

WITOLD STARNAWSKI

## WPROWADZENIE DO PEDAGOGICZNEJ MYŚLI KAROLA WOJTYŁY – JANA PAWŁA II

### I. WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Problem pedagogiki staje się coraz bardziej aktualny we współczesnym świecie. Nie chodzi tylko o kwestie jej naukowości, a więc określenie jej źródeł, metod oraz stosunku do innych nauk. Te ważne zagadnienia metodologiczno-poznawcze nie znalazły zadowalającego, powszechnie przyjętego rozwiązania. Równocześnie rzeczywistość przynosi nowe wyzwania. Najważniejszym z nich jest wyeksponowanie znaczenia wolności – zarówno w koncepcjach filozoficznych, ideologicznych, politycznych, jak i w świadomości pojedynczych ludzi. Niejednoznaczne, a często po prostu fałszywe rozumienie wolności utrudnia pracę pedagoga, który z istoty swego powołania stoi przed zadaniem ukształtowania u wychowanka wolności w taki sposób, aby nie stanowiła wartości absolutnej, ale służyła doskonaleniu się człowieka. Pedagog bywa czasem oskarżany o to, że jest wrogiem wolności, a metody doskonalenia czy samodoskonalenia traktowane są niemal jak środki represyjne niszczące autonomię osoby. Drugim wyzwaniem współczesności jest znaczne podniesienie rangi oddziaływań wychowawczych w społeczeństwie i przez społeczeństwo. Chodzi np. o szeroko rozumiany wpływ mediów, oddziaływanie Internetu, kampanii reklamowych, akcji politycznych prowadzących do ukształtowania świadomości odbiorcy i sprowokowania odpowiednich jego zachowań.

Współczesna pedagogika wydaje się niekiedy bezradna wobec tych wyzwań z tego powodu, że nie potrafi jednolicie, w sposób prawomocny i ogólnie ważny, określić swych podstaw, celów i stosowanych przez siebie metod. Dużą rolę w tym „rozregulowaniu” pedagogiki – nie w pełni przecież jeszcze ukształtowanej jako nauki jednorodnej<sup>1</sup> – mają nurty związane z tzw. pedagogiką krytyczną.

Wspólnym elementem tych nurtów jest podważanie teoretycznej zależności pedagogiki od filozofii, antropologii i etyki, zakwestionowanie transcendentnego charakteru prawdy (mówi się np. o wyzwoleniu się z „iluzji obiektywizmu”<sup>2</sup>) oraz zanegowanie obiektywistycznego charakteru norm, a nawet samej normatywności pedagogiki. Konsekwencją takiego ujęcia pedagogiki jest wprowadzenie kategorii krytyczności jako konstytutywnego i pożądanego elementu świadomości wychowanka i uczynienie ze zdolności do krytycyzmu podstawowego miernika doskonałości w procesie wychowania. Rzeczą znamioną jest to, że nurty krytyczne mogą się w pełni określić dopiero przez przeciwstawienie do nurtu, który one same nazywają – w sposób bardziej opisowy – tradycyjnym lub też, kwalifikując go, ideologicznym czy światopoglądowo-filozoficznym.

## II. MYŚL PEDAGOGICZNA KAROLA WOJTYŁY – JANA PAWŁA II ZNACZENIE TERMINU

Jak w kontekście tych wyzwań współczesności oraz problemów samej pedagogiki można umieścić myśl pedagogiczną Karola Wojtyły – Jana Pawła II<sup>3</sup>? Podstawową kwestią, z jaką mamy tu do czynienia, jest to, że Karol

---

<sup>1</sup> Por. na temat problemów pedagogiki jako nauki: S. K a m i ń s k i, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1992, s. 300-305; S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2000, s. 19-62 oraz M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 2000, s. 79-229.

<sup>2</sup> Por. B. Ś l i w e r s k i, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 245. Nawet jeśli niekiedy przyjmuje się transcendentny charakter prawdy, to kwestionuje się jej poznawalność zarówno przez wychowawcę, jak i wychowanka, a próbę jej przekazania w procesie wychowania traktuje się w kategoriach zniewalania.

<sup>3</sup> Nie uważamy za właściwe rozdzielanie myśli Karola Wojtyły i Jana Pawła II, choć oczywiście występują tu problemy związane nie tylko z kształtowaniem się tej myśli w czasie, ale również z odmienną pozycją tekstów podpisywanych imieniem papieża Jana Pawła II, ponieważ zwykle stanowią one wykładnię stanowiska Kościoła, a nie są jedynie wyrazem indywidualnego

Wojtyła nie zajmował się wprost pedagogiką jako dyscypliną naukową, dlatego jego myśl w tej dziedzinie może być jedynie zrekonstruowana – z jednej strony na podstawie założeń antropologiczno-etycznych, z drugiej zaś – teoretycznych i praktycznych wskazówek zawartych w różnych pracach, jak i pochodzących z działalności duszpasterskiej. Określenie „myśl pedagogiczna” w odniesieniu do wspomnianego Autora może przyjmować różne znaczenia. Wydaje się, że można wskazać na trzy podstawowe znaczenia tego terminu:

- a) eksplikacja filozoficzno-normatywnych założeń leżących u podstaw pedagogiki;
- b) próba rekonstrukcji systemu pedagogiki jako nauki opartej na wyżej wymienionych założeniach;
- c) przedstawienie koncepcji pedagogicznej na podstawie praktyki pedagogiczno-duszpasterskiej Karola Wojtyły – Jana Pawła II.

