

Mgr Łukasz Brózda

Uniwersytet Rzeszowski

PODMIOTOWOŚĆ W WYCHOWANIU – PERSPEKTYWA PERSONALISTYCZNA

SUBJECTIVITY IN EDUCATION IN THE SENSE OF PERSONALIZATION

Streszczenie

Pomimo tego, iż uwzględnienie podmiotowości jednostki zdaje się być dziś zasadą wychowania, to zarazem sam termin „podmiotowość” różnie jest rozumiany, co funduje sprzeczne ze sobą modele wychowania. Tak jest w sytuacji wpływowych a przeciwstawnych względem siebie modeli podmiotowości prezentowanych przez szeroko rozumianą antypedagogikę i personalizm katolicki, przypisujących jej równie silną konotację. Podjętą w tym artykule analizę tego problemu wyznaczy refleksja wokół rozumienia podmiotowości oraz charakterystyki ponowoczesności, a zwłaszcza personalizmu w tym kontekście. Celem artykułu jest wykazanie, iż personalizm nie tylko chroni podmiotowość wychowanka, ale i nie rezygnuje z wychowania, jak to się dzieje w przypadku antypedagogiki. Rolą wychowania personalistycznego nie jest przy tym w żadnym wypadku unicestwienie podmiotowości młodych ludzi, lecz wsparcie procesu preferencji oraz afirmacji przez nich właściwej hierarchii wartości, bez którego nie urzeczywistni się ich pełnia człowieczeństwa.

Słowa kluczowe: człowiek, modele wychowania, podmiotowość, personalizm

Abstract

Although the inclusion of the subjectivity of an individual seems to be the principle of education today, the term “subjectivity” is differently understood, what establishes contradictory models of education. It happens so in the situations of influential and contrary models of subjectivity, presented by widely understood anti-pedagogy and Catholic personalism, which ascribe to it a strong connotation. The analysis of this problem in this article will determine the reflection on the understanding of subjectivity and the characteristics of postmodernity, especially personalism in this context. The aim of this article is to demonstrate that personalism not only protects the subjectivity of the pupil, but also doesn't give up education as it happens in anti-pedagogics. The role of personalistic education is in no case to underestimate the subjectivity of young people, but to support the process of preferences and to affirm their proper hierarchy of values, without which their fullness of humanity will not materialize.

Key words: human, education models, subjectivity, personalism

Wprowadzenie

Ponad pół wieku temu, w zupełnie innym kontekście społeczno-politycznym, H. Arendt pisała o kryzysie wychowania, uwidaczniającym się np. w zaniku autorytetów, a zwłaszcza rodziców i wychowawców¹. Refleksja nad sensownością mówienia o kryzysie wychowania domaga się odrębnej dyskusji i nie wiąże się z problemem określonym w tytule artykułu, lecz trudno nie dostrzec, iż ponowoczesność niesie ze sobą zjawiska, które zdają się wywierać niepokojący wpływ na naszą egzystencję, również w tym obszarze. Wskazać trzeba tu w pierwszym rzędzie na pewne symptomy wielopłaszczyznowego kryzysu: człowieka, myślenia, moralności, a wreszcie i tego, co określić można mianem procesu wychowawczego. Wszystkie te zagadnienia mogą stanowić przedmiot interesującej analizy intelektualnej, a z punktu widzenia filozofii wychowania interesujący wydaje się namysł nad rozumieniem w uwarunkowaniach ponowoczesności podmiotowości wychowanków. Z jednej strony, uwzględnienie podmiotowości jednostki zdaje się być dziś niepodlegającą dyskusji zasadą, z drugiej zaś trudno przeoczyć symptomy deprecjacji tej podmiotowości na wielu poziomach. Sprzeczność ta wiąże się z niejednoznacznością terminu „podmiotowość”, ale i z dychotomicznością świata deklaratywnego i faktycznego w wielu obszarach.

