

KS. MARIAN NOWAK
Lublin

O PEDAGOGIKĘ WRAŻLIWĄ NA OSOBĘ I NA WSPÓLNOTY OSÓB

Chcąc najogólniej zilustrować kontekst myślenia i działania pedagogicznego, można powiedzieć, że nie jest on klarowny, charakteryzuje się brakiem sprawdzonych i pewnych strategii wychowawczych, brakiem pewności w działaniu. Jednocześnie zauważamy dzisiaj większą niż kiedykolwiek potrzebę i konieczność praktycznego działania wychowawczego i szybkiego podejmowania decyzji. Ten swoisty paradoks ukazuje dość wyraźnie, jak bardzo staje się potrzebna pedagogika naukowa, zwłaszcza ta oparta na solidnych podstawach filozoficznych i antropologicznych, dla tak złożonej i skomplikowanej praktyki edukacji. Odpowiedzią na te wielorakie potrzeby były i są ustawicznie podejmowane wysiłki poszukiwania nowych, bardziej odpowiadających wyzwaniom chwili, realistycznych ujęć naukowych edukacji¹.

Według S. Kunowskiego, już lata trzydzieste obecnego wieku stały się okresem wyłonienia się nowego (bardziej nam bliskiego) naukowego ujęcia pedagogiki, określanej jako tzw. pedagogika czysta. Łączyło się to głównie z zainteresowaniem się pedagogów metodą fenomenologiczną E. Husserla (1859-1938)².

Okres po II wojnie światowej (oczywiście z dużym ograniczeniem i opóźnieniem u nas, w Polsce, i w innych podobnych do naszego krajach) zaznaczył się poszukiwaniami w pedagogice naukowej, które zmierzały do dokonywania pewnych syntez, wysiłków na rzecz integralnego ujmowania edukacji, i to zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i w praktyce wychowania i nauczania.

Nie zabrakło jednak i nie brakuje, także u nas, usilnej troski o tego rodzaju syntezę i poszukiwanie integralnych ujęć edukacji. Taki styl pracy naukowo-dydaktycznej jest charakterystyczny dla Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a zwłaszcza jego kierowników: prof. S. Kunowskiego

¹ Zob. M. G o g a c z, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 5-24.

² Zob. S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 35.

(który kierował Sekcją Pedagogiki przed jej zamknięciem w 1956 r.) i prof. T. Kukołowicz (kierującej sekcją po jej reaktywowaniu w 1981 r.)³. Z jednej strony są to wysiłki zmierzające do poszukiwania pewnej ogólnej i wspólnej wielu kierunkom i systemom teorii wychowania oraz podejmowanie dialogu z teoriami istniejącymi (a wcześniej z jedyną oficjalnie istniejącą opcją), z drugiej strony zaś prowadzono pracę na rzecz rozwoju specyficznej teorii, zwłaszcza tej zainspirowanej personalizmem i tradycjami myśli i działania edukacyjnego w Kościele katolickim (jak to miało zresztą miejsce również w innych kierunkach, opcjach i koncepcjach wychowania).

Również dzisiaj mamy wiele koncepcji i alternatyw, które odpowiadają współczesnym potrzebom w edukacji. Nie brakuje też wysiłków, i to także w naszym kraju, aby poszukiwać to, co wspólne wielu kierunkom pedagogiki, aby prowadzić dialog wzajemnego poznawania się i przybliżania sobie swoich sposobów refleksji i działania praktycznego.

Jednym z żywotnych także dzisiaj kierunków czy też perspektyw patrzenia na sprawy edukacji jest *pedagogia personalizmu*, którą najogólniej można scharakteryzować jako sposób myślenia, także o edukacji, w którym wskazuje się na szczególną wartość osoby. W tym nurcie myślenia pedagogicznego, określanego jako *pedagogiczny personalizm*, podkreśla się zwłaszcza potrzebę takiej pedagogiki (także tej naukowej), która wychodziłaby od praktyki, pozostawałaby wierna człowiekowi i ciągle mu towarzyszyła.

Pedagogiczny personalizm jest jednym z kierunków myślenia w pedagogice, który inaczej rozwijał się w poszczególnych krajach. Są kraje, np. Włochy, Hiszpania, także Francja, gdzie znalazł on szczególnie przychylny klimat, są inne, np. Niemcy, w jakich nie miał on zbyt szerokiego rozgłosu, aczkolwiek i tam, jak stwierdza G. Catalfamo (włoski reprezentant personalizmu w pedagogice), ma on pewien odpowiednik w teoretycznej propozycji E. Sprangera⁴ oraz godnych odnotowania dziełach M. Bubera (1878-1965) i R. Guardiniego (1885-1968)⁵.

³ Zob. m.in. T. Kukołowicz, *Wkład pedagogiki KUL w teorię wychowania*, „Przebieg Uniwersytecki KUL”, 1994, nr 3, s. 26-27.

⁴ Zob. G. Catalfamo, *Der historische Personalismus und seine Pädagogik*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau. Trimestrale di cultura pedagogica” (Padova), 39(1981), nr 1, s. 3 (jest to tekst referatu wygłoszonego przez Catalfamo 29 maja 1980 r. w Würzburgu na prośbę Wydziału Filozofii i Instytutu Pedagogiki tamtego uniwersytetu).

⁵ Zob. m.in. G. Flores d'Arcais, *Il personalismo – Der Personalismus*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau”, 39(1981), nr 1, s. 1-2.

Gdy mówimy o personalizmie, nasze myśli biegną do E. Mouniera (1905-1950), który jest głównym twórcą personalizmu. Można jednakże mówić o założycielach tego kierunku także w poszczególnych krajach (tak np. L. Stefanini jest uważany za założyciela personalizmu włoskiego)⁶ oraz o poszczególnych autorach, którzy przez swoją działalność intelektualną, przez styl swojej refleksji dali początek także różnym odmianom personalizmu.

I. JAK ZDEFINIOWAĆ PERSONALIZM?

Warto zwrócić uwagę na wielość odmian personalizmu, jak też często podkreślany problem istnienia tzw. personalizmu perenne i personalizmu naszych czasów (zaczynającego się wyraźnie przede wszystkim od Mouniera). Jest oczywiście prawdą, że można mówić o p e r s o n a l i z m i e p e r e n n y m, tak jak jest prawdą, że istnieje idealizm i realizm, spirytualizm i materializm, i to – można powiedzieć – od Sokratesa i Platona, od Demokryta i Plotyna, do dzisiaj. Jest zatem możliwa do przyjęcia teza o p e r s o n a l i z m i e p e r e n n e, tym bardziej że tego rodzaju stwierdzenia są wynikiem prób poszukiwania pewnego „wspólnego mianownika” dla wielu koncepcji, które w sposób szczególny podkreślały wartość osoby ludzkiej.

Trudno jednak dać jakąś definicję jednorodną, wyrażającą wszystko to, co istotne, uwzględniającą wszystkie ujęcia personalizmu. Można tutaj jedynie próbować wskazywać na poszczególne kryteria wyżej przedstawionych podziałów na p e r s o n a l i z m y i próbować określać genezę, podstawowe założenia i rozwój każdego z nich.

We wprowadzeniu do swojej publikacji pt. *Il Personalismo*⁷ A. Rigobello odwołuje się do niektórych uwag krytycznych, a zwłaszcza tych J. Maritaina, które zmierzają do oceniania personalizmu nie tyle jako filozofii i jakiejś doktryny usystematyzowanej, lecz o wiele bardziej jako zjawiska kulturalnego o charakterze reakcji i aspiracji. Przywołajmy najbardziej znaczące wypowiedzi Maritaina:

Nie ma nic bardziej błędnego w mówieniu o personalizmie niż pojmowanie go jako jakąś szkołę lub doktrynę. Personalizm jest fenomenem reakcji przeciw dwu przeciwstawnym błędom: totalitaryzmowi i indywidualizmowi, i jest to fenomen z konieczności bardzo złożony. Nie ma doktryny personalistycznej, lecz istnieją

⁶ Zob. C a t a l f a m o, art. cyt., s. 4.