Nie należy wskazanych tu znaczeń traktować w sposób separatystyczny, gdyż są to raczej różnice aspektów, które oddają specyfikę samej pedagogiki jako nauki praktycznej<sup>4</sup>. W niniejszym artykule chcę zwrócić uwagę zwłaszcza na pierwsze znaczenie terminu, a także na implikacje teoretyczne zawarte w praktyce pedagogicznej, w mniejszym zaś stopniu – na rekonstrukcję pedagogiki jako systemu naukowego, ponieważ jest to zadanie zakładające wiele rozstrzygnięć teoretycznych, które trudno przyjąć na tak wczesnym etapie badań.

### III. DOŚWIADCZALNE ŹRÓDŁA – FILOZOFICZNE PODSTAWY

Prezentacja pedagogicznej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II nie może pozostać w oderwaniu od całości jego koncepcji, a zwłaszcza od metodologicznych i poznawczych założeń, na których oparta jest jego teoria osoby<sup>5</sup>. Kluczowe są tutaj rozstrzygnięcia dotyczące koncepcji i roli doświadczenia,

---

stanowiska autora. Jednak kwestie te nie dotyczą tylko pedagogicznej warstwy jego myśli, dlatego pomijamy go tutaj, wychodząc z założenia, że znacznie większe znaczenie dla całościowej rekonstrukcji tej myśli ma wydobycie jej jednolitości niż wykazywanie ewentualnych różnic.

<sup>4</sup> Por. K a m i ń s k i, dz. cyt., s. 300-305.

<sup>5</sup> Bardziej szczegółowo zająłem się tym zagadnieniem w pierwszej części swojej pracy doktorskiej pt. *Wychowawcza rola prawdy w kształtowaniu wspólnoty według K. Wojtyły*, Lublin 2002 (mps).

zwłaszcza zaś doświadczenia człowieka<sup>6</sup>. Najistotniejsze w tym przypadku wydaje się podkreślenie realistycznego charakteru doświadczenia, jego dwu- aspektowości oraz integralności elementów obiektywnych i subiektywnych, a także filozoficzno-normatywnych. Niezwykle istotny wydaje się również „prawdziwościowy” charakter doświadczenia człowieka oraz uwzględnienie specyficznego osobowego momentu „nieprzechodniości”. Przyjęcie integralnej koncepcji doświadczenia i uznania jej za akt osoby ma dalekosiężne skutki dla koncepcji pedagogicznej, wszak odnosi się ono zarówno do wychowawcy, jak i do wychowanka jako osób, które są zdolne nie tylko do tego, aby stać się świadkami prawdy, ale są „nositelami” – świadomymi lub bezwiednymi – prawdy lub kłamstwa<sup>7</sup>.

Doświadczenie człowieka zapewnia bezpośredni kontakt poznawczy z rzeczywistością osoby, jest niezastąpionym źródłem wiedzy o człowieku. Nie jest jednak źródłem jedynym ani wystarczającym do rozpoznania pełnej prawdy o osobie; potrzebna jest również ontologiczna interpretacja moralności człowieka<sup>8</sup>. Pełna prawda o człowieku wymaga, aby interpretacja doświadczenia człowieka zawierała odniesienia do aspektu bytowego, osobowego i moralnego oraz była otwarta na inne kwestie, które ujawnią się w takim integralnym akcie poznawczym.

#### IV. OKREŚLENIE ISTOTY I CELU WYCHOWANIA

Filozoficzne uwarunkowanie pedagogiki wymaga rozpatrywania istoty wychowania w szerszym kontekście, jakim jest dynamika człowieka jako bytu zmierzającego do zaktualizowania swych potencjalności.

---

<sup>6</sup> Na temat rozumienia doświadczenia u K. Wojtyły zob. np. R. B u t t i g l i o n e, *Myśl Karola Wojtyły* (tłum. J. Merecki), Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1996, s. 183-190; T. S t y c z e Ń, *Być sobą to przekraczać siebie. O antropologii Karola Wojtyły*, w: K. W o j t y ł a, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1994, s. 491-526.