Bez względu na to, czy diagnozuje się kryzys wychowania na początku XXI w., czy też mówi się o dokonujących się w jego obszarze zmianach, które można różnie oceniać, w tym i pozytywnie, to już korelacja pomiędzy sytuacją wychowawczą a podmiotowością kreujących ją osób nie budzi wątpliwości. Trudno dziś znaleźć poważne głosy w publicznym dyskursie, które negując rangę podmiotowości w wychowaniu optowałyby np. za powrotem do tradycyjnego wychowawczego autorytaryzmu. Już pobieżna refleksja w obrębie tej tematyki prowadzi jednak do wniosku, iż odmienne interpretowanie podmiotowości funduje różniące się względem siebie modele wychowania. Podjętą w tym artykule analizę tego problemu wyznaczy refleksja wokół rozumienia podmiotowości oraz charakterystyki ponowoczesności, a zwłaszcza personalizmu w tym kontekście. Celem artykułu jest wykazanie, iż personalizm nie tylko chroni podmiotowość wychowanka, ale i stawia sobie ambitne cele w obszarze wychowania. Jest to możliwe przede wszystkim dzięki temu, iż w ludzkiej osobie personalizm widzi byt z samej swojej istoty obdarzony niezbywalną godnością, ale i zobowiązany do rozwoju. Ta dynamiczna wizja człowieka stwarza przestrzeń dla wychowania respektującego podmiotowość osoby, ale wspierającego ją w realizacji zawartej w niej potencjalności.

¹ Zob. H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris 1972, s. 223–252.

Kontekst egzystencjalny

Każda epoka niesie ze sobą specyficzne uwarunkowania egzystencjalne, które nie tylko w dużej mierze determinują sposób myślenia ludzi, ale i wywierają poważny wpływ na kształtowaną przez nich wizję człowieka, świata i życia w tym świecie. Synergiczna współzależność tych czynników skłaniać winna do refleksji w tej kwestii, także odnośnie do wyzwań, z którymi musi się mierzyć współczesny człowiek. Pomimo tego, iż zwłaszcza w kontekście pedagogicznym problemem zdaje się być niedostatek badań empirycznych, dobrze skorelowanych z pragmatyką edukacyjną, to z punktu widzenia teoretyka, współczesna ludzkość, zmierzająca raczej w kierunku rezygnacji z myślenia, potrzebuje budowania fundamentów, które daje namysł filozoficzny.

Filozoficzna analiza czynników konstytuujących tło egzystencjalne człowieka na początku III tysiąclecia, pozostając złożoną, nie jest zaś jednoznaczna, skutkując nierzadko zupełnie sprzecznymi ze sobą ocenami tych samych zjawisk. Problemy te potęgują się wraz z narastającym przekonaniem, iż egzystujemy w „płynnej” rzeczywistości², gdzie ujawniają się perspektywy, których konsekwencji nie da się w pełni zweryfikować. W zmianach, w których część środowisk opiniotwórczych wiąże pewne nadzieje, inni dostrzegają przejawy silnego kryzysu, w wymiarze indywidualnym i społecznym. Dostępny dziś praktycznie wszystkim zasób danych cechuje zresztą taka różnorodność i złożoność, że można w oparciu o nie uwiarygodnić skrajne wizje rzeczywistości, a ponowoczesny człowiek kieruje się tak wieloma motywami i skłonnościami, iż nie jest ich w stanie w pełni uchwycić ani też tym bardziej poddać jakiegóżby rzeczywistości i ściślejszej kontroli³.

