

Autoreferat

1. Adam Konior
2. Posiadam dyplom uzyskania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie filozofii i socjologii-filozofii nadany uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1990 roku na podstawie rozprawy doktorskiej pod tytułem *Instrumentalizm a przełom teoretyczny w nauce* (promotor doc. dr hab. Krystyna Zamiara, recenzenci: prof. dr hab. Jerzy Kmita i prof. dr hab. Wacław Mejbaum).
3. W roku akademickim 1997/98 pracowałem jako wykładowca Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu dla kierunku zaocznego w Lesznie.
Od 1 października 2003 roku rozpocząłem pracę jako wykładowca, później adiunkt i docent w katedrze Pedagogiki Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, od 2009 roku noszącej imię Króla Stanisława Leszczyńskiego. Pracuję tam nadal.
4. Punktem wyjścia prezentowanej monografii naukowej pt. *Edukacja a sens bycia*. Studia i monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań-Leszno 2007, s. 305 (recenzenci: prof. dr hab. Tadeusz Buksiński i prof. dr hab. Janusz Gnitecki) są założenia metodologiczne badań nauk humanistycznych i społecznych. Problematyką metodologiczną zainteresowałem się w trakcie studiów filozoficznych na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w latach 1975-1979. W tamtejszym Instytucie Filozofii rozwijała wówczas swoją działalność naukową poznańska szkoła metodologiczna. Na ostatnich latach studiów, poza ich programem, uczestniczyłem w seminariach prowadzonych przez Profesora Leszka Nowaka dla swoich współpracowników. Rezultatem tych zainteresowań była moja praca magisterska pt. *Problematyka korespondencji w epistemologii historycznej i idealizacji*, w której podjąłem się zadania porównania

koncepcji Profesora Leszka Nowaka i Profesora Jerzego Kmity w zakresie rozwoju teorii naukowych. W latach osiemdziesiątych podjąłem współpracę z Profesorem Jerzym Kmitą i Docent Krystyną Zamiarą, uczestnicząc w prowadzonych przez nich seminariach w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Efektem tej współpracy było ukończenie przeze mnie dysertacji doktorskiej pt. *Instrumentalizm a przełom teoretyczny w nauce* (promotor doc. dr hab. Krystyna Zamiara, recenzenci: prof. dr hab. Jerzy Kmita i prof. dr. hab. Wacław Mejbaum), w której dalej rozwijałem swoje zainteresowania metodologią nauk.

Od roku 1990, kiedy uzyskałem stopień doktora nauk humanistycznych, uczestniczyłem też w Seminariach Edukacji Alternatywnej prowadzonych przez Profesora Janusza Gniteckiego i Profesora Jerzego Kujawińskiego w Zakładzie Metodologii Pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Na te seminaria przygotowywałem wykłady i artykuły o tematyce metodologicznej, filozoficznej i pedagogicznej publikowane w „Problemach rozwoju edukacji” oraz wygłaszane na Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych. Nie bez znaczenia dla powstania omawianej monografii naukowej było również moje zainteresowanie twórczością pedagogiczną Jana Amosa Komeńskiego. W szczególności jego filozofią człowieka i związaną z tym koncepcją sensu życia. Pomocny był tutaj mój udział w latach 1983-1987 w międzynarodowych sympozjach komeniologicznych organizowanych corocznie w Uherskim Brodzie (ówczesna Czechosłowacja) przez tamtejsze Muzeum Jana Amosa Komeńskiego i Czechosłowacką Akademię Nauk, na które przygotowywałem wykłady. Niektóre z nich zostały opublikowane w periodyku naukowym „Studia Comeniana et Historica” wydawanym przez wspomniane muzeum, które pełni też funkcję naukowo-badawczą. Pedagogiczne i filozoficzne poglądy Komeńskiego były też przedmiotem moich wykładów wygłaszanych na międzynarodowych i krajowych konferencjach naukowych organizowanych przez Leszczyńskie Towarzystwo Kulturalne. Niektóre z nich zostały opublikowane w wydawnictwach tego Towarzystwa.

Zgromadzony dorobek naukowy oraz moje ponad dwudziestoletnie doświadczenie zawodowe nauczyciela i wychowawcy młodzieży szkół średnich i policealnych przyczyniły się do opracowania monografii naukowej *Edukacja a sens bycia*. Podstawą rozważań są tam założenia metodologiczne zaczerpnięte z różnorodnego nurtu metodologii fenomenologicznej i hermeneutycznej. Na początku, odwołując się głównie do hermeneutycznej ontologii rozumienia Martina Heideggera oraz do

fenomenologii Emmanuela Lévinasa i hermeneutyki dialogicznej Martina Bubera, a później także do myśli filozofów personalistów, sygnalizuję następujące tezy rozwijane przeze mnie w monografii. Po pierwsze uznaję, że bycie jest wartością. *Bycie* ujmuję tutaj jako jestestwo Heideggera, któremu to jestestwu jako bytowi w jego byciu chodzi o samo to bycie. A jestestwo do swojego bycia odnosi się poprzez rozumienie. Jestestwo jest więc wartością, która polega na możliwości rozumienia swojego bycia. Stwierdzenie to stanowi ważną konsekwencję ontologii Heideggera, która, według mojej koncepcji edukacji przedstawionej w prezentowanej monografii, ma określone znaczenie pedagogiczne. Po drugie, przyjmuję tezę, że miarą wartości bycia jest prawda. *Prawda* zaś, według Heideggera, jest egzystencjałem i należy do ukonstituowania jestestwa. Prawda jest więc wpisana w bycie jestestwa jako jego konstytuujący fenomen. Po trzecie, prezentuję tezę, że ważne jest tylko bycie zgodne z prawdą jako bycie prawdziwe. A prawdziwość bycia, jak przyjmuję w swojej koncepcji, określa sumienie. Dla Heideggera sumienie jest również fenomenem jestestwa i tkwi w samym jestestwie, dając świadectwo najbardziej własnej możliwości bycia tegoż jestestwa. Dzięki sumieniu jestestwo wybiera sobie swoją właściwą możliwość bycia. Stąd też, o czym piszę w monografii, sumienie jest traktowane jako miara wartości bycia.