<sup>7</sup> „Bezwiednymi” w tym znaczeniu, że nie zdają sobie sprawy, iż relacja do prawdy buduje ich samych, a także może być dostrzegalna w jakiś sposób przez innych.

<sup>8</sup> Zob. S. K a m i Ń s k i, *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, w: J a n P a w e ł II, „*Redemptor hominis*”. *Tekst i komentarze*, red. Z. Zdybicka, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1982, s. 75-81 (tutaj s. 81). Karol Wojtyła podejmuje ten aspekt w swojej pracy *Problem teorii moralności* (w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, red. B. Bejze, Warszawa: Wydawnictwo ss. Loretanek-Benedyktynek 1969, t. 3, s. 217-249).

W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada” umiał bardziej i pełniej „być” nie tylko z drugimi, ale i także „dla drugich”<sup>9</sup>.

Doskonalenie, o jakie tu chodzi, nie ma więc wyłącznie charakteru jakiegoś obiektywnego procesu, ale jest na wskroś osobowe, i to zarówno ze względu na obydwu członów relacji wychowawczej: wychowanka i wychowawcę, jak i z uwagi na samą relację wychowania. Doskonalenie własnego człowieczeństwa nie jest jednak rozumiane w znaczeniu indywidualistycznym, egocentrycznym, wychowanie bowiem odbywa się we wspólnocie, przez wspólnotę i dla wspólnoty. Najbardziej wyrazistym wzorem i pierwotnym „modelem” wychowania jest wychowanie w rodzinie.

Wychowanie jest procesem, w którym wzajemna komunika osób dochodzi do głosu w sposób szczególny. Wychowawca jest osobą, która „rodzi” w znaczeniu duchowym. Wychowanie w tym ujęciu może być równocześnie uważane za prawdziwe apostołstwo. Jest wspólnym uczestnictwem w prawdzie i miłości<sup>10</sup>.

Wspólnotowy aspekt wychowania, nazywany tu jako „uczestnictwo w prawdzie i miłości”, wskazuje na specyfikę omawianej koncepcji wychowania, która odróżnia ją od innych ujęć określanych również jako „personalistyczne”. Ta specyfika zawiera się w uznaniu wagi wychowania do prawdy jako wartości kształtującej od wewnątrz osobę, wychowania do wolności opartej na prawdzie oraz wychowania dla wspólnoty, w której osoba najpełniej się realizuje<sup>11</sup>.

## V. SPECYFIKA PERSONALISTYCZNEJ PEDAGOGIKI

### K. WOJTYŁY – JANA PAWŁA II

#### 1. *Relacja do prawdy i właściwie rozumiana wolność*

Jednym z podstawowym zadań wychowania jest ukształtowanie właściwej relacji do prawdy. Ten proces, który można określić jako „wychowanie do

---

<sup>9</sup> J a n P a w e ł I I, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO*.

<sup>10</sup> J a n P a w e ł I I, *List do Rodzin*, 16.

<sup>11</sup> Oczywiście specyfika tej koncepcji wychowania bierze się przede wszystkim z podejścia osoby i stąd też wpływa zasadnicza różnica między personalizmem Karola Wojtyły a innymi personalizmami, które nie ujmują bądź wręcz odrzucają metafizyczny status osoby jako bytu obiektywnego i subiektywnego zarazem.

prawdy” lub też „wychowanie prawdziwościowe”, polega przede wszystkim na wydobyciu prawdy jako istotnego elementu, który konstytuuje wewnętrzną rzeczywistość osoby i jej godność. Dzieje się tak dlatego, że – jak zauważa K. Wojtyła – „człowiek jest sobą poprzez prawdę”, a „stosunek do prawdy stanowi o człowieczeństwie, konstytuuje godność osoby”<sup>12</sup>. Skoro istota człowieka określona jest poprzez odniesienie do prawdy, to wypływają z tego konsekwencje normatywne, ważne w procesie „prawdziwościowego wychowania”. Człowiek nie tylko ma prawo do prawdy, ale również ma prawo „prawdą żyć”, a także dawać świadectwo prawdzie<sup>13</sup>.

Trzeba jednak podkreślić, że nie chodzi w tym przypadku wyłącznie o „prawdę wewnętrzną”, przeciwstawną nieosobowej, obiektywnej „prawdzie zewnętrznej”. Przeciwnie, prawda, na której powinni się opierać wychowawca i wychowanek, jest prawdą transcendentną i obiektywną, a proces wychowania zmierza do jej uwewnętrznienia. Kryterium prawdziwości pozostaje więc „zewnętrzne”, transcendentne wobec podmiotu, który ją ujmuje. Prawda nie może więc być ograniczana przez subiektywność wychowawcy lub wychowanka, przeciwnie zadaniem wychowawcy jest „nauczyć” wychowanka, aby jej nie umniejszał, nie zniekształcał przez swój subiektywizm, uprzedzenia, zakłamanie. Takie ujęcie dopuszcza więc „konflikt” między wychowawcą a wychowankiem, w którym przedmiotem jest prawda. Jednak jego istotą nie jest kompromisowe uzgodnienie stanowisk ani też „zwycięstwo” którejs z stron. Przeciwnie, porażką obydwu stron jest trwanie wychowanka w błędzie i fałszu, a zwycięstwem – ich odrzucenie. W takim właśnie kontekście należy rozumieć stwierdzenie K. Wojtyły, że „zadaniem wszystkich Nauczycieli i Pasterzy, jest zmagać się nieraz o człowieka z samym człowiekiem”<sup>14</sup>.