Za szczególnie wyrazisty i wywierający ogromny wpływ na jednostkowy i wspólnotowy sposób egzystowania człowieka uznać trzeba spór o ocenę części rewolucyjnych przemian na gruncie szeroko rozumianej moralności. Liczni autorzy, zwłaszcza inspirowani doktryną katolicką, zdają się być przekonani, iż ludzkość dotyka dziś głęboki kryzys moralny, nie pozostający obojętny na formułowane koncepcje wychowawcze oraz rozumienie podmiotowości jednostek. Do czynników „odpowiedzialnych” za ten kryzys zalicza się m.in.: dominację materialistycznej antropologii negującej duchowość⁴, pogłębiający się i wręcz stymulowany konsumpcjonizm⁵, chaos normatywny, a wreszcie niemal zupełne

² Zob. K. Kiciński, *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, J. Mariański (red.), Kraków, 2002, s. 375.

³ Zob. R. Tarnas, *Dzieje umysłowości zachodniej. Idee, które ukształtowały nasz światopogląd*, tł. M. Filipczuk, J. Roszkowski, Poznań 2002, s. 466, 478.

⁴ Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 19.

⁵ Zob. K. Bochenek, „Być” czy „mieć”? „Mieć” czy „być”?, [w:] *Przedsiębiorczość – perspektywą zmian*, K. Jaremczuk (red.), Rzeszów 2015, s. 22–23.

odrzuć zaniechanie z autorytetami moralnego „powinno się”⁶. Sprzeciwiając się tezie o kryzysie moralnym, myśliciele wpisujący się w szeroko rozumiany nurt postmodernistyczny przekonani zdają się być z kolei, iż w warunkach współczesnego pluralizmu nadchodzi nowa era moralności, opartej nie na uniwersalizmie etycznym, lecz niezawisłości i odpowiedzialności jednostki⁷. Nawet jeśli trudno oczekiwać, że odrzuć norm heteronomicznych doprowadzi do tego, iż każdy człowiek odkryje w samym sobie wzniosłe zobowiązanie moralne, to faktem jest, iż aspiruje on do tego, aby stać się jedynym kreatorem swojego życia moralnego.

W ścisłej łączności ze zmianami dotyczącymi sfery moralnej pozostają kształtujące się w szybkim tempie nowe modele życia społecznego, które w istotny sposób wpływają na kształt relacji jednostki względem innych jednostek i zbiorowości, determinują nowe rozumienie podmiotowości. Budowaniu głębszych więzi społecznych, bez istnienia których odniesienie do podmiotowości jest właściwie bezprzedmiotowe, nie sprzyjają typowe dla przełomu II i III tysiąclecia zjawiska: anomii więzi społecznych i rezygnacji ze społecznego uporządkowania świata⁸. Unikając ściślejszych odniesień społecznych wielu współczesnych ludzi zdaje się być tak skoncentrowanymi na ochronie swojej indywidualności, iż unikają nawiązywania ściślejszych więzi społecznych, widząc w tym zagrożenie dla swojej przestrzeni bytowej. W takiej sytuacji zamiast o autonomii jednostek mówić raczej należy o ich atomizacji, która nie stwarza społeczeństwa wzajemnie szanujących się podmiotów.

Próbując szukać przyczyn współczesnego dowartościowania autonomii jednostki i jej niezależności wskazać trzeba w pierwszym rzędzie na popularność modeli społecznych preferujących liberalny indywidualizm, co niesie ze sobą liczne i różnej wagi implikacje. W jednostce postrzega się tu więc nie tyle współuczestnika życia społecznego, odpowiedzialnego za dobro swoje i innych, ile raczej autoteliczny i w pełni doskonały byt⁹. Odnosząc się do tego sposobu budowania wewnątrzspołecznych relacji jednostek, wspomnieć należy, iż alternatywą dla nich bywają nierzadko różnej proveniencji systemy totalitarne, które „przetestowane” dramatycznie w XX w., cechują się podporządkowaniem dobra jednostki, często z użyciem przemocy społeczeństwu. Nie ma tu miejsca na charakterystyczne dla wspólnot osobowych: dialogu i uczestnictwa, a raczej ujawniają się, niszczące praktycznie podmiotowość: unik i konformizm¹⁰. Tymczasem tylko poprzez dialog i uczestnictwo osoba „buduje” zarówno siebie, jak i inne osoby.

