

Recenzja rozprawy doktorskiej pani mgr Katarzyny Popek, zatytułowanej
***Filozofia i pedagogika w dialogu. Pytania o prawdę*, napisanej w Katedrze**
Logiki i Metodologii Nauk Uniwersytetu Łódzkiego, pod kierunkiem prof.
Janusza Kaczmarka.

Recenzowana rozprawa koncentruje się na relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem w kontekście procesu edukacyjno-wychowawczego nakierowanego na poszukiwanie prawdy. Jest to bardzo ważny i aktualny temat, zwłaszcza we współczesnej pedagogice, gdzie istnieje wyraźna tendencja do odrywania teorii edukacji od fundamentu filozoficznego i etycznego, a co za tym idzie wskazywania, że celem nauczania powinny być takie wartości jak dobre samopoczucie, autentyczność, zabawa, tolerancja, itp. Co więcej, nawet w tych teoriach pedagogicznych, które szukają filozoficznego wsparcia, teoria edukacji odwołuje się albo do najbardziej popularnej filozofii postmodernistycznej, albo do tej teorii filozoficznej, z którą najlepiej obznajomiony jest teoretyk wychowania. Istnieje zatem wśród pedagogów przekonanie, że wykorzystywanie teorii filozoficznych może być podejmowane arbitralnie, gdyż nie ma głębszego uzasadnienia, dlaczego sięga się po tę czy inną doktrynę filozoficzną. Wbrew tym tendencjom, autorka obecnej rozprawy ma nie tylko wyraźną świadomość, że pedagogika nie powinna odrywać się od filozofii, ale również, że należy osadzić ją w konkretnej antropologii filozoficznej, z której można wywieść określoną hierarchię wartości moralnych potrzebnych do ustanowienia treści edukacyjnych. Toteż w miejsce teorii wychowania opartej na psychologii, naukach społecznych i naukach o komunikacji, które mówią o wychowaniu w sensie instrumentalnym i technicznym, autorka proponuje rzeczywistą filozofię wychowania, opartą na autentycznej relacji pomiędzy wychowankiem a nauczycielem, między którymi nawiązuje się relacja oparta na prawdzie. Idzie tu o prawdę nie tyle w sensie przekazywanej wiedzy, co

raczej o prawdę egzystencjalną, prawdę autentycznego istnienia otwartego na perspektywę transcendencji, prawdę człowieczeństwa ugruntowaną na wspólnych wartościach moralnych. Jest to zatem podejście personalistyczne, które poszukuje swoich źródeł w greckiej *paidei* i wywodzącej się z niej chrześcijańskiej teorii edukacji, wychowania i nauczania, która osiągnęła swój pełny kształt w myśli scholastycznej oraz tradycji monastycznej. Autorka jednak nie koncentruje się tylko na rekonstrukcji średniowiecznego modelu pedeutologicznego i nie dokonuje czysto historycznej egzegezy tekstów scholastycznych, lecz konfrontuje tradycyjne rozwiązania z nowożytnymi i współczesnymi teoriami edukacyjnymi wywodzącymi się z myśli Kanta, Schelera oraz dwudziestowiecznych nurtów egzystencjalistycznych i dialogicznych.

Podstawowy problem omawianej rozprawy streszcza się zatem w poszukiwaniu odpowiedzi na uniwersalne pytanie, w jaki sposób wychowanek ma stać się dojrzałym człowiekiem w procesie wychowania i odkrywania siebie oraz w jaki sposób wychowanie ma nauczyć odpowiedzialności oraz otwartości na Prawdę, Dobro i Piękno, odnajdywanych w wymiarze transcendentnym. Poszukując odpowiedzi na te pytania autorka rozwija spójny model wychowania do prawdy, w którym akcentuje podmiotowość i autonomię człowieka. Chodzi w nim o to, że w relacji nauczyciel-uczeń istnieć musi podstawowe odniesienie do czegoś obiektywnego, a nawet transcendentnego, czym może być jedynie Prawda, w wymiarze zarówno poznawczym, jak i istnienia autorytetu jakiegoś Najwyższego Nauczyciela, który jest Przewodnikiem w kształtowaniu osobowości ucznia.