## 2. Wzór osobowy – zasada naśladowania

Postulat dążenia do doskonałości straciłby swoje znaczenie pedagogiczne, gdyby nie zostały ukazane praktyczne drogi do osiągnięcia celu i gdyby sam

---

<sup>12</sup> K. W o j t y ł a, *Znak sprzeciwu. Rekolekcje w Watykanie od 5 do 12 marca 1976 roku*, Kraków: Znak 1995, s. 146.

<sup>13</sup> „Naprawdę tragiczne są sytuacje, w jakich się neguje prawo człowieka do dawania świadectwa Prawdzie i równocześnie zmusza się go do wyznawania tego, co nie odpowiada lub wręcz sprzeciwia się jego najgłębszym przekonaniom. Wówczas człowiek bywa niejako zmuszony do życia w kłamstwie” (tamże, s. 149).

<sup>14</sup> Zob. tamże, s. 153.

cel pozostawał nieosiągalny. W dyskusji z Maxem Schelerem Karol Wojtyła podkreślił realistyczny aspekt doskonalenia, które dokonuje się w sferze moralnej, w aktach samostanowienia człowieka. Wzór osobowy ma nie tylko charakter wewnętrznego ideału, ale również – i tak bywa najczęściej w praktyce pedagogicznej – odnosi się do konkretnej osoby. Staje się ona wzorem moralnym dlatego, że w jej postępowaniu unaocznia się jej moralna doskonałość, zaś moc pedagogiczna płynie z faktu, że doskonałość, którą niesie ów wzór, jest czymś realnym, a nie idealnym. Ostatecznie i pierwotnie ten wzór jest zrealizowany w osobie Jezusa Chrystusa, który stał się w historii wcieleniem doskonałości<sup>15</sup>. Istota naśladowania polega na dostrzeżeniu dobra, które ucieleśniło się w osobie-wzorze. I właśnie realizacja tego dobra staje się istotą naśladowania.

### 3. Rola praxis w spełnieniu człowieka i tworzeniu kultury

Koncepcja Karola Wojtyły przynosi również nowe rozumienie praktyki. Wydobywa on bowiem i reinterpretuje ten aspekt działania, który jest określany jako postępowanie i nie tyle zmierza do realizacji zewnętrznych wobec podmiotu wytworów, ile zmienia samego człowieka. Chodzi zwłaszcza o wydobywanie aspektu nieprzechodności ludzkiego działania<sup>16</sup>. *Praxis* jest więc z tego punktu widzenia sprawczością osoby wobec dobra i zła moralnego, a zarazem aktem, w którym człowiek buduje kulturę „od wewnątrz”. Praktyka nie dokonuje się więc „poza prawdą” ani tym bardziej w opozycji do niej, jak próbowali to określić marksiści, czyniąc z praktyki kryterium prawdy. Praktyka musi opierać się na rozpoznaniu prawdziwej natury rzeczywistości i człowieka, gdyż tylko wtedy może służyć człowiekowi.

### 4. Wspólnotowy charakter wychowania

Człowiek jest istotą społeczną nie tylko dlatego i nie przede wszystkim dlatego, że żyje w społeczności i nie może sam osiągnąć doskonałości bez-

---

<sup>15</sup> Por. K. W o j t y ł a, *Ewangeliczna zasada naśladowania. Nauka źródeł Objawienia a system filozoficzny Maxa Schelera*, w: K. W o j t y ł a, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 152.

<sup>16</sup> Na temat rozumienia nieprzechodności zob. np.: K. W o j t y ł a, *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką „praxis”*, s. 11.

troski i współdziałania innych czy też bez uczestnictwa w świecie kultury, która stanowi zobiektywizowane doświadczenie kontaktu innych z prawdą, dobrem i pięknem. Społeczny charakter człowieka sięga jego wnętrza, konstytuuje jego istotę. Ten aspekt społeczny zawarty w naturze człowieka Karol Wojtyła nazywa uczestnictwem. Jak głęboko sięga uczestnictwo, można pokazać na przykładzie aktu poznawczego i relacji człowieka do prawdy<sup>17</sup>. Poznając prawdę człowiek uczestniczy w jej uniwersalności, powszechności, a uznając ją, interioryzuje tę uniwersalność i powszechność. Przyjmuje ją więc przede wszystkim jako prawdę, a dopiero wtórnie jako „swoją prawdę”. Prawda umożliwia również komunikację z innymi, jest „pomostem”, dzięki któremu budują się międzyludzkie więzi, jest też fundamentem, który leży u podstaw wspólnoty. Wprawdzie więź emocjonalną czy związek interesów można budować również na kłamstwie, ale nawet wówczas nie kłamstwo zapewnia mu trwałość, istnieje on mimo kłamstwa, a nie dzięki niemu.