Bycie oznacza jednakże nie tylko bycie jestestwa, ale również odniesienie do innych. Ten socjologiczny aspekt nie dość rozpoznany przez Heideggera i także Edmunda Husserla, stara się rozwinąć Emmanuel Lévinas. Dla niego istotna jest relacja z Innym, gdyż prymat ontologii jako rozumienie bycia w ogóle nie może zapanować nad relacją z innym człowiekiem. Dlatego relacja z innym człowiekiem jako rozmówcą poprzedza wszelką ontologię, stanowiąc podstawową relację bycia. Szczególnie ważna w ujęciu Lévinasa jest relacja między jednostką a Innym ukazana w nauczaniu Mistrza. Uzyskuje on pozycję bytu zewnętrznego tożsamą z funkcją nauczycielską. Również dla Martina Bubera ważniejszą od ontologii jest kwestia relacji między dwiema osobami jako spotkanie człowieka z człowiekiem. Spotkanie i dialog stwarzają tutaj świat specyficznie ludzki, dzięki któremu egzystencja człowieka ustanawia sferę *pomiędzy* jako pierwotną kategorię rzeczywistości ludzkiej.

Emmanuel Lévinas i Martin Buber wykazali ponadto, że spotkanie i dialog mają swoje źródłowe odniesienie w etyce i aksjologii. Uważają, że etyka zaczyna się w dialogu Ja-Ty, bowiem dopiero w bezpośredniości relacji z innym człowiekiem zarysowuje się znaczenie wartości Ty innego człowieka. Ten punkt widzenia przenoszę w obręb

rozważań edukacyjnych, zakładając, że istotą relacji Ja-Ty jest wzajemność obdarowywania się sobą. Dlatego za podstawową dla edukacji przyjmuję relację zachodzącą między uczniem a nauczycielem, wychowankiem a wychowawcą, a w szczególnie preferowanej postaci, relację między uczniem a mistrzem. Omawiam tę relację osobową w kontekście poglądów pedagogicznych Stanisława Michałowskiego, Hubertusa von Schoenebecka, Bogusława Śliwerskiego, Janusza Korczaka, Thomasa Gordona i psychologa Carla R. Rogersa. Jednocześnie zauważam przeszkody pojawiające się na drodze adaptacji relacji Ja-Ty do praktyki edukacyjnej oraz omawiam propozycje pedagogiczne ich pokonania przywołując poglądy Krzysztofa Konarzewskiego, Krzysztofa Kruszewskiego, Kazimierza Denka, Jerzego Kujawińskiego, Józefa Kozielskiego, Czesława Kupisiewicza, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej i Janusza Gniteckiego.

W sytuacji różnorodności koncepcji pedagogicznych i rozbieżności pomiędzy różnymi propozycjami rozwiązania trudności edukacyjnych, w monografii proponuję powrót do duchowości człowieka jako powrót do osoby, będącej podmiotem oddziaływań i interakcji edukacyjnych. Przedstawiam personalistyczną koncepcję edukacji, której założenia uwzględniają tezę o pierwszeństwie relacji Ja-Ty w refleksji i praktyce edukacyjnej. Odwołuję się do antropologii fenomenologicznej Edmunda Husserla, który wyróżnił nastawienie personalistyczne, przeciwstawiające się nastawieniu przyrodniczemu. Podkreślam znaczenie dla edukacji nastawienia personalistycznego, w którym człowiek-osoba jest motywowany związkami łączącymi go ze światem otaczającym. Nie można go traktować rzeczowo czy przedmiotowo, jak to czyni *obiektywna* nauka i często też oficjalna edukacja. Jeszcze bardziej przydatne dla charakterystyki podejścia personalistycznego w edukacji są poglądy filozoficzne Maxa Schelera. Filozof ten zdecydowanie broni personalizmu. Przyjmuje, że wykształcenie jest pewną całością zawierającą ukształtowanie bytu ludzkiego z wtłoczonym w nim wzorcem. Temu bytowi podmiotu odpowiada osobowy świat jako realne uniwersum złożone z idei i wartości, które tworzy świat wykształcenia z wpisanym w nim pragnieniem i dążeniem do kształcenia. A kształcenie dla Schelera jest procesem twórczym, w ramach którego mikrokosmos indywiduum łączy się z makrokosmosem świata zewnętrznego. Z kwestią kształcenia Scheler łączy też ideę humanizacji. Głosi ona, że człowiek nie może być traktowany jako rzecz, ale jako podmiotowo spełniająca się możliwość, urzeczywistniająca proces humanizacji i człowieczeństwa. Podmiotowe traktowanie człowieka nie pozwala, według Schelera,

rozumieć kształcenia człowieka jako wykształcenia do jakiegoś zawodu, a tym bardziej kształcenie nie może być kształceniem dla samego tylko kształcenia. Wręcz przeciwnie, kształcenie, zdaniem Schelera, powinno być wykształceniem ze względu na samo doskonalenie się człowieka. W tym sensie kształcenie jest powołaniem. Ma ono miejsce w procesie życia człowieka w świecie poprzez pokonywanie trudności, kierując się ku bliźniemu i wspólnocie. Towarzyszy mu mozolna praca, która sublimuje witalne siły i jaźń w drodze do autentyczności.

Do systemu Maxa Schelera odwołuje się Karol Wojtyła przedstawiając swoją koncepcję personalizmu. Jej prezentacja stanowi ważny punkt mojej monografii. Podstawowym założeniem personalizmu Wojtyły jest uznanie osoby za byt, który istnieje i działa. Do natury osoby należy rozum, co sprawia, że jest ona jedynym w swoim rodzaju podmiotem. Osoba jako podmiot posiada bowiem życie wewnętrzne jako życie duchowe, gdzie do głosu dochodzi wolna wola. Z tego względu każda osoba z natury jest zdolna do określania swoich celów działania. Gdy ktoś inny traktuje ją jako środek do celu, wówczas niszczy istotę osoby. Jednak od osoby trzeba wymagać, jak naucza Wojtyła, aby wybierała ona cele prawdziwie dobre, gdyż dążenie do celów złych jest przeciwne rozumnej naturze osoby. Dlatego poszukiwanie prawdziwych celów oraz znajdowanie i pokazywanie dróg ich realizacji stanowi sens wychowania. Jego podstawą jest norma personalistyczna, która, według Wojtyły, głosi, że osoba jest dobrem samym w sobie i właściwe oraz pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość. Komponentami miłości są zaś sprawiedliwość i odpowiedzialność. Bo sprawiedliwym odniesieniem do osoby jest szanowanie jej godności, a odpowiedzialnym odniesieniem do niej jest troszczenie się o nią.