⁷ A. R i g o b e l l o, *Il Personalismo*, Roma 1975.

inspiracje personalistyczne i wiele teorii personalistycznych, które często nie mają ze sobą wiele wspólnego, poza zwróceniem szczególnej uwagi na osobę⁸.

Tej wypowiedzi Maritaina towarzyszą uwagi innego przedstawiciela personalizmu, J. Lacroix, dla którego personalizm jest *antydologią*⁹, zjawiskiem reakcji; opinia ta zasadniczo jest podzielana przez E. Morota-Sira, który uważa personalizm za rodzaj syntezy dążeń ku osobie, za swego rodzaju skupienie na osobie duchowych energii ludzkości¹⁰.

Jeśli wydawca (Rigobello) wyżej przywołanej antologii personalizmu wysiła się, aby znaleźć jednak pewną filozofię personalizmu, która ma swój początek w osobie i w niej znajduje jakby *swój centrum teoretyczne*¹¹, to należy zauważyć, że cytowana opinia Maritaina jest w dużej mierze osadzona na jego dążeniu, aby stworzyć *personalizm tomistyczny*, który zdołałby zapobiec zagrożeniu wypaczonym personalizmom w typie Nietzschego lub Proudhona, z tendencjami do dyktatury czy anarchizmu. Taka troska jest w pełni uzasadniona, zwłaszcza wtedy, gdy w życiu społeczno-politycznym mamy do czynienia ze zdarzeniami przeciwnymi osobie i jeśli zważymy na łatwość przekształcenia jakiejś filozofii (głównie tej w „powijakach”, tzn. jeszcze nie usystematyzowanej) w ideologię.

Oczywiście jest prawdą, że sam *personalizm* dzieli się na wiele odmian oraz istnieje w złożonej mozaice swoich ujęć i odmian, nie tylko we Francji, Niemczech i Włoszech (państwach, gdzie personalizm najbardziej się rozwinął), ale też i w Polsce¹².

W Polsce, w okresie międzywojennym, personalizm – także ten w pedagogice – był wyraźnie reprezentowany przez takich autorów, jak K. Górski, F. Sawicki, L. Jeleńska, J. Woroniecki, M. Darowska¹³, był też kierunkiem postrzeganym niezbyt przychylnie (delikatnie mówiąc) w minionych dziesięcioleciach Polski Ludowej, a dzisiaj na nowo zyskuje swych zwolenników, zwłaszcza młodych ludzi, którzy widzą jego wartość i z nim łączą pewne możliwości

⁸ J. Maritain, *La personne et le bien commun*, Bruges 1946, s. 7 (tł. moje – M. N.).

⁹ Zob. J. Lacroix, *Le personalisme comme anti-idéologie*, Paris 1972.

¹⁰ Zob. E. Morot-Sir, *La pensée française d'aujourd'hui*, Paris 1971, s. 107; zob. także G. Flores d'Arcais, *Rimeditando sul personalismo filosofico e pedagogico*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau”, 40(1982), s. 146-152.

¹¹ Rigobello, dz. cyt., s. 14.

¹² Zob. Cz. S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 124-156.

¹³ Zob. zwłaszcza prace: K. Górskiego (*Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936), W. Granata (*Personalizm chrześcijański*, Poznań 1985), Bartnika (dz. cyt., s. 148-156).

rozwiązania wielu aktualnych problemów edukacji¹⁴. Powstaje jednak pytanie o rolę i aktualność personalizmu w czasach współczesnych oraz o jego percepcję przez pedagogów¹⁵.

Ten problem podjął w minionym dziesięcioleciu P. Ricoeur, z pewnością jeden z największych kontynuatorów myśli Mouniera. Przemawiając w 1982 r. na konferencji w Dourdan w Paryżu, zorganizowanej przez Stowarzyszenie Przyjaciół Emmanuela Mouniera (Association des Amis d'Emmanuel Mounier) z okazji 50-lecia czasopisma „Esprit” (założonego przez Mouniera w 1932 r.), rozpoczął swoją wypowiedź w ten sposób:

To krótkie wystąpienie jest umotywowane niepokojem z powodu zrozumienia zastrzeżeń i czasami uprzedzeń pokoleń młodszych od mojego, jeśli chodzi o użycie określenia „personalizm”, przy zachowaniu jednakże krytycznej wierności dziełu Emmanuela Mouniera. Jedno zdanie mogłoby streścić moją myśl: umiera personalizm, powraca osoba¹⁶.

I dalej kontynuował mówiąc, że „sformułowanie w trybie oznajmującym (=umiera personalizm, powraca osoba)” jest zwykłym zarejestrowaniem pewnego faktu kulturalnego, w tym sensie, że owe zakończenie na „-izm”, stawia personalizm w szeregu z tyloma innymi „-izmami”, które dzisiaj ukazują się nam powszechnie jako „zwykłe widma pojęciowe”¹⁷.

¹⁴ Zob. *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993 (zwłaszcza tekst Adamskiego podkreślający ten fakt w Słowie wstępnym [s. 8]).

¹⁵ Por. wątpliwości dotyczące personalizmu oraz innych kierunków współczesnej myśli pedagogicznej, wysunięte przez prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Z. Kwiecińskiego, na II Zjeździe Pedagogicznym w Toruniu (Z. K w i e c i ń s k i, *Edukacja wobec wyzwań demokracji. Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*), [w:] *Demokracja a wychowanie. Materiały Przedzjazdowe*, Toruń 1995, s. 10-11, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

¹⁶ P. R i c o e u r, *Meurt le personnalisme, revient la personne*, „Esprit”, 51(1983), nr 1, s. 113.

¹⁷ Wśród różnych „-izmów” P. Ricoeur wymienia: materializm, spirytualizm, kolektywizm, które jego zdaniem „reprezentują to samo, co zamglenia w myśleniu i pomysły nieookreślone”. Umieszcza wśród nich również „braci nieprzyjaciół”: personalizm, egzystencjalizm i marksizm, których wspólną cechą jest poszukiwanie humanizmu (zob. tamże, s. 114). Może to sugerować, że formuła w trybie przypuszczającym („umarłby personalizm”) nawiązuje w jakiś sposób do wyrażenia samego Mouniera, który we wprowadzeniu do *Qu'est ce que le personnalisme?* (Paris 1964, Ed. du Seuil), pozostawił zapis: „Najlepszy los, jaki może spotkać personalizm jest taki: że po rozbudzeniu w wystarczającej liczbie ludzi sensu integralności i globalności widzenia człowieka, zmiesza się całkowicie z biegiem codzienności, aż do zaniku, bez pozostawienia śladu” (s. 10). Dzieła Mouniera znajdują się w 4-tomowym zbiorze pt. *Oeuvres* (Paris 1961-1963, Ed. du Seuil).

Zresztą jakikolwiek sąd, do którego doszlibyśmy wypowiadając się na temat personalizmu, wydaje się pozostawać zawsze w relacji do tego, co podkreślał (prawie w tych samych latach) inny przyjaciel i współpracownik Mouniera, Lacroix: „Podstawowym faktem jest to, że nie można zrozumieć personalizmu, bez uprzedniego zgłębienia i analizy pojęcia «osoba»”¹⁸. W tej perspektywie warto spojrzeć na personalizizm w pedagogice współczesnej, zwracając uwagę na wielorako rejestrowany fakt p o w r o t u d o o s o b y, który jest też syntezą wypowiedzi Ricoeura.

Wyjdźmy od refleksji nad personalizmem i nad jego rozwojem w pedagogice, aby następnie podjąć próbę refleksji nad obecną sytuacją. To pozwoli nam bardziej konkretnie zobaczyć, co oznacza mówić dzisiaj o powrocie do osoby, a następnie dopomoże w poszukiwaniu sposobów i możliwości budzenia tak potrzebnej i odczuwanej dzisiaj w r a ż l i w o ś c i n a o s o b ę w pedagogice współczesnej.

II. ZŁOŻONOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ SYTUACJI SPOŁECZNO-KULTURALNEJ

Odnoszę się tutaj do zdarzeń, które nie są ściśle związane tylko z polskim środowiskiem pedagogicznym (z racji pewnej, przynajmniej oficjalnej, monolityczności naszego środowiska w minionych dziesięcioleciach), lecz usiłuję wejść w trochę szerszy kontekst europejski, w jakim zaczynamy uczestniczyć.