Proces wychowania nie dokonuje się w sposób zewnętrzny; jego istoty właściwie nie da się uchwycić, gdyż zachodzi tu pewna wewnętrzna wymiana między wychowawcą a wychowankiem. Wychowanie staje się modelem wspólnoty, w którym dojrzewanie do pełnego człowieczeństwa dokonuje się poprzez wprowadzenie wychowanka w prawdę, a ostatecznie jest wspólnym dążeniem do prawdy<sup>18</sup>.

## VI. IMPLIKACJE I KONSEKWENCJE

### 1. *Obrona transcendencji prawdy*

Jednym z największych zagrożeń, jakie współczesny świat podsuwa człowiekowi, jest przesłonięcie „blasku prawdy” nie tylko mylnymi teoriami i powszechnością kłamstwa obecnego w indywidualnym i społecznym życiu, ale również odrzuceniem samej prawdy jako wartości. Prawdy nie ceni się, lecz degraduje się ją do poziomu „pluralizmu” wielu prawd uzależnionych od punktu widzenia i ograniczeń jednostki. Co więcej, prawda obiektywna i transcendentna uważana jest niekiedy za zagrożenie, przede wszystkim dla

---

<sup>17</sup> Szerzej na ten temat zob. S t a r n a w s k i, *Wychowawcza rola prawdy w kształtowaniu wspólnoty według K. Wojtyły* (mps pracy doktorskiej).

<sup>18</sup> Zob. J. van der V l o e t, *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, tłum. L. Balter, „Communio” 12(1992), nr 3, s. 3-11 (tutaj s. 9).



absolutystycznie rozumianej wolności. Mówi się o „tyraniu prawdy”, a niektórzy pedagodzy, zarówno w teorii, jak i w praktyce, radzą trzymać się od niej z daleka, gdyż określają ją albo jako nieosiągalną ideę, albo jako iluzję, której należy się wyzbyć, bądź też jako formę zniewolenia, która uniemożliwia rozwój człowieka, zabija jego autentyczność, zagraża ukształtowaniu się jego podmiotowości. Odpowiedzią Jana Pawła II na wątpliwości i zarzuty wobec prawdy jest obrona jej transcendentnego charakteru, ale także stwierdzenie jeszcze mocniejsze, mianowicie, że jego odrzucenie prowadzi na ścieżkę totalitaryzmu<sup>19</sup>.

Ta zasada nie dotyczy tylko perspektywy społecznej, przeciwnie – wyrasta ona z poziomu indywidualnego życia osoby i w nim znajduje swe uzasadnienie. Chodzi bowiem o właściwie ukształtowane sumienie i wolność. Sumienie powinno odczytywać prawdę w konkretnej sytuacji, ale nie może prawdy zawłaszcząć, a jego autonomia ogranicza się do uwewnętrzniania prawdy, nie zaś do samodzielnego określania kryteriów dobra i zła<sup>20</sup>. Wolność nie może stać się wartością absolutną, lecz powinna być związana z prawdą. Współczesne nurty pedagogiczne, upatrujące zagrożenie w przyjęciu transcendentnej prawdy, postulują doprowadzenie świadomości wychowanka do stanu permanentnego krytycyzmu i autokrytycyzmu, natomiast wychowawcę przestrzegają przed „pokusą” bycia „nauczycielem prawdy”. Nauczycielowi pozostaje więc dzielić się swoim „poszukiwaniem”, wątpliwościami i krytycyzmem, w rezultacie zaś – własną bezradnością wobec najważniejszych pytań i trudności, z którymi wychowanek zwraca się do wychowawcy. Odpowiedzialność za ich rozwiązanie i konsekwencje błędzenia spadają na samego wychowanka, który w ciemności i po omacku musi iść do celu, doświadczając wszystkich konsekwencji swoich błędów<sup>21</sup>. Ów młodzieniec, który pytał: „Nauczycielu, co dobrego mam czynić, aby otrzymać życie wieczne?”, zapewne nie otrzymałby żadnej pomocy, gdyby spotkał nauczyciela trzymającego się kurczowo paradygmatu krytycyzmu.