Warto w tym miejscu nadmienić, że praca napisana jest z pasją osoby głęboko wierzącej i świadomie przeżywającej swą wiarę oraz kształtującej przez pryzmat wiary swoje koncepcje pedagogiczne. Toteż proponowana tu teoria edukacji nie tylko solidnie osadzona jest w klasycznej antropologii filozoficznej, ale często odwołuje się również do wiedzy płynącej z Objawienia chrześcijańskiego. Co prawda autorka w wielu miejscach zaznacza, że przedstawione przez nią treści religijne i teologiczne należy interpretować filozoficznie, to jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że wywody prowadzone są głównie w łonie światopoglądu chrześcijańskiego. Stąd też proponowana tu teoria pedagogiczna ma szczególne znaczenie zwłaszcza dla modelu edukacji chrześcijańskiej lub katolickiej. Nie odbiera jej to wartości uniwersalnej, aczkolwiek w spolaryzowanym światopoglądowo społeczeństwie pewne tezy wysuwane w pracy mogą być zbyt trudne do zaakceptowania dla wszystkich ludzi.

Rozprawa składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia, dodatku pt. *Filozofia człowieka: odkrywanie prawdy w sobie* oraz bibliografii. Wywody prowadzone są przejrzysto, argumentacja jest spójna, język poprawny i przystępny dla czytelnika, a cały układ treści jest przejrzysty i uporządkowany. Wiedza autorki w zakresie badanej przez nią problematyki wydaje się pełna, a umiejętności warsztatowe i badawcze są satysfakcjonujące i nie budzą większych zastrzeżeń. Nie ulega żadnym wątpliwości, że

autorka potrafi przedstawiać wyniki swoich badań na poziomie akademickim oraz posiada umiejętność ich konfrontowania i krytycznej oceny zgodnie z wymogami współczesnego dyskursu naukowego.

Bardziej szczegółowe uwagi dotyczące rozprawy przedstawię w toku szczegółowego omówienia jej treści.

I tak w rozdziale I autorka koncentruje swoją uwagę na personalistycznym wymiarze prawdy, którą każda osoba odkrywa we własnym wnętrzu. Celem wychowania jest przede wszystkim nakierowanie ucznia, by nauczył się odkrywać prawdę w sobie, poprzez umiejętne wsłuchiwanie się w swój wewnętrzny głos. Chodzi tu zatem o prawdę w sensie ludzkim, egzystencjalnym, praktyczno-zyciowym, o prawdę o samym człowieku, wypływającą z ujęcia własnego bytu i otwartości na własną istotę, styl życia czy sposób bytowania. Dochodzimy do niej na dwa sposoby: 1) poprzez wsłuchanie się w wewnętrzny głos (Wewnętrznego Nauczyciela) i postępowanie zgodne z wewnętrznym przekonaniem – sumieniem; 2) naśladowanie postępowania Wielkich Mistrzów i Nauczycieli (Sokrates, Budda, Konfucjusz czy Jezus) oraz ludzi sumienia (chrześcijańscy święci i mnisi), którzy poprzez świadectwo swego życia wskazywali właściwą drogę. Są to prawdziwi przewodnicy po arkanach sztuki życia. W kontekście ich życia uczeń mierzy się z własnymi przeżyciami i dzięki tej konfrontacji dokonuje się jego wewnętrzny rozwój. Nie jest to zatem prawda w sensie naukowym, lecz raczej prawda która jest domeną aksjologii. Ów personalistyczny i moralny wymiar prawdy można uchwycić dzięki otwartości na prawdę samą w sobie, prawdę transcendentną, którą jest Absolut-Bóg, rozumiany jako Najwyższa Prawda związana z Doskonałym Dobrem.