Chciałbym wyjść od przypomnienia, że zwłaszcza w reakcji na faszyzm, w bezpośredniej bliskości II wojny światowej, i w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, na gruncie pedagogiki zachodniej Europy szerokie zainteresowanie wzbudzał wyrosły na personalizmie kierunek personalistycznego myślenia. Był on bliski zwłaszcza siłom politycznym chrześcijańskiej demokracji¹⁹. Ten kierunek działania i myśli w pedagogice powstał wokół kategorii o s o b y, pojmowanej według tradycji filozoficznej o inspiracji chrześcijańskiej (będąc też pod wpływem Maritaina, Mouniera, L. Stefaniniego)²⁰.

¹⁸ J. L a c r o i x, *Le personnalisme. Source, fondaments, actualité, Chronique sociale*, Lyon 1981, s. 18 (Lacroix zmarł 27 czerwca 1986 r.).

¹⁹ Zresztą już w połowie lat sześćdziesiątych zaczyna się rozwijać również zainteresowanie kierunkiem marksistowskim, bliskim siłom politycznym socjalizmu i komunizmu, oraz zaznacza się kierunek tzw. laicki, związany z siłami liberalno-socjalistycznymi: zob. M. N o w a k, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” (Toruń), nr 2 (4), 1993, s. 7-27.

²⁰ Na ogół w pedagogice uważa się, że personalizizm pedagogiczny jest związany z działalnością pedagogiczną o inspiracji chrześcijańskiej. Jednak stwierdzenia teoretyczne i aksjologiczne

Wraz z upadkiem wielu mitów, utopii i ideologii nowożytnych, w okresie nazywanym często ponowoczesnością (postmodernizmem)²¹, krytycznie zaczyna się patrzeć z wielu stron także na personalizm, zwłaszcza z racji jego nazwy, podpadającej pod kryteria klasyfikowania pewnych teorii do tzw. wielkich narracji. Upadek zaś wielu utopii i ideologii czasów nowożytnych niesie ze sobą z jednej strony wzrost tendencji, które są określane jako postmodernizm, a łączą się z pewnym gnostycyzmem jako kompensacją zawiedzionych oczekiwań nowożytnych. Wraz z tymi prądami w myśleniu wzrastają tendencje irracjonalności oraz wysiłki dekonstrukcji wielkich narracji. Z drugiej strony występują dążenia do poszukiwania odpowiedzi na tzw. pytania zasadnicze. Zauważamy tutaj szczególnie wzrost znaczenia badań i problematyki antropologicznej oraz wartości nadawanej osobie, jej godności, jej życiu i prawu do pełnego rozwoju. Wszystkie te dążenia łączą się z konkretnymi wyzwaniem, jakie stawia nam życie codzienne: otoczenie opieką osób upośledzonych i obrona ich praw obywatelskich i społecznych, wrażliwość i troska o mniejszości narodowościowe i kulturowe, wrażliwość na choroby i realne zagrożenia itp.

Dodać należy, że również na płaszczyźnie rozumienia nauki obserwuje się pewne zmiany natury teoretycznej i naukowej, jak to zresztą zauważa sam Ricoeur²². Jego zdaniem, pierwsze krytyczne uwagi w tym względzie, występujące w formie bardziej emocjonalnej i przeżyciowej niż systematycznej kontestacji wszelkich form tradycyjnej wiedzy, są zauważane pod koniec lat sześćdziesiątych. Były one następnie różnie wzmacniane przez nowe wpływy teoretyczno-krytyczne, które doprowadziły do istotnego zwrotu podczas lat siedemdziesiątych i początków lat osiemdziesiątych (socjologia tzw. Szkoły Frankfurckiej, różne formy freudyzmu, strukturalizm antyhumanistyczny, kultura radykalna i neoneihilistyczna inspirowana przez Heideggera i Nietzschego). Funkcjonowały one jako *f i l o z o f i e p o d e j r z a n e* i jako takie występowały obok systemów teoretycznych zasadniczo trwałych. Miało to miejsce w wielu dziedzinach wiedzy, ale również w koncepcjach teoretyczno-pedagogicznych²³.

dotyczące osoby nie zawsze i nie całkowicie są odnoszone do stanowisk wyraźnie chrześcijańskich, lecz zwracają się także do ujęć filozoficznych, np. arystotelesowsko-tomistycznych, spirytualistycznych, augustyńskich, fenomenologicznych, egzystencjalistycznych itp. Jest to widoczne zwłaszcza u pedagogów włoskich: A. A g a z z i, *Oltre la scuola attiva*, Brescia 1955; G. F l o r e s d' A r c a i s, *La scuola per la persona*, Brescia 1960; G. C a t a l f a m o, *I fondamenti del personalismo in pedagogia*, Roma 1966.

²¹ Warto wskazać nie tylko na stan kryzysu, ale pytać również o jego przyczyny, które mogą doprowadzić do nadmiernej skłonności do idealizmu i błędnych, utopijnych koncepcji człowieka (zob. zwłaszcza G o g a c z, dz. cyt., s. 7-8).

²² R i c o e u r, art. cyt., s. 114-115.

²³ Jak wiadomo, właśnie Ricoeur był tym, który jako pierwszy użył nazwy „s z k o ł a

Lecz przypomnieć warto, że postmodernizm umieszcza na „wczesnej emeryturze” również te pozycje, niedawno tak uprzywilejowane²⁴.

Z innych wyzwań współczesności warto wspomnieć o tendencji powstałej w latach osiemdziesiątych, kiedy zaznaczyła się nowa n a d z i e j a t e c h n o l o g i c z n a, polegająca na zawierzeniu nowym technologiom informatycznym skomputeryzowanym i przedostaniu się pewnych ich mechanizmów (np. z zakresu ścisłej kontroli produkcji) również do życia społecznego lub osobowego. Wydawało się, że ta tendencja nada siłę pewnej nowej współczesności, która zmusi do ucieczki upiory postmodernizmu radykalnego i neonihiłistycznego. Jeśli nawet to wydawałoby się niektórym środowiskom (np. biznesu) pewnym zyskiem, łatwo wnioskować, że niebawem ta opcja każe zapłacić sobie okup w formie wcielenia człowieka w ramy programowe, w anonimową standaryzację życia, w podporządkowanie życia osobowego interesom produkcji ekonomicznej. I nie jest jedynie hipotetyczne niebezpieczeństwo powstania pewnego modelu człowieka, bardzo bliskiego znanej już tradycji idei człowieka-maszyny (*l'homme-machine*), w wydaniu jedynie sprytniejszym i uwspółcześnionym (którego może spotkać nowe niepowodzenie, jak to odnotowała historia ludzkości ostatnich dwu wieków)²⁵.

Najogólniej mówiąc, obecny kontekst kulturowo-społeczny – bardzo skrótowo zasygnalizowany wyżej – ukazuje występowanie jakby dwu propozycji wyjścia z tej sytuacji. Z jednej strony wymaga się krytycznej postawy wobec nowożytności (*Moderne*) – z jej koncepcją racjonalności, z drugiej zaś – występuje sprzeciw wobec myślenia, które zaznaczyło się jako tzw. postmodernizm (*Postmoderne*)²⁶.

W takiej sytuacji warto postawić sobie pytanie, czy pedagogika dawnych systemów, taka m.in. jak personalistyczna (ale też i inne), byłaby współcześnie jeszcze w jakimś sensie wartościowa i przydatna do wpływania na zachodzące zmiany. Wymagałoby to dokonania w niej wielu nowych przemyśleń i pogłębionych opracowań. Trudno całkowicie pominąć ujęcia teoretyczne i doświadczenia praktyczne pedagogiki w przeszłości. Nadal są one przecież obecne i wywierają duży wpływ na kulturę społeczną, polityczną, kulturalną, nie mówiąc o ich roli

p o d e j r z a n a” (dla szkoły ustanowionej przez Marxa, Freuda i Nietzschego) w tomie *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris 1966.