Następnie staram się w monografii przedstawić różnice pomiędzy, jak te stanowiska nazywam, racjonalnym normatywizmem Karola Wojtyły, a aprioryzmem emocjonalnym Maxa Schelera, ukazując zbieżność obu tych koncepcji w kwestii kształtowania człowieka. Kwestia ta stanowi bowiem, moim zdaniem, zagadnienie edukacyjne, które w obrębie personalistycznej filozofii wychowania odnosi się przede wszystkim do wychowania moralnego. Jego podstawą jest zależność od wartości. Z tego punktu widzenia, poglądy Karola Wojtyły i Maxa Schelera proponuję uznać za koncepcje, w obrębie których kształtowanie się człowieka jako osoby odbywa się w oparciu o wartości. Węzłową zaś wartością dla omawianych w monografii nurtów personalistycznych jest miłość. To ona decyduje o tym, że nie można oderwać dobra od prawdy, jaźni od serca, emocji od rozumu, czy wreszcie czynów od sądów

sumienia. Dlatego wspólnym stanowiskiem przywoływanych w monografii filozofów personalistów jest, moim zdaniem, źródłowy pogląd, który nazywam aprioryzmem aksjologicznym, głoszący ogólnie prymat wartości w procesie stawania się człowiekiem.

Ten aksjologiczny charakter procesu wychowawczego ilustruję omówieniem poglądów na wychowanie pedagoga Władysława Cichonia, teologa ojca Servaisa Théodorea Pinckaersa i filozofa Jacquesa Maritaina. Poglądy te wskazują, że podstaw wychowania należy upatrywać w naturalnych dyspozycjach człowieka. Z tego względu uważam, że personalistyczna koncepcja edukacji, której zarys przedstawiam w monografii, powinna uwzględnić przede wszystkim naturalne dyspozycje, które tkwią w człowieku i stanowią istotę jego osobowego bycia. Właśnie pobudzając i kształtując naturalne skłonności młodego człowieka, edukacja poprzez nauczanie i wychowanie, może i powinna podjąć zadanie podmiotowego dialogu z uczniem i wychowankiem w obrębie relacji Ja-Ty. Nie trzeba tutaj nowych badań i odkryć, wystarczy przypomnieć to, co już pedagogika posiada w ramach swojego dorobku badawczego. Odwołuję się w monografii do prezentacji ustaleń pedagoga Stefana Baleya i psychologa Kazimierza Dąbrowskiego, aby ukazać bogactwo, zakres i dynamikę, naturalnych dyspozycji kształtujących osobowe Ja człowieka w toku jego edukacyjnego rozwoju. Umiejętność wykorzystania naturalnych dyspozycji w pracy pedagogicznej z uczniem i wychowankiem jest bowiem, według mnie, z personalistycznego punktu widzenia, czynnikiem decydującym o sukcesie bądź porażce wychowania i kształcenia.

Naturalne dyspozycje tkwiące w człowieku określa się w psychologii wychowawczej mianem materiałów lub źródeł wychowania. W monografii omawiam m.in. takie materiały wychowania, jak: motywy i potrzeby uczenia się, zainteresowania, dyspozycje intelektualne, pamięć, zjawiska emocjonalno-wolowe, a zwłaszcza osobowość. Szczególne znaczenie przypisuję sumieniu traktowanemu w monografii jako fakt edukacyjny. Rozumiem je jako materiał wychowania w szerszym sensie, służący realizacji wartości, zgodnie z założeniem aprioryzmu aksjologicznego. Wielu filozofów i pedagogów uznaje bowiem kształtowanie sumień jako zadanie edukacyjne. Czynił tak Jean Jacques Rousseau, którego poglądy przywołuje francuski jezuita Paul Valadier. On z kolei zwraca uwagę na kontekst społeczny i kontekst sytuacyjno-historyczny, w ramach których działa sumienie. Z polskich pedagogów i psychologów, którzy wskazywali na znaczenie sumienia w procesie wychowania, wymieniam i

omawiam poglądy Kazimierza Sośnickiego, Józefa Pietera, Stefana Michałowskiego i Bogdana Nawroczyńskiego. Staram się też w monografii wykazać, że w koncepcji Ericha Fromma można odnaleźć stanowisko aprioryzmu aksjologicznego, gdyż sumienie traktuje Fromm jako odzwierciedlenie przyjmowanej przez człowieka etyki. Ponadto wskazuję w monografii, że na uwagę zasługuje koncepcja sumienia w filozofii Martina Heideggera. Problematyka sumienia jest tam tożsama z poszukiwaniem właściwej możliwości bycia jestestwa. A poszukiwanie to jest też poszukiwaniem świadectwa, którym by samo to jestestwo poświadczyło swoją egzystencjalną możliwość bycia. W tym poszukiwaniu pomaga jestestwu zew sumienia, który przywołuje jestestwo do możliwości bycia sobą. Natomiast koncepcję sumienia w związku z odniesieniem do Boga sformułował kardynał John Henry Newman. W monografii ukazuję, że kwestia sumienia w tym ujęciu pojawia się przy okazji odpowiedzi na podstawowe pytania teologiczne.

Uznaję zatem w monografii, że sumienie jest faktem edukacyjnym, przez co rozumiem, że sumienie stanowi materiał wychowania i powinno być kształtowane i wychowywane w procesie edukacyjnym. Znaczenie tego faktu edukacyjnego jest w mojej monografii ważne, ponieważ sumienie bezpośrednio odnosi się do przekonań, które z kolei kształtują się na podstawie wartości. W sumieniu rozstrzyga się też słuszność albo błędność życiowych wyborów. Dlatego uznaję w monografii, że sumienie decyduje o wyborze określonego, właściwego dla danej osoby, powołania. Wybór powołania w każdym konkretnym przypadku jest więc zaświadczony przyświadczeniem sumienia w formie przekonania o słuszności wyboru danej drogi życia. Jest to perspektywa osadzona na aprobacie i akceptacji wartości. Określa ona sens bycia człowieka i odnosi się bezpośrednio do powołania człowieka. Dlatego w monografii przyjmuję, że powołanie człowieka jest jego sensem bycia, albo dokładniej, że ów sens spełnia się w powołaniu człowieka.