Każdy, kto twierdzi, że poznał coś prawdziwie, jest traktowany z nieufnością przez przedstawicieli nurtu krytycznego, tym samym bowiem głosi poznawalność i transcendencję prawdy. Tym większe, że chce być wychowawcą innych, chce więc prawdę przekazywać innym i gotów jest o niej

<sup>19</sup> Zob. J a n P a w e ł II, *Encyklika „Centesimus annus”*, 24.

<sup>20</sup> J a n P a w e ł II, *Encyklika „Veritatis splendor”*, 32.

<sup>21</sup> W najbardziej wyrazisty sposób widać tę tendencję w antypedagogice, w której faktyczna odpowiedzialność za wychowanie jest zrzucana na dziecko.

świadczyc. Zresztą – zgodnie ze stwierdzeniem Jana Pawła II, że obowiązek poszukiwania prawdy pociąga za sobą powinność „trwania przy niej, gdy się ją odnajdzie”<sup>22</sup> – niekiedy może ona zaprowadzić aż na granice męczeństwa. Nawet jednak w takim przypadku męczennik nie świadczy cierpieniem o swej własnej doskonałości, lecz o prawdzie, którą sam poznał i przyjął.

## 2. *Odpowiedź na kryzys wychowania i autorytetu*

Znamienny dla współczesności jest nie tylko kryzys koncepcji pedagogicznych, które wyłączają kategorię prawdy, lecz również kryzys praktyki pedagogicznej wynikający z moralnego i kulturowego kryzysu współczesności<sup>23</sup>. Nawet jeśli pedagodzy – przewyciężając kanony źle pojętej tolerancji – chcieliby udzielić skutecznej pomocy tym, którzy jej potrzebują, ci ostatni nie zwracają się o nią ani nie chcą jej przyjąć, widząc w tym uzależnienie od innych i zagrożenie dla swej indywidualnej autonomii i niezależności. Jak zauważa Chudy, kryzys autorytetu wynika również z coraz powszechniej obowiązującego mitu autoedukacji<sup>24</sup>, który jest tylko inną formą poznawczego i moralnego subiektywizmu. W miejsce prawdziwości pojawia się kategoria szczerości lub autentyzmu. Relacja wychowawcza staje się relacją równorzędności, a wychowawca nie jest autorytetem dla wychowanka, ale co najwyżej partnerem i rozmówcą w dialogu. Pomija się rolę prawdy w dialogu, który jej nie wyklucza, gdyż inaczej zatraciłby swą istotę – wspólnego poszukiwania prawdy. „Metoda dialogu nie proponuje człowiekowi rezygnacji z poszukiwania prawdy, lecz raczej chce mu towarzyszyć w drodze ku prawdzie”<sup>25</sup>. Istotą dialogu jest bowiem respektowanie dwóch zasad: aspektywności poznania, a więc faktu, że żadne jednostkowe poznanie nie ujmuje całej prawdy, oraz jego transcendencji, czyli tego, że prawda nie może być niczyją własnością i nie wolno nią rozporządzać. Z tego punktu widzenia można zaakceptować pluralizm jako różnorodność dróg dochodzenia do prawdy wynikającej m.in. z ontycznej odrębności podmiotów, nie zaś jako wielość różnych prawd, które można „uzgadniać” poprzez kompromisy.

---

<sup>22</sup> Encyklika „*Veritatis splendor*”, 34.

<sup>23</sup> Por. W. Chudy, Encyklika „*Veritatis splendor*” a kryzys wychowania, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, Częstochowa 1994, s. 146-148.

<sup>24</sup> Zob. tamże.

<sup>25</sup> K. Wojtyła – cyt. za: Buttiglione, dz. cyt., s. 272.

### 3. *Przewycięzenie przeciwstawienia teorii i praktyki*

Przyjęte w koncepcji Karola Wojtyły założenia – w tym uznanie znaczenia transcendentnej prawdy dla samospelnienia indywidualnego podmiotu – pozwalają przewyciężyć istniejące napięcie między teorią a praktyką. Teoria nie jest tylko systemem wiedzy, którego wartość wyznaczają przyjęte założenia, ale przede wszystkim interpretacją i wyjaśnieniem danych doświadczenia. Fakt, że doświadczenie człowieka łączy w sobie dwa aspekty: obiektywny i subiektywny, pozwala głębiej ująć związek między teorią i praktyką. To, co w teorii jest rozdzielone i wyabstrahowane, w doświadczeniu pozostaje jednością. Bogactwo, wieloaspektowość doświadczenia może sprawiać wiele kłopotów pedagogowi-teoretykowi, ale dla pedagoga praktyka jest ono nieocenionym źródłem wiedzy, gdyż stanowi bezpośredni pomost łączący poznanie z praktyką. Doświadczenie człowieka – w ujęciu Karola Wojtyły – jest bowiem poznaniem, ale również przeżywaniem i refleksją, które towarzyszą każdemu działaniu człowieka. Przeżywanie i refleksja stanowią wewnętrzny „ścieg” każdego czynu, czyli także tego, które określa się jako *praxis*.