²⁴ Zob. m.in.: M. F e r r a r i s (Ed.), *Invecchiamento della scuola del sospetto*, [w:] *Il pensiero debole*, red. G. Vatimo, P. A. Rovati, Milano 1983, s. 120, 136.

²⁵ Zob. C. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, [w:] *Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona*, a cura di G. Flores d'Arcais, Brescia 1994, s. 272-273.

²⁶ Zob. H. G u d j o n s, *Pädagogisches Grundwissen*, Bad Heilbrunn 1993, s. 297.

w pedagogice naukowej. W tym znaczeniu możemy mówić o ustawicznie zachodzącej polaryzacji życia kulturalnego, społecznego i politycznego, która nie pozostaje bez wpływu na sposób rozumienia praktyki wychowawczej i samego badania teoretyczno-pedagogicznego²⁷.

Konkretnie zaś, w odniesieniu do personalizmu pedagogicznego, daje się zauważyć dużą aktualność tego sposobu myślenia i działania w edukacji, i to nie tyle może w zgiełku i reklamie oraz wrzaskliwych dyskusjach nad nowoczesnością itd., lecz w podejmowaniu bieżących problemów pedagogicznych, jakie niesie codzienność i którym musi stawić czoło każdy rodzic w rodzinie, każdy wychowawca w klasie, każdy duszpasterz w pracy duszpasterskiej czy też pedagog szkolny w szkole.

III. P O W R Ó T O S O B Y W SYTUACJI ZAGROŻEŃ?

Pomimo pewnej niechęci do tzw. wielkich narracji przeszłości i kategorycznego wręcz odrzucania wszelkich „-izmów”, o czym wspominałem wcześniej, zauważamy przecież funkcjonowanie wielu idei, narzuconych przez wielkie systemy w przeszłości. Należy tu wspomnieć również o pewnym stylu myślenia i postępowania wprowadzonym przez personalizm. W ten sposób zaistniała pewna w r a ż l i w o ś ć n a o s o b ę oraz n a w s p ó l n o t ę o s ó b, która jest czymś więcej niż tylko zainteresowaniem się konkretną egzystencją. Taka wrażliwość łączy się z wymogiem zaangażowania się na rzecz osoby. Może być ona widziana jako wkład tego ruchu, który określał się niegdyś jako rewolucja wspólnotowa i personalna. Wrażliwość tę łatwo zauważymy zwłaszcza w określonych zdarzeniach życiowych, w sytuacjach, w których osoba staje wobec zagrożeń i jest poddawana przemocy i manipulacjom (także ideologicznym), w jakich chętnie używa się takich kategorii, jak nowoczesność, postęp, pragmatyzm, laickość, praktyczność, formacja intelektualna (ograniczana niestety jedynie do zdobycia wiedzy i funkcjonalności w społeczeństwie) itp.

Wydaje się też, że w ostatnich latach uczestniczymy w pewnym ogólnym powrocie inspiracji personalistycznej²⁸. Taki powrót można tłumaczyć analogią

²⁷ Por. C. N a n n i, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma 1990, s. 11nn.

²⁸ Można brać pod uwagę konkretne przypadki ukazywania się nowych czasopism o tym profilu teoretycznym; poza czasopismem „Esprit” (po śmierci E. Mouniera w 1950 r. kierowanym najpierw przez A. Bèguina – 1950-1957, następnie przez J. M. Domenacha – 1957-1976, P. Thibaud – 1978-1988 i od 1989 przez O. Mongina), pojawiły się w ostatnich latach takie czasopisma o inspiracji personalistycznej, jak: „Prosopon”, „La persona”, „Notes et documents”, „Acontecimiento”, „Bulletin des amis d'Emmanuel Mounier”, „Cahiers Simone Weil”, a także wydawane

pomiędzy latami trzydziestymi XX wieku, w których powstał ruch personalistyczny „ESPRIT”, a czasami współczesnymi ze względu na separację pomiędzy systemem społecznym a konkretnym życiem człowieka oraz pomiędzy osobą a społecznością, ze względu na upadek wartości i kryzys ekonomiczny, kryzys instytucji i kontroli społecznej²⁹.

Wzrost zainteresowania tego rodzaju pedagogią, stawiającą na osobę i zgodnie z tytułem książki C. Rogersa, na uczenie się w wolności³⁰, nie jest zresztą, jak stwierdza m.in. O.-A. Burow, jakąś fascynacją jedynie w byłych państwach socjalistycznych, w których edukacja była jednolita i scentralizowana, ale również w państwach zachodnich³¹.

Obok powrotu do personalizmu, który należałoby oceniać w związku z jego treściami aktualnymi i ważnymi dla kontekstu pluralistycznego, zauważamy fakt pewnej odnowionej uwagi na konkret życia, na konkretne sytuacje podmiotowe i osobowe oraz na wspólnotę³². Początki tego procesu sięgają już lat sześćdziesiątych charakteryzowanych jako „lata wielkiego aktywizmu”; można je też dostrzec w braku aktywności w tzw. trudnych latach siedemdziesiątych. To właśnie wtedy mieliśmy do czynienia z początkiem swego rodzaju cichej rewolucji (*the silent revolution*)³³, która zmieniła – i w powolny, choć w bardzo istotny sposób – ciągle zmienia życie indywidualne i społeczne na całym świecie. Ten nowy nurt wpływa na ruchy dążące do uwspółcześniania (modernizacji) i wyzwolenia, jakie powstają w świecie. Znakiem tych dążeń w codziennym życiu stało się przede wszystkim znaczne przesunięcie uwagi z politycznego na osobowy (personalny), z ideologicznego na antropologiczny (jak mówiono w początkach lat siedemdziesiątych) wymiar życia. Zamanifestowało się to szerzej we wzroście zainteresowania jakością życia, obroną praw ludzkich, walką o prawa polityczne i cywilne, pewną żywą świadomością godności oso-

od niedawna przez Centrum Badań Personalistycznych we Włoszech „Prospettiva Persona”.

²⁹ A. D a n e s e, *Prospettive neopersonalistiche*, „Prospettiva Persona” 1992, n. 1/2, s. 5. Wydawca bierze pod uwagę zwłaszcza współczesne rozdrobnienie hierarchii wartości moralnych i fakt nadmiernego akcentowania praw każdej grupy. W konkretnym działaniu bowiem przyjmuje się często nie tyle jakieś odniesienie się np. do godności osoby, lecz reguły panujące w danej społeczności, nawet jeśli są bezlitosne czy wręcz okrutne (tamże).

³⁰ C. R. R o g e r s, *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*, München 1984.

³¹ Zob. O. A. B u r o w, *Lernen in Freiheit? Perspektiven der Humanistischen Pädagogik zur Reform von Schule und Weiterbildung*, „Pädagogik und Schulalltag”, 48(1993), nr 4, s. 396.

³² Zob. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 276.

³³ R. I n g l e h a r t, *The Silent Revolution: Charging Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton NY 1977.

bowej (własnej i innych). W tym też duchu powstają nowe ruchy cywilne i kulturalne, takie jak np. ruchy na rzecz promocji ludzkiej i obywatelskiej, zwłaszcza w odniesieniu do kobiety, ochrony środowiska i ekosystemów, lub na rzecz państwa (miasta) o ludzkim obliczu³⁴.

W ostatnich latach więcej uwagi poświęca się ochronie osób będących w sytuacji zagrożenia. Dotyczy to zwłaszcza ludzi słabych (kobiet, dzieci, starców, upośledzonych) oraz biednych i cierpiących (biedoty, tzw. marginesu, narkomanów, chorych na AIDS, migrantów, ludzi samotnych). Coraz mocniej jest uświadamiana konieczność solidarności i odpowiedzialnego zaangażowania się na rzecz rozwoju wszystkich i każdego.