Z tego względu, że realizacja swojego powołania przez człowieka jest sensem ludzkiego bycia, pedagogika hermeneutyczna w mojej monografii jest rozumiana jako hermeneutyka sensu. Biorąc zaś pod uwagę aspekt spotkania i dialogu, podkreślany w edukacji z perspektywy personalistycznej, pedagogika rozumiana jako hermeneutyka sensu w moim ujęciu uzyskuje jeszcze aspekt hermeneutyczno-dialogiczny. Wiążącym punktem dla pedagogiki jest więc, według mnie, sens ludzkiego bycia. I to nie tylko z tego względu, że edukacja w dużej mierze przesądza o losie człowieka, ale również dlatego, iż poczucie i zrozumienie sensu bycia jest ostatecznym miernikiem

wartości życia człowieka, do którego wszak ma edukacja człowieka przygotowywać, jeśli nie wręcz *prowadzić*. Stąd, w mojej monografii, pole widzenia pedagogiki hermeneutycznej zatacza krąg wokół znaczenia słów *sens bycia*. Sens jest dany w kontekście życia rozumianego podobnie jak przez Maxa Schelera, Wilhelma Dilthaya i Georga-Hansa Gadamera. Hermeneutyka sięga tutaj po interpretację. Przedmiotem interpretacji w pedagogice hermeneutycznej są ukryte bądź przemilczane, choć nie zawsze świadomie, określone założenia teorii pedagogicznej. Zazwyczaj są to wartości tworzące pewien system, który jest odzwierciedleniem jakiegoś obrazu świata. Dlatego pisząc o hermeneutyce sensu mam na uwadze proces dowodzenia słuszności określonego wyboru wartości. Stanowią one znaczący fragment konstytuujący dany światopogląd, z punktu widzenia którego zakłada się plan interpretacji zjawisk składających się na otaczający świat. Zjawiska – w tym zjawiska edukacyjne – są więc dane w kontekście założeń światopoglądowych i dopiero wtedy są wyodrębniane z otoczenia jako *fakty*. Hermeneutyka sensu jest zatem poszukiwaniem założeń konstytuujących sens owych *faktów*. Założenia te opierają się na wartościach, które ludzie przyjmują waloryzując i akceptując wypowiedzi i informacje. Dlatego zakładałam w monografii, że sensem faktów – zwłaszcza edukacyjnych – są wartości.

W monografii w ramach pedagogiki hermeneutycznej wyróżniam dwa jej aspekty. Pierwszy aspekt pedagogiki hermeneutycznej związany jest, według mnie, z egzystencjalno-ontologicznym byciem-w-swiecie. Dotyczy on egzystencjalnego rzucenia istoty ludzkiej w świat, co wyraża Heideggerowska analiza bycia-w-swiecie lub też Husserlowski świat życia codziennego (*Lebenswelt*). Drugi aspekt pedagogiki hermeneutycznej natomiast, moim zdaniem, łączy się z doświadczeniem wewnętrznym jednostki, co określam w monografii mianem bycia-w-sobie. Dotyczy on bezpośrednio osoby ludzkiej, dlatego najlepiej to bycie-w-sobie ujmują poglądy personalistów czy też filozofia Sørensa Kierkegaarda. Te dwa aspekty przejawiają się również w ramach różnych orientacji hermeneutycznych w pedagogice. Istotą bycia-w-sobie w perspektywie edukacyjnej jest, jak przyjmuję w monografii, działanie autoedukacyjne, którego rezultatem winno być zdobycie przez jednostkę samoświadomości. Przykładem psychologicznego zdobywania świadomości przez jednostkę jest omawiana w monografii teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Aspekt psychologiczny nie wyczerpuje jednak sposobów, w jakie jest dany sobie człowiek w obrębie bycia-w-sobie. W monografii omawiam ponadto inne

aspekty bycia człowieka, a mianowicie: biologiczny, społeczny, etyczny, poznawczy, fizyczny i religijny.

Po omówieniu problematyki pedagogiki hermeneutycznej podejmuję w monografii temat znaczenia słowa *sens*. Władysław Stróżewski wskazuje na wieloznaczność tego słowa rozważając jego znaczenie na sześciu płaszczyznach. W moim ujęciu istotne jest to, że *sens* jest synonimem racjonalności, gdyż mówiąc, że coś ma *sens*, ludzie mają na myśli, że to jest racjonalne jako dające się rozpoznać, wy tłumaczyć, uzasadnić. *Sens* oznacza też przyczynę, rację, i jako przyczyna celowa występuje w pytaniach o *sens* życia czy *sens* istnienia. Z tej perspektywy analizuję też stanowisko Husserla dowodząc, że *sens* oznacza w jego ujęciu *sens* bytu i *sens* człowieka. *Sens* bytu w kontekście transcendentalnej epoki konstytuuje się bowiem jako korelat podmiotowości, a *sens* człowieka oznacza urzeczywistnienie się istoty rozumu. Konstytucja sensu bycia ostatecznie u Husserla odnosi się do rozumu jako nadającego sam z siebie *sens* światu istniejącemu. Pozwala to zrozumieć, że byt ludzki jest bytem teleologicznym, potrafiącym rozpoznać cel we wszystkim. A podstawą tego rozpoznania jest samozrozumienie oparte na apriorycznych zasadach, przybierające formę filozofii. Również Max Scheler uważa, że podstawową właściwością człowieka jest to, iż posiada on wiedzę aprioryczną, czyli wiedzę o istocie. Wiedza ta jest dostępna człowiekowi poprzez akt ideacji, który polega na uchylaniu rzeczywistego charakteru rzeczy i świata. Dzięki tej technice z naocznego świata rzeczy wyłania się istota, czy też *logos* istnienia. To zaś pozwala odpowiedzieć na pytanie o istotę, *sens* i cel tego, co się pojawia jako odpowiedź na podstawowy problemat filozofii. Do fenomenologii Husserla odwołuje się także Alfred Schütz tworząc swoją społeczną ontologię. W tym ujęciu człowiek znajduje się w każdym momencie swojego codziennego życia w biograficznie zdeterminowanej sytuacji jako fizycznym i społeczno-kulturowym środowisku. Tkwią tam pewne możliwości przyszłych, praktycznych lub teoretycznych działań, które Schütz nazywa celem najbliższym. W monografii proces, podczas którego krystalizuje się cel najbliższy, a także system istotności, interpretuję jako konstytuowanie się sensu bycia.