Należy przy tym podkreślić, że autorka ma świadomość, że u podstaw dobrej teorii edukacji i wychowania leży odpowiedź na pytanie o istotę lub naturę człowieka. Usiłując dostarczyć takich solidnych fundamentów antropologicznych sięga z jednej strony do scholastycznych teorii człowieka, które uzupełnia z drugiej strony przez odwołanie się do współczesnej antropologii egzystencjalnej. Jednak ta reinterpretacja klasycznej antropologii w świetle egzystencjalizmu czy filozofii dialogu jest momentami zbyt chaotyczna i często pozbawiona odpowiednio wnikliwej analizy założeń różnych systemów filozoficznych. Koncentruje się bardziej na przywołaniu zasadniczych tez, co jest zgodne z metodą pointylistyczną przyjętą przez autorkę, ale nie dostarcza wyraźnej i jednoznacznej koncepcji człowieka. W pewnym sensie ten brak uzupełnia dodatek umieszczony przy końcu rozprawy. Należy jednak dodać, że zadanie to nie jest łatwe zwłaszcza, gdy zamierzamy skonfrontować klasyczną doktrynę wychowania ze współczesnym kontekstem pedagogiczno-edukacyjnym, przenikniętym w dużej mierze postmodernistycznymi kontekstami anomii, transgresji oraz nieostrych i płynnych ujęć fenomenu człowieka. Wydaje się bowiem, że oba ujęcia są tak przeciwstawne, że jedynym wyjściem jest opowiedzenie się za jednym z nich i odrzucenie drugiego. Autorka zdaje sobie sprawę, że w scholastyce

wypracowano spójny ideal kształcenia i wychowania, który – jak sądzi – warto nie tylko przypomnieć, ale być może również w jakiejś zmodyfikowanej formie wykorzystać wprost w dzisiejszych czasach do edukacji młodzieży. Ideal ten wywodzi się z klasycznej antropologii filozoficznej, ukazującej człowieka jako istotę skończoną, jeszcze niepełną i dlatego skonfliktowaną wewnątrz, mającą swoje potencjalności i realizującą je poprzez trening w cnocie i nastawieniu na dobro. Z uważnej lektury rozprawy wynika jednak, że proponowany przez autorkę model edukacji jest w rzeczywistości raczej teocentryczny niż antropocentryczny. W ujęciu tym wartość wychowania to realizacja tradycyjnych zasad chrześcijańskich, których eksponentem jest Jezus Chrystus, Prawdziwy Mistrz każdego człowieka. I chociaż autorka próbuje w temacie wychowania połączyć osiągnięcia nauk społecznych, psychologii i filozofii egzystencji z tradycją chrześcijaństwa, to jednak właśnie w doktrynie chrześcijańskiej dostrzega główny rezerwuar postaw i wzorców moralnych służących kształtowaniu charakteru i otwieraniu się na głębsze duchowe prawdy. Toteż głównym kontekstem, do którego się odwołuje jest ideal greckiej *paidei*, z jej mądrością życia otwartego na zasoby duchowe tradycji i wartości, w których otulinie rozwija się chrześcijańskie dążenie do doskonałości i harmonijnego rozwoju. Tradycję tę kontynuowali myśliciele średniowiecza, akcentując ponadto teocentryczny wymiar wychowania poprzez wskazanie na rolę Chrystusa jako Nauczyciela. Wydaje się, że właśnie w tej ściśle chrześcijańskiej tradycji autorka rozwija dalsze wywody na temat prawdy zdobywanej w relacji nauczyciel-uczeń.

Rozdział II poświęcony jest zagadnieniu poszukiwania i poznawania prawdy. Autorka chce uchwycić związek pomiędzy dążeniem do prawdy, jako celem wychowania a istnieniem ostatecznej Prawdy, jako gwaranta prawdziwości wszystkich prawd poznawanych w świecie. Toteż po wyróżnieniu różnych sensów mówienia o prawdzie (logiczny, ontologiczny, epistemologiczny, moralny, pedagogiczny i teologiczny) skupia się na Bogu jako transcendentnym gwarancie istnienia wszelkiej prawdziwości. Prowadzi do preferowania teologicznej perspektywy w ujmowaniu prawdy, w której uznaje się, że wskutek tego, że istnieje najwyższa Prawda, możliwe jest istnienie prawdy w rzeczach oraz możliwość ujmowania tej prawdy przez poznającego. Warto tu zaznaczyć, że autorka chce mówić przede wszystkim o Prawdzie utożsamionej z Bogiem i wynikającej z niej prawdzie życiowej lub duchowej, ale niepotrzebnie miesza to z prawdą w sensie epistemologicznym. Powoduje to, że jej wywody są dosyć pogmatwane i zawile, a szczegółowe analizy tekstów scholastycznych wprowadzają dodatkowe zamieszanie. Lepiej więc, gdyby skupiła się tylko na Prawdzie w sensie teologicznym jako podstawowej dla edukacji, a porzuciła argumentację na rzecz wyższości tej prawdy na innymi ujęciami. Ułatwiłoby to prowadzenie rozważań o Prawdzie jako drodze życia i umożliwiłoby pełne ukazanie prawdy w sensie moralnym oraz w sensie edukacyjno-egzystencjalnym, a także w sensie teologicznym lub religijnym. Unikając rozważań na temat epistemologicznego charakteru prawdy, jako posiadania prawdziwych przekonań w zdobywaniu wiedzy, autorka mogłaby skupić się na wyłącznie mądrościowym charakterze

