłby być rozwiązany przez pedagogów. Niestety, ta kwestia jest przez nich lekceważona i pomijana w badaniach naukowych lub redukowana

⁶⁹ E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 256.

⁷⁰ Zob. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, dz. cyt.

⁷¹ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 26.

⁷² L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, dz. cyt. s. 132.



do banalnych badań ankietowych, bez sposobności na zbliżenie się do sfery niepokojów etycznych, a nie tylko poznawczych⁷³.

Być może przeszkodą jest niedostateczne przygotowanie pedagogów do podejmowania tego typu zagadnień. Nietrudno bowiem dostrzec, że w aktualnie obowiązujących programach ich nauczania dominuje strategia dostosowania procesu edukacyjnego i kształcenia do oczekiwań pracodawców. Dzięki temu absolwenci studiów pedagogicznych są wyposażani przede wszystkim w kompetencje zawodowe. To natomiast przyczynia do deficytu kompetencji egzystencjalnych, przygotowujących do refleksyjnego życia w społeczeństwie. W tych okolicznościach, aby uniknąć błędów i patologii, jakie niejednokrotnie są wytykane instytucjom i praktykom edukacyjnym, zasadna jest szersza i bardziej wnikliwa aplikacyjnie refleksja nad uruchomieniem procesów przynoszących zdolność do twórczego i krytycznego odnoszenia się do zastanej rzeczywistości. Zagadnienie to mogłoby być szerzej uwzględnione w wyłaniającej się subdyscyplinie wiedzy, jaką jest pedagogika codzienności, czy też pedagogika życia codziennego⁷⁴. Pozwala ona bowiem przyglądać się codzienności, znajdować w niej to, co umyka uwadze, odkrywać jej nieznane oblicza, poznawać jej nowe sensory i znaczenia⁷⁵. Niestety, jak dotychczas pedagogika codzienności jest rzadko dostrzegana w procesie edukacji. Nie ulega też wątpliwości, że egzystencjalne aspekty edukacji, przy obecnym programie kształcenia, trudno byłoby włączyć w jakąś jedną dyscyplinę pedagogiczną. Nic nie stoi na przeszkodzie, by zostały one szerzej uwzględnione w pedagogice ogólnej. Choć nie sposób tu i teraz, bez pogłębionych studiów i analiz, wyciągnąć ostateczne wnioski, to można przyjąć, że kształtowanie, w ramach zajęć z pedagogiki codzienności, zdolności twórczego i krytycznego odnoszenia się do rozszczeń i potrzeb związanych z obecnością autorytetu w przestrzeni społecznej mogłoby tworzyć istotne warunki ich osiągnięcia.

Bibliografia:

- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, eFKA, Kraków 1999.
Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Zob. Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 2002; A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, dz. cyt., s. 11.

⁷⁵ M. J. Szymański, *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. J. Szymański, Kraków 2014, s. 24.

I. Codzienność w ujęciu interdyscyplinarnym

- Ferenz K., *Edukacyjne dylematy codzienności*, [w:] *Kultura i edukacja (Konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Impuls, Kraków 2008.
- Fromm E., *Instytut Nauk o Człowieku*, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6, s. 48–53.
- Fromm E., *Ludzka natura a charakter*, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6, s. 70.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2015.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, tłum. R. Saciuk, PWN, Warszawa 2012.
- Fromm E., *O byciu człowiekiem*, tłum. M. Barski, Ł. Kozak, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2013.
- Fromm E., *O sztuce istnienia*, tłum. R. Saciuk, PWN, Warszawa 2012.
- Fromm E., *Patologia normalności*, red. S. Baranowski, R. Palusiński, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2011.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 2014.
- Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2012.
- Fromm E., *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkania z myślą Marksa i Freuda*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2000.
- Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska [i in.], Impuls, Kraków 2010.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska [i in.], Impuls, Kraków 2010.
- Grathoff R., *Codziennność i świat przeżywany jako przedmiot fenomenologicznej teorii społecznej*, tłum. A. Kopacki, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1988.
- Habermas J., *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. M. Kaniowski, PWN, Warszawa 2015.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
- Jastrzębski J., *Odkrywanie codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr specjalny, s. 9–20.
- Kargulowa A., *O potrzebie badań poradoznawczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradoznawcze” 2013, nr 2, pub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/40/1/O_potrzebie_bada%C5%84_poradoznawczych_Ku_antropologii_poradnictwa.pdf, dostęp 7.07.2015.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2007.
- Magda-Adamowicz M., Paszenda I., *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Melosik Z., *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radzewicz-Winnicki, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.
- Molesworth M., Nixon, E. Scullion R., *Having being and higher education. The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2009, t. 14, nr 3, s. 277–287.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Muza, Warszawa 2002.
- Radzewicz-Winnicki A., Bielska E., *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radzewicz-Winnicki, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Riesman D., Glazer N., Denney R., *Samotny tłum*, tłum. J. Strzelecki, Muza, Warszawa 1996.



- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008.
- Sulima R., *Antropologia codzienności*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Szymański M. J., *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
- Weber M., *Racjonalność, władza, odczarowanie*, tłum. M. Holona, A. Kopacki, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2004.
- Witkowski L., *Codziennosc i jej pedagogiczne przekleństwa*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią a kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii*, Impuls, Kraków 2009.

Everyday life – between rationality of actions and the authority. Example of the social diagnosis by Erich Fromm

Abstract: In accordance with the sociological concept of the world by Alfred Schütz, the world of everyday life constitutes the object of activities and interactions of given individuals, that – in turn – have to gain control over it, but also modify it in order to accomplish own goals, within the framework of such world, and amongst others. In such context, it comes across as particularly interesting to recognize whether a contemporary man acts accordingly to own needs, desires and goals, and what role in own activities is played by the authority. In this article the attempt to answer these questions is made by the author on the basis of the social diagnosis carried out by an American psychologist and sociologist – Erich Fromm. Fromm reveals the aspects of everyday life from a dramatic perspective, putting emphasis on the issue of the increasing dominance of the anonymous authority, that an individual voluntarily and absent-mindedly succumbs to. In such circumstances everyday life is like a battlefield which stake is to save human ability to make reflectively reference to the claims and needs linked to the presence of the authority within the social area. Shaping such skills and abilities can be accomplished within the framework of the emerging sub-discipline and field of science, i.e. pedagogy of everyday life. Unfortunately, so far, such category is absent, underestimated or even omitted in the process of education. Nonetheless, this issue undoubtedly deserves to be treated as a pedagogical challenge.

Keywords: authority, everyday life, Erich Fromm, pedagogy of everyday life, rationality

Słowa kluczowe: autorytet, Erich Fromm, pedagogika codzienności, racjonalność, życie codzienne