Znaczenie słowa *sens* rozpatruję w monografii więc w powiązaniu z problematyką rozumienia. Ten związek ukazuję odwołując się do rozważań Martina Heideggera, Józefa Tischnera, Edyty Stein i Hansa-Georga Gadamera. To odniesienie pozwala w mojej koncepcji rozumieć *sens* bycia w znaczeniu ogólnym jako *sens* życia, *sens* istnienia, a nawet jako *sens* dziejów. Wcześniej zaznaczyłem, że *sens* bycia rozumiem

w mojej koncepcji edukacji jako realizację powołania człowieka. Powołanie ma charakter postulowany, ponieważ odwołuje się do motywów, które kierują człowiekiem w życiu, a nie do celu jako życiowego sukcesu. W tym kontekście zadaniem edukacji staje się uwrażliwienie sumień na poczucie sensu życia. Oznacza ono poszukiwanie i rozpoznawanie sensu oraz dostarczanie możliwości do spełnienia się człowieka w sensownym życiu. Poszukiwanie i rozpoznawanie sensu jest zasadniczym zadaniem edukacji, która ukazuje różne możliwości twórczych zasobów tkwiących w naturalnych dyspozycjach człowieka jako materiałach wychowania. Do nich należy się odwoływać w zaszczepianiu i krzewieniu wartości. Idzie tutaj głównie o otwarcie się człowieka na świat ludzkich wartości i wyrobienie w człowieku trwałych dyspozycji do dążeń do wartości. Stwarzanie zaś możliwości do spełniania się człowieka w sensownym życiu jest następstwem tych pierwotnie i naturalnie wyrobionych dyspozycji i dążeń. W pełnieniu tej misji edukacji nie można ograniczać tylko do szkolno-wychowawczych zadań odnoszących się do młodych ludzi, ale należy też stwarzać możliwość edukacji ludziom dorosłym. Tak, aby edukacja jako *educere*, czyli *wydobywanie*, oznaczała rzeczywiście odkrywanie tego, co jest cenne w człowieku. W powyższym znaczeniu w mojej monografii edukacja staje się doskonaleniem poczucia sensu bycia człowieka otwartego na wartości. To poczucie sensu bycia człowieka rozpatruję w trzech perspektywach: humanistycznej, doczesnej i eschatologicznej. Perspektywy te łączą się ze sobą i zarazem oddzielają się od siebie, co staram się pokazać w monografii przywołując poglądy różnych myślicieli, jak: Zygmunt Bauman, Mieczysław A. Krąpiec, Roman Ingarden, Max Scheler, Søren Kierkegaard, Jan Amos Komeński, Józef M. Bocheński, Arthur Schopenhauer, Józef Tischner, Stefan Kunowski i inni.

Jednakże nie sposób pisać o edukacji, o wezwaniach kierowanych pod jej adresem i jej zadaniach, gubiąc z oczu kontekst, w którym edukacja pełni swoją *odkrywającą* i *prowadzącą* zarazem rolę. Edukacja, o czym przypominają pedagodzy, socjolodzy i filozofowie, nie przebiega przecież w swoistej kształceniowej i wychowawczej próżni, ale toczy się w określonej sytuacji historycznej, społecznej i politycznej. Dlatego w mojej monografii podejmuję się omówienia niektórych kontekstów edukacyjnych. Zaliczam do nich liberalizm i konsumpcjonizm jako poglądy, które bardziej lub mniej opowiadają się za relatywizmem wartości. Lokuje je to w opozycji do przyjmowanego przeze mnie normatywnie zorientowanego aksjologicznego punktu widzenia na edukację, gdzie perspektywa aksjologiczna łączy się z hermeneutyczną pedagogiką

sensu bycia. Odpowiedzią na liberalne podejście do wychowania jest tutaj prezentowana wcześniej propozycja, aby połączyć w wychowaniu wolność i autorytet z uwzględnieniem inicjatywy wychowanków. Kolejnym kontekstem omawianym w monografii jest rozbieżność poglądów na temat teoretycznego statusu wiedzy naukowej. Jest bowiem tak, że wielość i różnorodność koncepcji naukowych i światopoglądowych prowadzi do relatywizmu, a ten z kolei, do anarchizmu. Uwidoczniają to prace badawcze Paula K. Feyerabenda i Wilhelma Diltheya. Łagodząc te rozbieżności staram się wskazać na uniwersalność pojęcia rozumienia jako metody poznawczej. Pojęcie rozumienia jest też podstawą pedagogiki humanistycznej, która od stwarzania wartości ponadindywidualnych uzależnia duchowy rozwój osobowości, w czym upatruje ona sens życia ludzkiego.