Ponadto oczywiste stało się odrzucenie totalizującego charakteru wszelkiej polityki wywodzącej się z ideologii i swoiste zniechęcenie do dotychczasowych form dominacji partyjnej³⁵. Obok podmiotowości politycznej kolektywistycznej coraz mocniej zaznacza się podmiotowość polityczna o charakterze indywidualnym i osobowym. Tak pojęta podmiotowość polityczna łączy się nie tyle z popularnością jakiejś ideologii, lecz poszczególnych jej przedstawicieli z ich indywidualnym zobowiązaniem się do odpowiedzialnego tworzenia warunków właściwych dla życia i rozwoju społecznego. W życiu politycznym bardziej ceni się pewne zalety polityka niż programy partii. Podobnie jest np. w pracy społecznej (animatora, nauczyciela, trenera itd.). Mamy więc do czynienia z połączeniem sfery życia prywatnego i publicznego. Polega ono na bezpośrednim interweniowaniu na rzecz pozytywnych przemian, poprawy warunków życia społeczeństwa i przez to realizowaniu siebie. Postuluje się działalność indywidualną, ale prowadzoną w sposób solidarny i kooperatywny, promującą nowe formy przedsiębiorczości i wzajemnej pomocy³⁶.

Akceptując tę linię społeczno-kulturalną w polityce, papież Jan Paweł II ustosunkowuje się do niej w wydanej niedawno encyklice *Centesimus annus*, uznając zaangażowanie milionów ludzi, którzy, „działając indywidualnie czy łącząc się na różne sposoby w grupy, stowarzyszenia i organizacje, tworzyli [...] jakby wielki ruch obrony osoby ludzkiej i ochrony jej godności [...]”³⁷.

³⁴ Zob. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 276-277.

³⁵ Wskazuje na to brak identyfikowania się z jakąkolwiek partią polityczną i niebranie udziału w głosowaniu na prezentowane programy partii. Większe zaangażowanie wywołuje dzisiaj nie tyle program partii, ile opowiedzenie się za konkretną osobą.

³⁶ Zob. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 277.

³⁷ J a n P a w e ł II, *Encyklika „Centesimus Annus”*, Città del Vaticano 1991, s. 5 (przedruk Włocławek, 1991 s. 5).

Tym zaś, „co stanowi wątek i w pewnym sensie myśl przewodnią encykliki i w ogóle całej nauki społecznej Kościoła, jest *poprawna koncepcja osoby ludzkiej, jej niepowtarzalnej wartości* [...]”³⁸.

Jeśli często niemożliwe do przyjęcia przez człowieka współczesnego wydaje się to, aby mógł on się odnieść do pewnego systemu wartości stałych i obiektywnych, to znaczenia nabiera odniesienie się do idei-wartości o s o b y. Ogromne znaczenie i zasługi mają tu zwłaszcza ruchy i organizacje narodowe i międzynarodowe, które działają na rzecz respektowania i obrony praw ludzkich w ogólności, czy odnoszące się do różnych kategorii osób lub grup społecznych, chroniące prawa dziecka, obywatela, chorego, niepełnosprawnego, starca, kobiety, migranta itd. Ich działalność sprzyja bardziej jasnemu i precyzyjnemu określaniu i kształtowaniu konsensu, pozwalającemu na umowy i na porozumienia społeczne, polityczne i prawne ponad różnorodnymi podziałami ideologicznymi i politycznymi. W ten sposób precyzują się nie tylko wymagane formy zachowań, np. respekt, poprawność, jasność, autonomia osobowa i polityczna, lecz również treści pojęć takich jak, życie ludzkie, sprawiedliwość, pokój, ochrona środowiska, prawo do rozwoju i inne³⁹.

Należy jednakże zachować dość dużą ostrożność w przyjmowaniu tych pojęć, gdyż pod określeniami „ludzki” czy „osobowy” można umieszczać wszystko, co się chce. Dopiero czas może zweryfikować błędy, które znikają wtedy jak mgła opadająca pod wpływem działania słońca. Znikają te intencje, które są „przyrodziane” jedynie w kulturalne, ideologiczne lub partykularne interesy ekonomiczne i polityczne⁴⁰.

Niezbędna tu jest świadomość ograniczeń stwierdzeń teoretycznych, co jest też podstawą do wzajemnego komunikowania się, dopełniania i dialogu interpersonalnego, społecznego, międzykulturowego. Potrzeba dialogu, konfrontacji i badań oraz poszukiwanie punktów wspólnych wydaje się niezbędne jako warunek podstawowy, stabilności i stałości pewnej platformy komunikacyjnej interpodmiotowej i międzyludzkiej⁴¹.

³⁸ Zob. tamże, s. 18.

³⁹ A. C a s s e s e, *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Roma–Bari 1988; E. B e r g o m i [i.in.], *I diritti umani*, Brescia 1989; N. B o b b i o, *L'età dei diritti*, Torino 1990; A. C. M o r o, *Il bambino è un cittadino*, Milano 1991.

⁴⁰ Zob. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 288.

⁴¹ Zob. tamże, s. 289.

IV. KU PEDAGOGICE WRAŻLIWEJ NA OSOBĘ I NA OSOBY

Specyficzność uprawiania pedagogiki jako nauki polega na przechodzeniu od praktyki do poznania i od poznania do działania; od uogólnienia teoretycznego do zastosowania praktycznego. Z tą specyficzną relacją, z jaką mamy tu do czynienia, podobnie zresztą jak w wielu innych naukach zajmujących się człowiekiem (m.in. też w medycynie), łączy się potrzeba uwzględnienia najpierw konkretnego faktu, a następnie wyprowadzenia od niego jego implikacji praktycznych. W związku więc z faktem istnienia *wrażliwości na osobę i na wspólnotę osób*, podkreślaniami roli osoby we współczesnym życiu, przechodzimy do ukazania podstawowych wymagań dotyczących określeń osoby. Chcemy podjąć wysiłek poszukiwania nowego sposobu ujmowania i wyrażania tego faktu, jakim jest *osoba*. To pojęcie bowiem może podlegać wielu manipulacjom ze strony współczesnych zjawisk społecznych i kulturalnych. Wychodząc od tego pojęcia, możemy dalej poszukiwać i tworzyć koncepcję wychowania i nauczania na „miarę osoby”. Wszystko to zobowiązuje jednak pedagogów do poszukiwania nowych dróg edukacji lub przynajmniej do przemyślenia ich na nowo, uwzględniając złożoną współczesną sytuację życia.

Z punktu widzenia pedagogiki należałoby zwłaszcza rozważyć założenia, które są pomocne dla wstępnej orientacji w problematyce współczesnej edukacji, a następnie przeanalizować drogi, uważane za możliwe do włączenia ich w praktykę edukacji⁴².

Aby wprowadzić do badań i uprawiania nauki na miarę osoby, należałoby usunąć również wszelkie obciążenia historyczne i społeczne, być może związane ze stanowiskami przesadnie zamkniętymi. Postulujemy więc, aby: a) edukacja zmierzała do kreatywnego rozwoju potencjału osoby w wolności; b) by uwzględniała zależność systemu edukacyjnego od demokratyzacji życia społecznego; c) postawy dialogu i skoncentrowania na osobie; d) budzenia potrzeby cywilnej odwagi i zaangażowania.

Ad a) W swojej książce *Uczyć się w wolności*⁴³, C. R. Rogers wskazuje na istotne zmienne, które należałoby uwzględnić w działalności i w refleksji pedagogicznej. Należą do nich m.in.: umożliwienie osobowego rozwoju, wzmacnianie zdolności akceptacji, kongruencji i empatii. Odnosząc się do tych zmiennych, Rogers analizuje ich konsekwencje dla pedagogiki. Jest on przeciwny tzw.

⁴² Zob. tamże, s. 278.

⁴³ R o g e r s, dz. cyt.

łatwej teorii nauczania, która zmierza do „wlewania wiedzy w ucznia”. Wskazuje natomiast na rolę nauczyciela jako kogoś, kto jedynie ułatwia uczenie się (ważna byłaby tutaj tzw. pedagogika postaci – *Gestaltpädagogik*). Nauczyciel pedagog powinien być osobą towarzyszącą uczniowi i wychowankowi. Jego zadanie polega na tym, aby wspomagać ucznia w jego rozwoju osobowym.