prawdy oraz na odniesieniu się do Boga jako przewodnika ku prawdzie życia. Należy się zgodzić, że autorzy scholastyczni uznawali, że prawda w sensie teologicznym spina w sobie wszystkie inne ujęcia prawdy tworząc strukturę lub hierarchię prawd, ale ich argumenty były bardziej złożone niż autorka to przedstawia. Toteż, pomimo tego, że ten rozdział jest najbardziej filozoficzny i erudycyjny, to jednak wymaga udoskonalień, zwłaszcza gdy idzie o pokazanie w jaki sposób prawda jako efekt poznania odnosi się do Prawdy jako fundamentu istnienia rzeczywistości, utożsamionej z Bogiem Stwórcą.

Rozdział III koncentruje się na pytaniu o nadrzędny cel wychowania, który powinien być sformułowany w kontekście pytania o powołanie człowieka. Autorka szuka odpowiedzi u takich myślicieli jak św. Augustyn, św. Tomasz i Kant. Przypomina, że koncepcja św. Augustyna, nawiązująca do platońskiej doktryny pojęć wrodzonych, wskazywała, że nauczanie dokonuje się dzięki zwróceniu się do własnej duszy, gdyż norma prawdy jest wewnętrzną dyspozycją ucznia. Zakres nauczyciela ziemskiego jest zatem ograniczony do nakierowania ucznia na transcendentną kontemplację Prawdy, gdyż jedynym nauczycielem pozostaje Bóg (Chrystus). W przeciwieństwie do tego koncepcja św. Tomasza doceniała znaczenie czynnika ludzkiego w przyczynowaniu wiedzy oraz podkreślała przedmiotową rację nauczania, jaką jest rzeczywistość ujmowana w doświadczeniu zmysłowym oraz poznawana intelektualnie za pomocą pierwszych zasad. Św. Tomasz uznaje zatem realny wpływ nauczyciela na proces edukacyjny i łączy go z transcendentnym wpływem Boga na duszę ucznia, uzupełniając tym samym introspekcyjne podejście św. Augustyna.

Aby jednak uzasadnić tezę, że celem wychowania jest pomoc w rozwoju pełni człowieczeństwa, autorka przenosi koncepcję scholastyczną na grunt filozoficzny, konfrontując ją z filozofią edukacji Kanta. Podkreśla, że Kant wskazywał również na ideał wychowania ufundowany w rzeczywistości transcendentnej i rozumiał wychowanie jako rozwój i kształtowanie człowieczeństwa. Podkreślał zatem znaczenie podmiotowości i pracę nad ludzkim charakterem, polegającą na ćwiczeniu i dyscyplinie w celu przezwyciężenia złych skłonności. Podobnie jak scholastycy, Kant protestował również przeciwko mechaniczności dyscyplinowania i kładł nacisk na nauczanie oparte na zasadach i rozumnym umoralnianiu (rozwój autonomii ucznia). W jego ujęciu dyscyplinowanie (w sposób negatywny) hamuje złe nawyki, a ukulturalnianie (w sposób pozytywny) jest przewodem w życiu ucznia, umożliwiającym mu rozumne i zgodne z regułami korzystanie z wolności. Toteż, jak podkreśla autorka, zarówno u Tomasza, jak i Kanta można dostrzec tendencję do budzenia w uczniu tego, co potencjalne i postrzeganie wychowanka nie przez pryzmat tego, kim jest, ale raczej tego, kim stać się może. Ten wielki ideał edukacyjny, łączący podejście scholastyczne i oświeceniowe sprzeciwia się w przekonaniu autorki dzisiejszemu modelowi liberalnemu, który jest mechaniczną produkcją i ideologicznym urabianiem

uczniów, uzyskiwanym poprzez przymus zewnętrzny, a nie przez wewnętrzną dyscyplinę i perswazję moralną.