Analizę koncepcji rozumienia jako doświadczenia poznawczego kontynuuję dalej w kontekście duchowości człowieka stanowiącej sferę, którą według Husserla humanistyka powinna uczynić swoim tematem przewodnim. Odnotowuję tutaj zbieżność stanowisk Edmunda Husserla i Karla R. Poppera w kwestii uznania rozumienia jako podstawy metod badawczych we wszystkich naukach. Ponadto Popper i Husserl kwestionują roszczenia pozytywizmu i scjentyzmu do reprezentowania jedynej filozofii odpowiedniej dla metodologii nauk. Znamienne jest również dla tych filozofów podkreślanie różnicy pomiędzy zasadami rozwoju różnych dyscyplin naukowych a zasadami moralnymi kształtującymi więzi międzyludzkie. Postulat Husserla, aby zwrócić się w próbach formułowania koncepcji człowieka w stronę jego duchowości, odnoszę w monografii również do nauk pedagogicznych. Staram się dostarczyć argumentów na poparcie tezy, aby edukacja porzuciła swoje roszczenie do uznawania swoich metod i przekazywanych treści nauczania jako obiektywnie i bezwarunkowo obowiązujących. Przyczynę utrzymywania się w edukacji rutynowych metod wychowania i kształcenia upatruję zaś w narzucanej przez scjentyzm i pozytywizm metodologii badań, uzurpującej sobie miano jedynie *naukowej*. Dlatego proponuję oddzielenie wartości-wzorów i wartości-celów od metod i treści w procesie nauczania i wychowania. Dopiero w ten sposób możliwy jest przekaz aksjologiczny, gdzie pierwszeństwo w kształceniu i wychowaniu, zgodnie z przyjętym w monografii stanowiskiem aprioryzmu aksjologicznego, uzyskują wartości. Są one przekazywane w relacji Ja-Ty w ramach dialogu, rozumienia i porozumienia. Sama zaś relacja Ja-Ty nie jest przymusem, ale spotkaniem, które charakteryzuje wolność wyboru, nie wolna jednak od zagrożeń. Paradoksem jest bowiem to, że

wolność wyboru wartości w istocie jest swoistą koniecznością. Postępując w jakikolwiek sposób człowiek zawsze przecież, choćby nieświadomie, opowiada się za jakimiś wartościami.

W monografii wykazuję również, że pedagogika hermeneutyczna wpisuje się w nurt dyskursu postmodernistycznego. Nie opowiada się jednak ani za subiektywizmem, ani za relatywizmem tak, jak nie rości sobie praw do obiektywizmu. Zaświadcza natomiast o tym, że jednostka ma prawo do podmiotowości, czego wyrazem jest możliwość wolnego wyboru wartości i gotowość dowiedzenia ich prawomocności mocą osobistego działania i zaangażowania. Próba umiejscowienia pedagogiki hermeneutycznej w dyskursie postmodernizmu, z perspektywy zarysowanego w monografii aksjologicznego punktu widzenia, dowodzi zatem, że pedagogika ta podejmuje zadanie emancypacji jako wyzwalamie od zła i dążenie do dobra. Problematykę tę omawiam odwołując się do prac Tomasza Szukdlarka, Jean-Francoisa Lyotarda, Stefana Morawskiego i Luc Ferry'ego. W ramach postmodernistycznych analiz współczesności pojawia się jednak rozbieżność pomiędzy mocą struktur społecznych a słabnącą podmiotowością człowieka. To rozdarcie próbują pogodzić, moim zdaniem, koncepcje sięgające do tradycji fenomenologicznej i hermeneutycznej, gdzie człowiek jest ujmowany na tle *świata życia* czy *bycia-w-świecie*. W monografii próbą rozwiązania dramatu rozdarcia człowieka na byt podmiotowy i przedmiotowy jest koncepcja roli społecznej, stanowiąca spełnienie sensu bycia człowieka przez realizację jego powołania. Prezentowana koncepcja roli społecznej ma swoje ugruntowanie w pedagogice personalistycznej, czyniącej z sumienia fakt edukacyjny, oraz w fenomenologicznym *świecie życia*, odczytanym jako społeczne tworzenie rzeczywistości. W tym ujęciu prymat uzyskują wartości, które tworzą system wartości społecznych, podzielanych także przez indywidualia.

Dlatego kolejnym zagadnieniem omawianym w monografii są rozważania o integracji działań edukacyjnych wokół sensu bycia i roli społecznej osoby. Punktem wyjścia jest tutaj kwestia wyboru celów edukacji. Na przykładzie koncepcji pedagogicznych ustanawiania celów i wartości edukacji autorstwa Kazimierza Sośnickiego, Roberta Kwaśnicy, Bogdana Suchodolskiego, Floriana Znanieckiego, Heliodora Muszyńskiego i Janusza Gniteckiego, staram się wykazać, iż w ujęciach tych autorów widoczne są dwa podejścia do omawianej problematyki. Mianowicie są to koncepcje ustanawiania celów edukacji z perspektywy pedagogiki socjologicznej lub psychologicznej.

Stanowią one *zewnętrzne i wewnętrzne* rozumienie ustanawiania celów edukacji. Tymczasem trzeba poszukiwać, jak to zauważył Bogdan Suchodolski, planu pedagogiki integralnej, która łączyłaby pedagogikę socjologiczną i psychologiczną. Zarys zintegrowanego rozumienia wychowania i pedagogiki upatruję w poglądach Wincentego Okonia i Henryka Rowida. Szczególne znaczenie w drodze do integracji działań edukacyjnych przypisuję natomiast procesowi pedagogicznego kreowania roli społecznej, do pełnienia której przygotowuje się wychowanek.

Przyjęcie takiej perspektywy teoretycznej osadzone jest w moim rozumieniu na założeniach wcześniej prezentowanej pedagogiki hermeneutycznej jako pedagogiki sensu bycia. Chodzi tutaj przede wszystkim o relację pomiędzy światem życia a światem kształcenia. Działania edukacyjne powinny bowiem zmierzać do wyposażenia wychowanków i uczniów w wiedzę, która pozwoli młodym ludziom poznawać świat swojego życia i własne nastawienie wobec życia i świata. Wiedzę taką, jak sądzę, niesie w sobie fenomenologiczna analiza pojęcia *świata życia*, które to pojęcie okazało się szczególnie ważne dla teorii działań społecznych i współczesnej kultury. Uwidacznia to zwłaszcza, omawiana w monografii, odwołująca się do fenomenologii, społeczna ontologia Alfreda Schütza oraz koncepcja społecznego tworzenia rzeczywistości autorstwa Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna, gdzie wprowadzenie jednostki w życie społeczne odbywa się za pośrednictwem podejmowania ról społecznych. Podobną perspektywę wyznacza też, jak to przedstawiam w monografii, hermeneutyczne bycie-w-świecie eksponowane przez Martina Heideggera, wedle którego fenomenologia jestestwa jest hermeneutyką, ponieważ odsłania sens bycia i podstawowe struktury jestestwa, umożliwiając przez to badania ontologiczne.