Rogersowska koncepcja nowej edukacji zorientowanej na osobę – w dialogicznym uczeniu się i nauczaniu – jest jednym z wiodących kierunków pedagogiki humanistycznej⁴⁴. Należy jednak zwrócić uwagę, że tego rodzaju ujęcia w wielu kierunkach pedagogiki humanistycznej są rozumiane zbyt skrajnie, wręcz subiektywistycznie i indywidualistycznie. Zaznaczało się to w przesadnym skupieniu uwagi na absolutnej wolności jednostki, czyniąc ją całkowicie autonomiczną nie tyle jako podmiot rozpoznający prawdę, wartości, normy społeczne i prawa, lecz jako ich twórcę.

Jak podkreśla Cz. S. Bartnik, we współczesnej personologii wysuwają się na czoło trzy zagadnienia tematyczne: natura, osoba i wolność⁴⁵. Niektórzy przeciwstawiają wolność osobie (a jeszcze bardziej naturze), co jest przejawem błędu subiektywizmu i buntu przeciwko prawdzie. Natura bowiem, zdaniem Bartnika, jest darem i warunkiem wolności. Wolność nie jest sama dla siebie, lecz dla osoby. Jest ona podstawową „kategorią” osoby i jej funkcją, dlatego podlega osobie. Z kolei osoba jest „regulowana” przez naturę⁴⁶. Dlatego też w personalizmie podkreśla się, iż należy zapobiegać sytuacjom, w których potwierdzenie osoby i jej centralnego miejsca w życiu (rzeczywistego i wartościowego), mogłoby stać się synonimem obrony indywidualistycznej⁴⁷ lub umożliwiłoby przesadne rozprzestrzenianie się spirytualizmu, ahistoryczności i innych prywatystycznych opcji.

W związku np. z dydaktyką personalistyczną podkreśla się, iż należy ją widzieć jako naukę o nauczaniu i wychowaniu, która w szczególności sposób zwraca uwagę na wartość tego, co osobowe. Tak rozumiana dydaktyka personalistyczna ujmuje problem przekazu wiedzy jako jedną z ważnych możliwości formowania nie tylko wiedzy, lecz także sumienia jednostki. A ponieważ człowiek jest bytem samym w sobie, nauka i teoria są ważne dla niego nie tyle

⁴⁴ Zob. C. R. Rogers, *On Personal Power*, New York 1977.

⁴⁵ Cz. S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 286.

⁴⁶ Interesujące jest określenie wolności jako „własnego autorstwa”, użyte przez ks. Bartnika, i przejście także ku ilościowemu wyznacznikowi, przez podkreślenie, że „tyle jest wolności, ile jest tego własnego autorstwa” (zob. Bartnik, *Personalizm*, s. 286).

⁴⁷ Obecnej zwłaszcza w hasłach i podstawowych tendencjach liberalizmu.

jako jakaś idea, określenie, koncepcja, ile to, że są one złączone z jego działalnością (z jego twórczością).

Wyzwolić więc aktywność własną wychowanka, ucznia, wywołać w nim proces uczenia się i wychowania jest zadaniem i podstawową intencją oraz zasadą pedagogiki i dydaktyki personalistycznej. Aktywność własna wychowanka i ucznia stanowi centrum odniesienia i wpływa z osobowego centrum działania. Ma ona swój początek w psychicznej sile osoby, inaczej mówiąc – w sile jej ducha. Miarą własnej aktywności jednostki są relacje, w jakich ona się znajduje i w jakie wchodzi. Osoba jest więc określana z jednej strony przez własną aktywność, a z drugiej zaś przez odpowiednie prowadzenie i oddziaływanie z zewnątrz. W tym tkwi też centralne zadanie dydaktyki personalistycznej: zachowywać niezależność – jako zasadę i podstawę autorealizacji (realizowania siebie i swoich możliwości) – a także podejmować działanie wychowawcze i dydaktyczne, pozwalające wejść i odnaleźć się w konkretnej sytuacji oraz nawiązywać w niej wielorakie relacje. Każdy człowiek – jako osoba, jako owe centrum aktywności i działania – z jednej strony rozwijając się jest tym rozwojem warunkowany, z drugiej zaś – jest ściśle związany ze społecznością, z tradycją i z kulturą, które poznaje i które są mu przekazywane w procesie nauczania i wychowania⁴⁸.

Ad b) Inną grupę problemów we współczesnej edukacji napotykamy w sposobie prowadzenia działalności edukacyjnej oraz badań nad nią i uprawiania nauk o wychowaniu zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Istnieje bowiem ścisły związek między naukowym opracowaniem jakiegoś problemu w pedagogice a przynależnością jego badaczy do pewnych grup polityczno-kulturalno-akademickich. Chociaż dużo mówi się o obiektywizmie w uprawianiu nauki, faktycznie nie da się dzisiaj zaprzeczyć, że własne przekonania badającego, jego światopogląd, filozofia życia, hierarchia wartości itp. bez wątpienia wpływają na ustanawianie pewnych praw również w dziedzinie badań i działalności naukowej. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji w krajach postkomunistycznych, w których pomimo dekomunizacji pozostało bez wątpienia także to, co utrwaliło się w pewnym charakterystycznym stylu życia społecznego i w mechanizmach działania instytucji. To wszystko rzutuje na inicjatywę i pracę badawczą, na rozstrzygnięcia zapadające w praktyce, jak też na badania naukowe nad edukacją. Ten problem wymaga dalszych przemyśleń w pedagogice. Musimy być świadomi, że pewne tendencje złączone z wyżej podkreślaną wrażliwością na

⁴⁸ Zob. K. D i c k o p p, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Düsseldorf 1983, s. 495n. (rozdz. „Personale Didaktik”); E. D e v a u d, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia 1940; S. H e s s e n, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.

osobę (czy też np. z demokratyzacją życia, humanizacją szkoły i edukacji itp.) są natychmiast korygowane przez pewne stereotypy czy nawet wręcz tendencje przyświecające takim czy innym grupom.

W wyniku swoich badań i prac ze studentami⁴⁹, wspomniany już Rogers podkreśla – podobnie zresztą jak P. Freire w swej książce *Pedagogika zniewolonych*⁵⁰ – że uwzględnienie podmiotowej rzeczywistości nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, jak też uczącego się dziecka, wychowanka musi prowadzić do odpowiedniego przebudowywania również całego systemu szkolnego i edukacyjnego. Ta przebudowa nie może obejmować tylko metod pracy wychowawczej czy dydaktycznej, ale powinna dotyczyć całej struktury funkcjonowania szkoły, instytucji oświatowych i wychowawczych. Łączy się z tym m.in. potrzeba demokratyzacji całego systemu edukacyjnego oraz sposobu funkcjonowania edukacji alternatywnej, a w sensie jeszcze szerszym – demokratyzacji całego życia społecznego⁵¹.

Ad c) Analizując problemy dotyczące edukacji skoncentrowanej na osobie, często mamy do czynienia z pojęciem „nowa edukacja” albo „nowe wychowanie”. Oczywiście pedagogika skoncentrowana na osobie dąży do umieszczenia o s o b y w centrum wszelkich wysiłków edukacyjnych (zarówno teoretycznych, jak i też praktycznych). W tym dążeniu ma miejsce korzystanie także z metod n o w e g o w y c h o w a n i a i tzw. pedagogiki reformy. Takie poszukiwania łączące się z „nową edukacją” są określane jako r u c h r e f o r m y p e d a g o g i c z n e j, n o w e w y c h o w a n i e i n o w e s z k o ł y. Warto wskazać jednakże na różnice występujące między tymi ruchami a personalistyczną pedagogiką, które pojawiają się już w związku z faktem, że tradycyjne nurty p e d a g o g i k i r e f o r m y skupiają się często na wierności idei założycieli. Łączy się z tym zagrożenie ideologizacją i idealizacją danego kierunku. Natomiast p e d a g o g i k a s k o n c e n t r o w a n a n a o s o b i e jest myśleniem bardziej otwartym na wychowanka⁵².

⁴⁹ Przedstawionych szczegółowo – wraz z zapisem przebiegu zajęć na prowadzonym przez siebie seminarium – w publikacji: R o g e r s, *On Personal Power*.