⁶ Zob. A. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 127.

⁷ Zob. J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 45.

⁸ Zob. Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006, s. 17–18.

⁹ Zob. P. Skrzydlewski, *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, [w:] *Błąd antropologiczny*, A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), Lublin 2003, s. 245–246.

¹⁰ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 355–357.

Fenomen podmiotowości

Szukając swojej identyfikacji oraz czynnika specyfikującego względem innych bytów, ludzie odnajdywali je tradycyjnie w charakterystycznej tylko im racjonalności. Starożytni i średniowieczni filozofowie widzieli w człowieku w pierwszym rzędzie istotę zdolną dzięki rozumowi do introspekcji i zarządzania światem nierozumnym. Tymczasem tym elementem, który wydaje się w największym stopniu definiować współczesnego człowieka nie zdaje się już być racjonalność, lecz raczej jego sfera wolitywna, czy wręcz emocjonalność, choć kwesta ta stanowić może oczywiście przedmiot odrębnej dyskusji. W kontekście podjętych tu rozważań silne dowartościowanie wolności staje się nie tylko konsekwencją eksponowania immanentnej cechy ludzkiej natury, co do czego nie może być przecież wątpliwości, ale uznanie jej za element właściwie definiujący człowieka¹¹. „Przeszacowanie” wolności, ujmowanej w opozycji do rozumności, uznawanej za czynnik nazbyt obiektywizujący człowieka, skutkuje licznymi konsekwencjami dla życia społecznego, politycznego, czy wreszcie moralnego. Współczesny człowiek, silnie ceniący swoją wolność, niechętnie godzi się na „kompromisy”, które zdają się ją w jakimś stopniu naruszać. O ile w kontekstach ekonomicznych nieczęsto jest on w stanie tę wolność zachować, to na płaszczyźnie relacji społecznych, a zwłaszcza moralności zdaje się wolność niemal fetyszyzować. Te same uwagi odnieść można do tak delikatnej dziedziny życia ludzkiego, jaką jest wychowanie, które niekiedy jawi się właściwie jako przekreślenie czy też przynajmniej zagrożenie wolności.

Za korelat ludzkiej wolności, a nawet jej synonim można dziś uznać termin „podmiotowość” zawarty w tytule tego artykułu. W obszarze wychowania, podobnie zresztą jak w kwestiach związanych z polityką czy życiem społecznym, a także religijnym, podmiotowość staje się kwintesencją wolności jednostki. W bliskim nam kręgu kulturowym rośnie bez wątpienia rola jednostki w życiu społecznym czy pogłębia się świadomość jej praw, nawet jeśli zgodzić się z tym, iż nierzadko dzieje się to jedynie na poziomie deklaratywności. Fakt podmiotowości: szkoły względem państwa, rodziny względem szkoły czy ucznia względem tych czynników kształtujących przestrzeń społeczną nie stanowi już jednak, słusznie zresztą, przedmiotu sporów.

Na rosnącą rangę podmiotowości, również w tym obszarze, silnie wpływa spora przestrzeń niedookreśloności i nierozstrzygalności, zwiększająca zapotrzebowanie na ludzką inicjatywę i samodzielność¹². Od współczesnego człowieka, nawet jeśli wiąże się to z jego pewnym dyskomfortem, wymaga się kreatywności i nieprzenoszenia na innych prawa do podejmowania decyzji. Uwzględnianie podmiotowości młodych ludzi staje się w tych uwarunkowaniach fundamentem

¹¹ Zob. A. Wierzbicki, *W ręku rady Jego*, „Resovia Sacra” 1994, nr 1, s. 203.

¹² Zob. M. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 98–99.

wychowania, kompetencją, bez posiadania której zagubią swoje miejsce we fluktuującej rzeczywistości.