Generalnym zadaniem edukacji jest zatem, co starałem się wykazać w monografii, wskazywanie sposobów i możliwości spełniania się człowieka w sensownym życiu. Jednak bycie-w-świecie ludzkiego Ja związane jest z egzystencjalnym kontekstem przypisanym roli społecznej. Jestestwo jest bowiem bytem rzuconym w świat i choć jest ono wolne w zakresie swoich egzystencjalnych możliwości, to przecież napotyka na już odpowiednio ukształtowany *zastany* świat. Z perspektywy pedagogicznej proponuję więc przyjąć jako fakty edukacyjne zarówno charakter świata otaczającego jednostkę, jak i charakter samej tej jednostki z jej wyposażeniem naturalnym i wrodzonym. Pozwala to analizować postawy jednostki wobec świata i jej stan świadomości w ramach określonych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych,

odniesionych do relacji uczniów z nauczycielami i wychowanków z wychowawcami. Wykazuję też, że pomocą w rozwiązywaniu trudności, czy wręcz konfliktów, w ramach tych relacji, może być zawarcie umowy lub kontraktu, gwarantujących podjęcie działań edukacyjnych, których celem będzie realizacja oczekiwań i planów życiowych młodych ludzi. Podstawą takiej umowy są założenia pedagogiki rozumianej jako hermeneutyka sensu bycia, w ramach której człowiek jest traktowany jako społeczny podmiot, a nie jako przedmiot oddziaływań społecznych. W tym kierunku podąża też zarysowane w ostatnim rozdziale monografii ujęcie pedagogiki jako działań edukacyjnych przygotowujących młodych ludzi do pełnienia ról społecznych. Taka pedagogika integruje podejście socjologiczne i psychologiczne, łącząc wdrażanie jednostki do uczestnictwa w życiu społecznym z kształtowaniem osobowości jednostki.

Praca nad monografią pozwoliła mi poszerzyć i pogłębić moją wiedzę pedagogiczną o naukach o wychowaniu. To pomogło mi przygotować i prowadzić wykłady i ćwiczenia z przedmiotów pedagogicznych. W roku akademickim 1997/98 prowadziłem konwersatoria z przedmiotów: Wstęp do pedagogiki ogólnej, Wstęp do metodologii nauk oraz Wybrane zagadnienia prakseologii ogólnej dla 1 roku pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu kierunku zaoczny w Lesznie. A od roku 2003 podjąłem pracę wykładowcy, później adiunkta i docenta w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie, od roku 2009 noszącej imię Króla Stanisława Leszczyńskiego. Prowadziłem tam wykłady i ćwiczenia z następujących przedmiotów: na studiach I stopnia kierunek pedagogika: Podstawy pedagogiki, Historia myśli pedagogicznej, Metody badań pedagogicznych, a na studiach II stopnia kierunek pedagogika: Pedagogika ogólna, Młodzież jako przedmiot badań pedagogicznych. Równocześnie prowadziłem też seminaria dyplomowe jako promotor prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki.

5. Przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych, w latach 1983-1987, na zaproszenie dyrektora Muzeum Jana Amosa Komeńskiego w Uherskim Brodzie uczestniczyłem w corocznych międzynarodowych sympozjach komeniologicznych organizowanych przez to muzeum oraz Czechosłowacką Akademię Nauk. Wygłaszałem tam wykłady. Dwa z nich zostały opublikowane w periodyku „Studia Comeniana et Historica”, wydawanym przez wspomniane muzeum, które pełni też funkcję naukowo-badawczą. Sprawozdania z obrad sympozjów komeniologicznych

publikowałem później w „Rocznikach Leszczyńskich” nr 7, 8, 9, Wydawnictwo Poznańskie. Tytuły opublikowanych wykładów i sprawozdań podaję w wykazie opublikowanych artykułów. Informacje o moich wykładach zostały umieszczone też w rocznikach wydawanych przez Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum w opracowaniu prof. dra Klausa Schallera z lat 1984 nr 17, 1985 nr 18, 1988 nr 21 oraz w *Bibliografie komeniologicke literatury 1981-1985*. Informacje o wystąpieniach na sympozjach komeniologicznych zamieszczam w wykazie uczestnictwa w konferencjach naukowych.

Przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych oraz po uzyskaniu tego stopnia, uczestniczyłem w seminariach prowadzonych przez prof. dra hab. Jerzego Kmitę i doc. dr hab. Krystynę Zamiarę w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Na te spotkania przygotowywałem wykłady nawiązujące do mojej rozprawy doktorskiej. Niektóre z nich zostały opublikowane. Artykuł pt. *Althusserowskie ujęcie przełomu teoretycznego w nauce* ukazał się w „Studiach Metodologicznych” nr 27 w 1992 roku, a artykuł pt. *Epistemologie „instrumentalistyczne” a przełom teoretyczny w nauce* w „Nowej Krytyce” nr 6 w 1995 roku. Informacje o nich umieściłem w wykazie opublikowanych artykułów.

Po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych od roku 1990 uczestniczyłem też w Seminariach Edukacji Alternatywnej prowadzonych przez prof. dra hab. Janusza Gniteckiego i prof. dra hab. Jerzego Kujawińskiego w Zakładzie Metodologii Pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Seminaria te dotyczyły problematyki metodologii pedagogiki oraz edukacji. Na te spotkania przygotowywałem wykłady i artykuły publikowane w „Problemach rozwoju edukacji”, periodyku wydawanym pod auspicjami Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu. W ramach współpracy z Zakładem Metodologii Pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu wziąłem też udział w III i IV Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, w Poznaniu w 1998 roku i w Olsztynie w 2001 roku. Wygłosiłem tam wykłady opublikowane później jako rozdziały w pracach zbiorowych pod redakcją Profesora Janusza Gniteckiego i Profesora Stanisława Palki. Tytuły tych opracowań umieściłem w wykazie opublikowanych rozdziałów. Zwieńczeniem współpracy z Profesorem Januszem Gniteckim była publikacja omawianej monografii naukowej pt. *Edukacja a sens bycia* wydana przez Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu w 2007 roku.

Publikację monografii naukowej omawianej w autoreferacie pt. *Edukacja a sens bycia* sfinansowały władze Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie w serii „Studia i monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie”. We współpracy z tą uczelnią ukazały się także kolejne moje artykuły opublikowane w jej wydawnictwach m.in. w periodyku „Pampaedia. Leszczyńskie Studia Humanistyczne”. Wszystkie te publikacje pozwoliły mi przyczynić się do wzbogacenia dorobku naukowo-badawczego tej uczelni.