⁵⁰ Korzystałem z tekstu w języku niemieckim (P. F r e i r e, *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek 1976).

⁵¹ Zob. też: B u r o w, *Lernen in Freiheit? Perspektiven der Humanistischen Pädagogik zur Reform von Schule und Weiterbildung*, s. 395-406.

⁵² Podstawowym faktem jest osoba, a nie historyczne definicje i ujęcia systemowe, jakie zapadły w ramach badań takiego, a nie innego przedstawiciela danego kierunku, które obecnie mogą być nawet wyraźnym anachronizmem.

Zwolennicy szkół aktywnych i pąjdocentryzmu skupiają się często tylko na spontaniczności, przyjemności i radości, natomiast personalistyczna opcja w pedagogice postuluje, by takie okoliczności stanowiły jedynie punkt wyjścia dla edukacji. Uważa się bowiem, że przytakiwanie żądaniam dzieci i spełnianie wszelkich ich potrzeb jest zwyrodniałą formą nowego wychowania. W prawdziwym nowym wychowaniu, dobrze prowadzonym, właściwym centrum jest nie tyle dziecko – jako istota dana i już ukończona – lecz osobowość człowieka – jako zadana i w dziecku dopiero się budząca. Osobowość człowieka rozwija się zaś w relacji do tego, co ją otacza, co ją dopełnia. Rozwój człowieka, jako istoty społecznej i duchowej, naturalnej i kulturalnej zarazem, przebiega w zętknięciu ze społecznością, z kulturą, którą przyjmuje, poddaje się jej wpływom i nią się pożywia, ale też ją przemienia i ubogaca. Właściwie ujęte więc nowe wychowanie nie jest pąjdocentryczne, lecz personalistyczne⁵³.

Ukazane wyżej problemy mają oczywiście znaczenie o tyle, o ile są złączone także z własną formacją samego pedagoga i pozwalają mu na doświadczanie nowych sposobów relacji, na innowacje i próby budowania nowych alternatywnych teorii. Pedagogika może ulegać przemianom, gdy sam pedagog się zmienia. Cele, wartości i normy społeczne edukacji mogą być owocnie przekazywane w procesie edukacji, jeśli sam pedagog potrafi je zintegrować we własnym życiu. Ponadto nieodzowne jest wręcz nabycie pewnych społecznych kompetencji w działaniu praktycznym. Brak bowiem takich kompetencji w konkretnym działaniu edukacyjnym może ośmieszyć, a nawet wypaczyć najbardziej dopracowane koncepcje teoretyczne. Dlatego dobrze pojęta pedagogika skoncentrowana na osobie charakteryzuje się nie tylko rozwojem teorii, ale jest nastawiona również na poszukiwanie odpowiednich działań, rozwijanie kompetencji. Należy przemyśleć wiele zagadnień związanych z tą kwestią, m.in.: potrzeby, możliwości i formy kształcenia i ustawicznego doksztalcania w celu doprowadzania nauczycieli do coraz większych kompetencji w działaniu⁵⁴.

Ad d) Po krytyce tendencji do operatywności i racjonalnej skuteczności w działaniu, pod wpływem ruchów o tendencjach irracjonalnych, a zwłaszcza wobec realnego zagrożenia irracjonalnością dla całego naszego kręgu kulturowego dochodzi często nawet do lęku przed jakimś stanem „zaciemnienia” umysłowego („zaciemnienia” rozumu). Dzisiaj coraz wyraźniej uświadamiamy sobie potrzebę racjonalności i przypisujemy jej jasną funkcję w ochronie życia pojedynczych

⁵³ Zob. m.in.: D i c k o p p, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 495 n.; S. H e s s e n, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.

⁵⁴ Zob. B u r o w, *Lernen in Freiheit?*, s. 398-404.

osób i całych społeczności. Jeśli tak przedstawia się problem racjonalności, w takim razie należałoby przemyśleć pewne sposoby i strategie, aby ją zdobyć. Wydaje się więc, że należy przewyciężyć pewne formy poznania, czasami wręcz surowe i ciasne, zamieniając je na te otwarte na wielość aspektów życia i jego możliwych interpretacji.

W celu nadania tych cech naszemu poznaniu, nie jest oderwane od życia myślenie o znaczeniu poznania integralnego, w którym wrażenia, emocje, doświadczenia, aspiracje i inne łączą się z intelektualnością, z rozumowaniem, z hipotetyzowaniem, modelowaniem, estetycznością, przeżyciem (doświadczeniem) religijnym, operatywnością, produktywnością społeczną itd. Troska o naukową stronę w takim poznaniu powinna się zbiegać z otwarciem się na wkład doświadczeń poznawczych, na wiedzę dyscyplinarnie różnorodną, na bodźce kulturalnie inne czy wręcz odmienne. W tego rodzaju poznaniu naukowym racjonalność powinna odsłaniać możliwości i wprowadzać w ducha kreatywności, uczyć zmian i innowacji, odkrywania i inwencji, logiczności i retoryki, tradycji i eksperymentowania⁵⁵.

Taki styl myślenia i tę odwagę poznawczą zaleca się właśnie ze względu na szczególność naszego przedmiotu badania, który tradycyjnie (a dzisiaj bardziej niż w przeszłości) zdaje się zbliżać do wymiaru tajemnicy (misterium) aniżeli jakiegoś tylko problemu (rozumując w kategoriach Marcela)⁵⁶. Taka sytuacja o wiele bardziej wymaga podejścia empatycznego (empatii) aniżeli zbliżenia się tylko przedmiotowego do tych zagadnień⁵⁷. Sam zaś sposób postępowania w tworzeniu wiedzy powinien być podobny bardziej do podejścia w naukach humanistycznych niż do metod badawczych nauk przyrodniczych.

Z punktu widzenia historyczno-kulturalnego natomiast należy dążyć do przewyciężenia pewnych koncepcji krytyczności i laickości, które doprowadziły do prawie obsesyjnego myślenia o pracy naukowej w pojęciach czystej nieideologiczności lub też w sensie absolutnego wykluczania czy też odrzucania jakichkolwiek przekonań religijnych⁵⁸. Dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek, mamy większą świadomość tego, że w badaniach, refleksji naukowej i interpretacji danych, faktów czy zdarzeń nikt nie jest wolny od ryzyka popadania w formy

⁵⁵ Zob. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 280-281.

⁵⁶ Zob. G. M a r c e l, *Le mystère de l'être*, 2 vol., Paris 1951.

⁵⁷ Stąd zainteresowanie się problemem wrażliwości na osobę w pedagogice wskazuje na ujęcie wychodzące poza przedmiotowe potraktowanie problematyki edukacji osoby ludzkiej.

⁵⁸ Zob. N a n n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 281.

metanaukowe lub wręcz pozanaukowe. Nie ma bariery chroniącej ich metodologiczną poprawność, która byłaby zabezpieczona sama w sobie i nie zakładałaby konkretnego zaangażowania osobistego, pomimo funkcjonowania w pewnych regułach naukowych. Być może pozostaje jeszcze do ponownego podkreślenia również i to, że nie przeprowadza się badań i nie „produkuje” się nauki lub technologii poza kontekstem historycznym i interesami społecznymi. Zwraca się też uwagę na to, że są sprawy wręcz nie dające pożytku, takie jak absolutna autonomia i obiektywizm naukowy wolny od jakiegokolwiek wpływu przyjętej hierarchii wartości. Bardziej aniżeli poznanie wolne od ideologii i od potrzeb indywidualnych i społecznych jest poszukiwany taki sposób poznawania, który pozwoli naukowcowi być wolnym właśnie w ideologiach, w wyznaniach religijnych lub wśród aspiracji podmiotowych i kolektywnych (zbiorowych). Tak jak dzisiaj przyjmuje się, że nasze poznanie jest uwikłane w zdarzenia i procesy historyczne i społeczne, tak również podobnie można mówić o jego stronie ideologicznej, światopoglądowej itp.⁵⁹

Wartość koncepcji naukowych powinniśmy oceniać, uwzględniając wymienione uwarunkowania poznania. Pozytywnie może wpływać na nią polityka, filozofia, religia itp. Również dla niewierzącego bardzo znaczące może być zajęcie się dynamiką interakcji, jaka ma miejsce w relacji między wiarą a rozumem, przy czym tak widziana relacja może stanowić szczególny przykład wzajemnego przeplatania się różnych ujęć, gdzie głosy od siebie niezależne wzajemnie się wspierają, rzucają sobie wyzwanie⁶⁰. Takie problemy oraz proponowane konkretne sposoby ich rozwiązania ukazują, że pedagogika wrażliwa na osobę i osoby powinna w szczególny sposób zajmować się odpowiedzialnością. Odpowiedzialność może być rozumiana jako świadome podjęcie aktywnego działania i wysiłku na rzecz pełnego zrozumienia jego konsekwencji.