Wobec wywodów zawartych w tym rozdziale można zgłosić tylko jedną uwagę, że różnice pomiędzy koncepcją wiedzy, która w przypadku św. Augustyna jest uzależniona od czynnika wewnętrznego, a w przypadku św. Tomasza od czynnika zewnętrznego, nie zostały przez autorkę wystarczająco dobrze pokazane, co tworzy pewien zamęt w konstrukcji całego rozdziału. Pewną sugestią w tym względzie powinno być wyraźniejsze ukazanie różnic pomiędzy platońskimi źródłami w myśli św. Augustyna oraz arystotelesowskimi inspiracjami w twórczości św. Tomasza. Znakomitą pracą na ten temat jest chociażby krótka książka Anny Szudry-Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej, czyli o Tomaszu z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin: KUL, 2011, oraz inne prace cytowane w tej książce, których autorka nie wykorzystuje w swoich analizach.

Rozdział IV koncentruje się na cnocie pokory jako drodze do prawdy zarówno w sensie epistemicznym, jak i etycznym. Jest to nawiązanie do metody zakonnej lub monastycznej, w której pokora, jako cnota ucznia ale także nauczyciela, była przeciwstawiana *hybris*, czyli nieuzasadnionej pysze, próżności czy dumie. W ujęciu epistemicznym pokora wynika ze świadomości swoich ograniczeń i braków poznawczych oraz szacunku dla ogromu wiedzy. Natomiast w sensie etycznym pokora ma swoje źródło w skromności i chęci bycia użytecznym dla innych przy świadomości ograniczoności naszych talentów i wad naszego charakteru. W tym podwójnym sensie lekcja pokory służy zarówno nauczycielom, jak i uczniom jako podstawowa wskazówka na drodze do prawdy. Dla celów edukacji i kształcenia jest zatem jakąś metacnotą, umożliwiającą właściwy rozwój czterech cnót kardynalnych, w tym zwłaszcza cnoty umiarkowania. Zarówno nauczycielowi, jak i uczniom umożliwia pełną świadomość swoich ograniczeń i braków, zalet i wad oraz przynosi wiedzę o tym, co jest w naszej mocy. Uczniowi wskazuje na potrzebę nauczyciela, a nauczyciela skłania do respektu dla prawdy i rzetelności naukowej oraz uczy cierpliwości i wyczula na własne granice w przekazywaniu prawdy.

Ponadto autorka podejmuje w tym rozdziale rozważania o etosie nauczyciela. Zwraca uwagę, że pedeutologia scholastyczna wskazywała na takie cnoty nauczyciela jak sprawiedliwość (prawość), odpowiedzialność, życzliwość i miłość lub przyjaźń wobec ucznia. Jest to zatem pedagogika braterstwa i służby wobec uczniów i wychowanków. Podejście to nakierowane jest na podstawowe prawo ucznia, jakim jest prawo do prawdy, które powinno się realizować poprzez różne podejścia dydaktyczne, uwzględniające różnorodne umiejętności i wyposażenie intelektualne uczniów (autorka podaje przykład dydaktyki św. Tomasza z Akwinu, który dowodził istnienia Boga na pięć różnych sposobów, w celu uzyskania maksymalnej skuteczności dydaktycznej). Ale odpowiedzialność nauczyciela nie ogranicza się tylko do stosowania różnorodnych strategii dydaktycznych, które mają służyć zdobyciu wiedzy. Dobry

nauczyciel jest odpowiedzialny również za kształtowanie charakteru moralnego ucznia oraz dbaniu o jego prawidłowy rozwój duchowy. W tym wymiarze – jak podkreśla autorka – realizuje się zwłaszcza personalistyczny wymiar wychowania, który umożliwia nawiązanie głębokich relacji osobowych między nauczycielem i uczniem. Warto dodać, że rozważania o etosie pracy nauczycielskiej zawarte w tym rozdziale są bardzo ciekawe i mogą być cenną wskazówką dla współczesnych nauczycieli i dydaktyków.