W latach dziewięćdziesiątych, po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych, podjąłem również współpracę z Leszczyńskim Towarzystwem Kulturalnym. Przygotowywałem wykłady na konferencje naukowe i popularnonaukowe, krajowe i międzynarodowe, organizowane przez Towarzystwo w Lesznie. Wykłady te były następnie publikowane jako rozdziały w zbiorowych publikacjach wydawanych przez Towarzystwo. Informacje o tych wystąpieniach zamieściłem w wykazie opublikowanych rozdziałów w monografiach naukowych oraz w informacjach o udziale w konferencjach naukowych. W ramach współpracy z Leszczyńskim Towarzystwem Kulturalnym pisałem też artykuły do regionalnego periodyku „Przyjaciel Ludu”. Dotyczyły one w szczególności dorobku naukowego Jana Amosa Komeńskiego i Jana Jonstona oraz innych osobistości życia naukowego i kulturalnego regionu. Również we współpracy z Leszczyńskim Towarzystwem Kulturalnym opublikowałem dwa tomiki poezji: *Dedykowane Lesznu* w roku 1996 oraz *Niepotrzebny człowiek* w roku 1999. Działalność artystyczną w dziedzinie literatury rozwijałem też we współpracy z Leszczyńskim Stowarzyszeniem Twórców Kultury. Na licznych spotkaniach literackich z publicznością recytowałem swoje wiersze. Część z nich Stowarzyszenie opublikowało w wydawanych przez siebie zbiorach poezji.

6. Do osiągnięć dydaktycznych mogę zaliczyć prowadzenie licznych wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów dyplomowych z zakresu nauk pedagogicznych. W roku akademickim 1997/98, już po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych, prowadziłem konwersatoria z przedmiotów: „Wstęp do pedagogiki ogólnej” i „Wstęp do metodologii nauk” oraz wykłady i konwersatoria z przedmiotu „Wybrane zagadnienia prakseologii ogólnej”. Zajęcia te prowadziłem dla 1 roku pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu dla kierunku zaocznego w Lesznie. Natomiast od roku akademickiego 2003/2004

rozpocząłem pracę jako wykładowca, a później adiunkt i docent w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie, od roku 2009 noszącej imię Króla Stanisława Leszczyńskiego. W tejże uczelni prowadziłem i prowadzę wykłady i ćwiczenia z wielu przedmiotów pedagogicznych. Na studiach I stopnia, licencjackich, na kierunku pedagogika, prowadziłem i prowadzę wykłady i ćwiczenia z „Podstaw pedagogiki”, „Historii myśli pedagogicznej” i „Metod badań pedagogicznych”. Z kolei na studiach II stopnia, uzupełniających magisterskich, na kierunku pedagogika, prowadzę wykłady i ćwiczenia z przedmiotu „Pedagogika ogólna” oraz „Młodzież jako przedmiot badań pedagogicznych”. Jednocześnie prowadzę seminaria dyplomowe jako promotor prac licencjackich i magisterskich na kierunku pedagogika. Do roku 2020 byłem promotorem 305 prac licencjackich i 226 prac magisterskich. Recenzowałem również 49 prac, zarówno licencjackich jak i magisterskich. Corocznie jestem członkiem komisji do spraw egzaminów dyplomowych w tej szkole wyższej. Pełnię też funkcję opiekuna na pierwszych latach studiów. Można wspomnieć, że od czasu powstania Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie studia ukończyło tam około 8,5 tysiąca absolwentów.

Do osiągnięć organizacyjnych i popularyzujących naukę mogę zaliczyć moje zaangażowanie w organizację Młodzieżowych Turniejów Wiedzy Filozoficznej, a później Olimpiad Wiedzy Filozoficznej. W latach 1982-1989, przed uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych, byłem przewodniczącym komisji wojewódzkiej eliminacji tych turniejów i olimpiad z terenu byłego województwa leszczyńskiego. Patronem tych inicjatyw było przede wszystkim istniejące wówczas Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej. Wspomagały je organizacje młodzieżowe, a później ich współorganizatorem, jako Olimpiad Wiedzy Filozoficznej, zostało również Kuratorium Oświaty i Wychowania w Lesznie. Warto wspomnieć, że kilka osób, laureatów tych eliminacji, podjęło następnie studia filozoficzne na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu i innych uniwersytetach. Charakter popularyzatorski miał również mój udział jako doktora nauk humanistycznych w konferencjach organizowanych przez Leszczyńskie Towarzystwo Kulturalne w Lesznie czy też przez Muzeum im. Edmunda Bojanowskiego w Grabonogu. Konferencje te były otwarte dla publiczności i dla dziennikarzy regionalnych mediów. Popularnonaukowy charakter miało też wiele z moich publikacji w regionalnym periodyku „Przyjaciel Ludu”, w których starałem się upowszechnić idee naukowe twórczości Jana Amosa Komeńskiego i Jana

Jonstona oraz innych wybitnych przedstawicieli nauki i kultury wywodzących się z regionu leszczyńskiego. Otwarte dla publiczności były również liczne spotkania literackie, podczas których recytowałem swoje wiersze, reprezentując Leszczyńskie Stowarzyszenie Twórców Kultury.

7. Za działalność popularyzującą wiedzę filozoficzną i naukową wśród młodzieży szkół średnich, przede wszystkim poprzez organizację i prowadzenie turniejów i olimpiad wiedzy filozoficznej, otrzymałem w roku 1984 Odznakę Zasłużonego Działacza Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej, a w roku 1995 Brązowy Krzyż Zasługi. Natomiast w roku 1992 na konkursie organizowanym przez Leszczyńskie Stowarzyszenie Twórców Kultury pod nazwą „Konfrontacje 92” otrzymałem wyróżnienie w dziedzinie literatury w dziale proza. W 2000 roku na podstawie Karty Nauczyciela przyznano mi stopień nauczyciela mianowanego, potwierdzając moje przygotowanie pedagogiczne do pracy w szkolnictwie.

Adam Konior

(podpis wnioskodawcy)