Te wymienione wyzwania zmuszają do zmiany dotychczasowego sposobu budowania wiedzy pedagogicznej, która już dzisiaj wyraźnie wykracza poza zakres nauki monodyscyplinarnej (o jakimś jednym profilu, kończącej najczęściej w redukcjonizmie). Pedagogika, będąc otwarta na dialog z innymi dyscyplinami nauki w tworzeniu wiedzy, może stać się wzorem nowego rodzaju podejścia do problemów w humanistyce i w antropologii, określanego jako metana-

⁵⁹ Zwraca na to uwagę m.in. flamandzki filozof nauki Zijderveld (zob. A. C. Zijderveld, *De relativiteit van kennen en werkelijkheid. Inleiding tot de kenissociologie*, Tilburg 1974; oraz N a n i, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, s. 282).

⁶⁰ Obraz jest wzięty od J. Piepera (*Per la filosofia*, Milano 1976, s. 159).

uka czy też metateoria⁶¹. Taka pedagogika mogłaby zająć się swoim właściwym przedmiotem zainteresowań, tzn. prowadzeniem człowieka do pełnego rozwoju. Tym samym stałaby się nauką lepiej odpowiadającą na potrzeby edukacji w r a ż l i w e j n a o s o b ę i n a o s o b y.

*

Pedagogika personalistyczna jest jednym z ważnych nurtów współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Cieszy się ona stosunkowo dużym zainteresowaniem teoretyków i praktyków edukacji. Płaszczyznę odniesienia dla tego kierunku stanowi koncepcja świata i człowieka, która przyjmuje wzajemną zależność od siebie takich elementów, jak względny indeterminizm, wolność i transcendencia. Na gruncie dyskusji epistemologicznych pedagogika personalistyczna proponuje koncepcję wychowania opartą na teorii poznania, rozważającej różne jego stopnie, w którym jako zasadę przyjmuje się pewną podstawową jednorodność ludzkiego poznania, zdolnego dociekać prawdy.

Teoretyczna refleksja w pedagogice personalistycznej upatruje swoje główne zadanie w krytycznej analizie pedagogiki i wychowania. W związku z taką rolą pedagogika personalistyczna wnosi do współczesnych dyskusji pedagogicznych postulat obrony praw i godności osoby, a także zwraca uwagę i pobudza do czujności wobec stwierdzeń ideologicznych, jakie raz po raz pojawiają się w pedagogice⁶².

W ten też sposób personalizm w pedagogice był i ciągle staje się m y ś l e - n i e m w a l c z ą c y m (jak chciał Mounier), które swoje centrum ma w o s o b i e. Osoba jest w nim widziana w wielorakich wymiarach i aspektach i stanowi punkt wyjścia poszukiwań konkretnych implikacji na gruncie nauk o wychowaniu. Swoje szczególne zadanie pedagogika personalistyczna upatruje w coraz lepszym zrozumieniu procesu rozwoju wychowawczego człowieka. Szczególna zaś rola tej nowej drogi w teorii i w praktyce edukacyjnej polega nie tyle na zaproponowaniu jakiegoś nowego ideału, obrazu człowieka dla wychowania, lecz bardziej na niesieniu pomocy w celu lepszego zrozumienia faktów, zjawisk, zdarzeń związanych z wychowaniem, jak i samego procesu wychowania, wychodząc od osobowego sposobu istnienia człowieka i od przyjęcia za podstawowy fakt tezy o tym, że człowiek jest osobą (*persona*). Taki punkt

⁶¹ Zob. m.in. W. B r e z i n k a, *Metatheorie der Erziehung*, München 1978, s. 38-40.

⁶² Por. J. L a c r o i x, *Le personnalisme comme anti-ideologie*, Paris 1972; G. C a t a l - f a m o, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Roma 1966; N a n n i, *Educazione e scienze dell'educazione*, s. 122.

wyjścia tego kierunku myślenia łączy się z jego nazwą – personalizmem. Jeśli ta nazwa dzisiaj komuś nie odpowiada, to równie dobrze zamiast o kierunku czy systemie można mówić o pewnej kulturze, którą charakteryzuje wrażliwość na osobę.

Ważne jest tutaj oczywiście samo rozumienie o s o b y czy też b y c i a o s o b ą, widziane (i to od strony istotowej) jako byt w sobie (byt substancjalny) lub jako byt w relacji⁶³. Nie można też tutaj pominąć atmosfery panującej w konkretnej pracy edukacyjnej, w jakiej pomagamy wychowankowi w zdobywaniu świadomości tego, iż jest on osobą i że oprócz niego istnieją także inni ludzie, dzięki którym może on odkrywać siebie jako osobę. Taka atmosfera edukacyjna wymaga nie tylko odpowiednich instytucji wychowawczych oraz metod i strategii wychowania, lecz przede wszystkim odrzucenia przez samego wychowawcę wszelkich form egoizmu a przyjęcia stylu życia i pracy w duchu ustawicznego wychodzenia ku innym i dialogu. To prawdziwe szczęście dla młodego człowieka, ucznia, studenta, pracownika nauki, gdy może spotkać takiego m i s t r z a i taką a t m o s f e r ę e d u k a c y j n ą.

FOR A PEDAGOGY SENSIBLE TO PERSON
AND TO A FELLOWSHIP OF PERSONS

S u m m a r y

Contemporary educative thinking and action is differentiated to a considerable extent. We find in it a lack of clarity of the situation and a multitude of suggested solutions. The need to act and take up decision about education is stronger than before. The more we feel a need for a scientific pedagogy, a pedagogy based on firm philosophical and anthropological foundations.

The *pedagogy of personalism*, being one of the more lively contemporary trends in education, contributes essentially to the development of such pedagogy. This line underwent a dynamic development in many countries (especially in Italy, Spain, France, and, partly, in Germany). It is said to be a kind of *perenne* personalism, or personalism of our time. Recently the concept has been linked with E. Mounier and his friend, gathered around the paper „Esprit”. This line of pedagogy had its advocates in Poland before and after World War Two. There was no lack of educators who even during the officially approved pedagogy of regime system in the Polish Peoples Republic conducted the educative activity understood in a personalistic manner.

⁶³ Zob. mój artykuł pt. *Wychowanie w personalizmie*, „Chrześcijanin w świecie”, 1993, nr 44, s. 59-67.

Can we say that personalism is current today?

On the one hand, we experience a disapproval to it, and this is linked with the great systems of the past (modernism), among which personalism is included too. On the other hand, along with the development of post-modernist tendencies there is an increased opposition and fear of irrationality. Moreover, the practice of everyday life points out that the tendency towards, what one may call, *personalistic and communitarian revolution* increases. This is often called a *personalistic return*. This phenomenon of a personalistic return, present in the teaching of the Pope (among other in *Centesimus annus*, 1991), calls for an interpretation in the province of theoretical pedagogy, as well as some responses towards tendencies in a concrete life. These responses should deal with efforts for the sake of the creation of a pedagogy by the standards of *a persons and community of persons*. The measures which are suggested here are the following: tending towards a creative development of a person's potential in freedom, taking into consideration the relationships which occur between relations the educative system and the democratization of social life, manifesting the attitudes of dialogue and sensitivity to the person and the community of persons, showing some dose of moral courage and engagement, manifested in being vigilant to statements and tendencies, which appear in pedagogy, and for the sake of the defence of person's rights and dignity.

Translated by Jan Kłos