Rozdział V jest praktyczną aplikacją metody dialogowej, wykorzystanej do badań nad postrzeganiem prawdy przez uczniów i nauczycieli. Autorka odwołuje się do badań empirycznych, które prowadzone są metodą dialogu sokratycznego, polegającego na swobodnie prowadzonej rozmowie z respondentami. Ukazana jest tu pedagogiczna wartość dialogu, który jest drogą dochodzenia do prawdy. Dialogiczna forma dysputy okazuje się tym samym owocną formą aktywnej pedagogiki realizowanej w praktyce (uzyskane w trakcie badania wypowiedzi okazują się bardzo interesujące). Cały rozdział skomponowany jest bez zarzutu, co pokazuje, że teoretyczne rozważania autorki mogą być poprawnie stosowane w działaniu.

Powyższa analiza treści omawianej pracy wskazuje, że autorka posiada wystarczające kompetencje w zakresie wiedzy uzyskane w toku studiów doktoranckich. Tak więc ma pełną wiedzę na temat charakteru nauk społecznych i humanistycznych, a szczególnie pedagogiki i filozofii, rozumie ich wzajemne relacje, specyfikę metodologiczną oraz biegle posługuje się fachową terminologią z obu tych dziedzin. Ponadto dysponuje rozległą wiedzą o człowieku, zwłaszcza o jego kulturowych, społecznych, instytucjonalnych i cywilizacyjnych uwarunkowaniach oraz procesach kształtujących reguły moralne, procesy edukacyjne i uwarunkowania religijne cywilizacji zachodniej.

W zakresie umiejętności autorka rozprawy potrafi właściwie wykorzystać źródła naukowe, odpowiednio je ocenić i przeanalizować oraz umie wykorzystać odpowiednie narzędzia badawcze i precyzyjnie zaprezentować wyniki swoich badań. Posiada również umiejętność integrowania wiedzy w zakresie nauk humanistycznych i społecznych, łącząc rozważania z różnych dyscyplin nauk pedagogicznych, filozoficznych i teologicznych.

Natomiast w zakresie kompetencji społecznych autorka rozprawy potrafi zorganizować i przeprowadzić wywiad naukowy oraz określić związane z nim zadania oraz ocenić uzyskane wyniki. Pozwala to sądzić, że umie myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy, nawiązywać kontakty społeczne służące współdziałaniu w grupie oraz docenić wartość ustawicznego kształcenia się i dalszego rozwoju. Można sądzić, że autorka niniejszej pracy będzie nie tylko rzetelnym i wnikliwym naukowcem, ale również solidnym i kompetentnym pedagogiem praktykiem. Natomiast o wysokich standardach moralnych, jakie wyznaje autorka niniejszej rozprawy, świadczą chociażby następujące napisane przez nią

słowa: „Dlatego na przykład szkoła czy uniwersytet (w każdym czasie historycznym) powinny być drogą nie szybkiego awansu, ale mozolnego wspinania się na szczyt swoich możliwości. To zwłaszcza te instytucje, jako kuźnie charakterów, mają za zadanie tworzyć i definiować jasne i klarowne ścieżki awansu. Szkoła powinna więc być instytucją transparentną” (s. 166).

Biorąc to wszystko pod uwagę, stwierdzam, że rozprawa pani mgr Katarzyny Popek spełnia wszystkie wymogi stawiane pracy doktorskiej i w związku z tym wnioskuję o jej dopuszczenie do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Recenzowaną rozprawę można zarekomendować do druku, jednak po pewnych udoskonaleniach. Proponuję w tym względzie znaczne skrócenie jej treści i pominięcie zwłaszcza wszystkich tych uwag, które mają charakter marginalny, ubogacający co prawda treść poprzez podawanie pewnych przykładów lub przedstawianie biografii analizowanych autorów, ale rozmywają główny temat rozprawy. Ponadto należy uzupełnić wywód o prace, których autorka nie uwzględniła, a które stanowią uzupełnienie do rozważań zawartych w rozprawie. Wskazałem w tym zakresie chociażby pracę Anny Szudry-Barsz, w której znajduje się również dalsza bibliografia dotycząca omawianych tu problemów. Natomiast do rozważań o transcendentnym wymiarze prawdy warto wykorzystać książkę K. Jaspersa, *Szyfry transcendencji*.

Dr hab. Ryszard Mordarski – prof. UKW

Ryszard Mordarski