Trzeba również pamiętać, że *praxis* nie jest jakąś niedostępną dla poznania sferą; to działanie ludzkie, a więc świadome; można szukać jego zewnętrznej celowości i wewnętrznej sensowności, które można określić przez odniesienie do transcendentnej prawdy. Bliższy związek doświadczenia z praktyką pozwala w pewnym sensie uzasadnić twierdzenie, że praktyka może „weryfikować” teorię. W żadnym razie nie oznacza to poznawczej wyższości kategorii praktyki nad prawdą, przeciwnie, praktyka zakłada odniesienie do transcendentnej prawdy i temu odniesieniu zawdzięcza swoją efektywność w pedagogice. Także dialog i wszelkie kontakty interpersonalne, tak ważne w relacjach mistrz–uczeń, zawdzięczają swoje znaczenie nie wyłącznie psychicznej i duchowej „bliskości”, ale przede wszystkim temu, że ta bliskość jest budowana w odniesieniu do prawdy.

### 4. *Obrona przed aspołecznym i antyspołecznym indywidualizmem*

Podkreślenie indywidualności osoby i zagwarantowanie „ontycznej rzeczywistości” sfery subiektywnej nie oznacza w koncepcji Karola Wojtyły odizolowania i subiektywizacji podmiotu. Przeciwnie, wydobywanie aspektu przeżycia prowadzi do obiektywizacji, ponieważ sfera subiektywna, czyli „wewnętrzność” człowieka, nie ma charakteru emocjonalnego czy psychicznego, lecz ma wymiar duchowy, oparty na relacji do prawdy. Przewycięzenie napięcia mię-

dzy jednostką a społecznością dokonuje się – według Karola Wojtyły – w dwojaki sposób. Po pierwsze – w samej strukturze osoby oraz – po drugie – w jej działaniu, które zmierza do samospełnienia. Wprawdzie indywidualność jest istotną własnością osoby, ale indywidualizm nie jest wartością dla osoby. Według Karola Wojtyły człowiek nie doskonali się przez to, że coraz bardziej „jest sobą” i „w sobie”. Przeciwnie, samospełnienie, paradoksalnie, dokonuje się wtedy, kiedy człowiek „porzuca siebie”, „oddaje siebie” w akcie miłości. Tę własność osoby, na której buduje się społeczna natura człowieka, Wojtyła nazywa uczestnictwem. Indywidualizm, separujący dobro osoby od dobra innych i od dobra wspólnego, jest groźny nie tylko dla społeczeństwa, ale również dla samej jednostki, która niewłaściwie odczytuje ontyczną i moralną prawdę o sobie.

##### *5. Warunki personalizacji struktur i mechanizmów społecznych*

Indywidualizm nie jest jedynym zagrożeniem dla osoby; jego odwrotną stroną jest depersonalizacja mechanizmów i struktur społecznych. Zwykle zresztą stanowi ona pośredni skutek walczących bezwzględnie o swoje prawa indywidualizmów, np. władcy tyrana czy grupy rządzącej, która dla ochrony swoich (indywidualistycznych) interesów gotowa jest zaprowadzić najsurowsze środki restrykcyjne. Myśl społeczna Karola Wojtyły – Jana Pawła II stanowi dogodną podstawę do wypracowania teoretycznych i praktycznych rozwiązań w tej kwestii, ponieważ ujmuje ją od strony jednostki, a także społeczeństwa; jest to ujęcie dynamiczne, pokazujące zagrożenia, jak i możliwości ich przewyciężenia.

Rozwiązanie zawarte w omawianej koncepcji zmierza do wydobycia tego, co stanowi fundament każdej społeczności, a co z czasem uległo zniekształceniu i skostnieniu – wspólnoty osób. Społeczeństwo nie jest strukturą wroga człowiekowi, lecz żyje dzięki osobom i powinno służyć osobom. Wspólnota osobowa może być miarą i wzorem każdej społeczności nie dlatego, że jest to jakiś abstrakcyjny czy idealny jej wzór, lecz dlatego, że taka jest jej natura. Trzeba pamiętać, że określenie „wspólnota osobowa” odnosi się również do instytucji i mechanizmów społecznych, a więc struktur, w których nie muszą zachodzić bezpośrednie relacje między członkami wspólnoty, a ich jedność jest oparta na ponadjednostkowym dobru wspólnym.

Najskuteczniejszym środkiem obrony osoby przed wszechwładzą struktur i instytucji społecznych jest ich personalizacja. Najważniejszym zadaniem jest określenie, jaką konkretną formę ma przyjąć kryterium personalizacji, którym

w każdym przypadku pozostaje godność osoby. Przyjęcie takiego kryterium jest konieczne dla uniknięcia nieokreśloności i nadużyć prawa, wszechwładzy mechanizmów biurokratycznych, manipulacji mediów, uzurpacji władzy politycznej itp. Pozwala ono uniknąć zagrożeń, ale również wyznacza kierunek właściwego rozwoju – czyli personalizacji danej instytucji.

Wspólnota jest zawsze osobowa i poza osobą traci sens. Fakt, że rzeczywistość ludzkich wspólnot tak daleko odbiega od wspólnoty-wzoru, świadczy tylko o sile ludzkiego kłamstwa, nikczemności, które stanowią narzędzie różnorodnych egoizmów, nie podważają jednak samego sensu wspólnoty, który opiera się przecież na naturze człowieka – osoby. Skądinąd interesujące jest to, że choć często kwestionuje się potrzebę wzorców moralnych w życiu społecznym, które rzekomo są wyidealizowane i oderwane od rzeczywistości, zwykle nie protestuje się równie mocno przeciw istnieniu ideału człowieka tylko dlatego, że większość ludzi go nie osiąga. Widocznie krytykowi łatwiej uznać, że istnienie takiego ideału człowieka jest usprawiedliwione, chociażby tym, że może on być zrealizowany w nim samym, podczas gdy społeczność to zwykle „inni”, trudno tu więc o doskonałość.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła

- J a n P a w e ł I I, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980*, w: *Wiary i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, red. M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula, Rzym–Lublin: Fundacja Jana Pawła II – Redakcja Wydawnictw KUL 1988, s. 51-68.
- W o j t y ł a K., *Ewangeliczna zasada naśladowania. Nauka źródeł Objawienia a system filozoficzny Maxa Schelera*, w: K. W o j t y ł a, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1991, s. 147-158.
- W o j t y ł a K., *Problem konstytuowania się kultury poprzez ludzką praxis*, „Roczniki Filozoficzne”, 27(1979), z. 1, s. 9-20.
- W o j t y ł a K., *Problem teorii moralności*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, red. B. Bejze, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo ss. Loretanek-Benedyktynek 1969, s. 217-249.
- W o j t y ł a K., *Znak sprzeciwu. Rekolekcje w Watykanie od 5 do 12 marca 1976 roku*, Kraków: Wydawnictwo Znak 1995.

**Opracowania**

- B u t t i g l i o n e R., *Myśl Karola Wojtyły*, tłum. J. Merecki, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1996.
- C h u d y W., *Encyklopedia „Veritatis splendor” a kryzys wychowania*, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, Częstochowa: Wyd. Tygodnik Katolicki „Niedziela”, 1994, s. 145-154.
- K a m i ń s k i S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1992.
- K a m i ń s k i S., *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, w: J a n P a w e ł II, „*Redemptor hominis*”. *Tekst i komentarze*, red. Z. Zdybicka, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1982, s. 75-87.
- K u n o w s k i S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2000.
- N o w a k M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 2000.
- S t y c z e ń T., *Być sobą to przekraczać siebie. O antropologii Karola Wojtyły*, w: K. W o j t y ł a, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1994, s. 491-526.
- Ś l i w e r s k i B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2000.
- V l o e t v a n d e r J., *Obraz człowieka jako fundament pedagogiki*, tłum. L. Balter, „*Communio*” 12(1992), nr 3, s. 3-11.

---

AN INTRODUCTION TO THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF KAROL WOJTYŁA  
– JOHN PAUL II

S u m m a r y

The paper focuses on the need to reflect on the methodological foundations of pedagogy and its practical aspect. This problem should be discussed due to the challenges of contemporary life and the so-called critical trends (including anti-pedagogy) that are dominating in pedagogy. According to the author, one can find in the thought of Karol Wojtyła – John Paul II some grounds for such a conception of pedagogy that could face the challenges. The author pinpoints that the personalistic conception of Wojtyła is rooted in experience. It can also be interpreted in terms of classical metaphysics. Accordingly, practice can make use of the rich experience and pedagogical theory is firmly grounded in philosophy. Education here is understood as perfection of one's own humanity with „participation in truth and love” as its essential element. Building this kind of conception should take into consideration some specific elements of Karol Wojtyła's thought. They are as follows: the relation to truth and freedom based on the truth are of fundamental importance; taking into account the practical aspect (a concrete personal pattern), personal understanding of *praxis*; highlighting the communal aspect (man lives in a community and for a community).

This conception of pedagogy attempts to defend the transcendental and subjective character of truth. Consequently, it is capable of showing the way how to solve the most important problems in pedagogy, such as the crisis of education and authority, setting theory in opposition to practice, excesses of individualism, depersonalisation of social structures and mechanisms.

*Translated by Jan Kłós*

**Słowa kluczowe:** osoba, pedagogika, prawda.

**Key words:** person, pedagogy, truth.