Wskazując na jednoznaczną i powszechną dziś afirmację roli podmiotowości w procesie wychowania dostrzec trzeba poważne problemy ze sformułowaniem takiej jej definicji, która byłaby równie uniwersalna, co i akceptowalna. Wydaje się jednak, iż człowiek podmiotowy, regulując swoje relacje z otoczeniem winien odrzucić inercję i korzystać ze swoich zasadniczych atrybutów: rozumności i wolności. W możliwości wpływania na szeroko rozumiane otoczenie zobaczyć trzeba więc warunek wychowania uwzględniającego podmiotowość każdej z jednostek współtworzących sytuację wychowawczą. Ewaluacyjnym „kryterium” podmiotowości jednostki pozostają: posiadanie i kreatywne modyfikowanie koncepcji świata, uzasadnienie swojej w nim roli oraz dokonywanie wyborów zgodnie z określonym systemem wartości¹³.

W *stricte* filozoficznym kontekście za implikatywną uznać trzeba wykładnię terminu podmiot („hipokeimenon”) autorstwa Arystotelesa, który widzi w nim coś, co tkwi u spodu czegoś jako podłoże dokonujących się rzeczy i zjawisk¹⁴. Konsekwencją tej definicji jest uznanie podmiotowości za elementarny faktor konstytuujący osobę i stanowiący zarazem podłoże dla innych jej determinantów. W każdym akcie negocjowania podmiotowości jakiejś osoby poprzez inne osoby czy też instytucje społeczne widzieć trzeba więc działanie deprecjonujące osobę i jej wsobną wartość¹⁵.

Odnosząc się do podmiotowości jednostki trudno pominąć to, iż najsilniej na przełomie XX i XXI eksponowali ją zwolennicy antypedagogiki, dowartościowując partnerskie i zatroskane współuczestnictwo w kształtowaniu podmiotowości dziecka, respektujące jego autonomię. Umieszczając w centrum swych założeń odniesienie do: samostanowienia, wolności, odpowiedzialności każdego za samego siebie, w wychowaniu celowościowym widzi się tu zagrożenie dla podmiotowości dzieci i młodzieży, a właściwie wszystkich, którzy mieliby być poddawani mniej czy bardziej sformalizowanemu wychowaniu. Przyznając każdemu człowiekowi, niezależnie od jego wieku te same prawa, uznaje się, iż każdy celowy proces wychowawczy nie gwarantuje równoprawnych stosunków pomiędzy wychowanymi a wychowawcami, zagrażając autonomii i podmiotowości tych pierwszych¹⁶. Rewolucyjne względem poprzednich systematów pedagogicznych dowartościowanie pozycji dzieci i młodzieży względem dorosłych członków społeczeństwa w obszarze socjalizacji, naruszając dotychczasowe tabu pedagogiczne, wyznaczyło

¹³ Zob. A. Warchoń, *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] *Podmiot, osoba, tożsamość*, E. Pietrzak, A. Warchoń, Ł. Zaorski-Sikora (red.), Łódź 2007, s. 37.

¹⁴ K. Leśniak, *Arystoteles*, Warszawa 1989, s. 75–76.

¹⁵ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 122–127.

¹⁶ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika*, [w:] *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, B. Śliwerski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 1991, s. 124.

nową perspektywę na wychowanie, wykluczającą dominację nad wychowankami¹⁷. Pomimo tego, iż oddziaływanie antypedagogiki dziś maleje, to ranga podmiotowości w wychowaniu, przez jej zwolenników podnoszona, wciąż zdaje się być atrakcyjna i mająca ważne uzasadnienie. Odnajduje ona swoje miejsce i nowe perspektywy przede wszystkim w ramach personalizmu, który uznając podmiotowość wychowanków w procesie wychowawczym nie tylko nie kwestionuje jego celowościowego charakteru, ale uważa go za najważniejszy.

Rozumienie człowieka w kontekście założeń personalizmu

Punktem wyjścia personalizmu, stanowiącego złożony kierunek myślowy, filozoficzno-teologiczny, o silnych implikacjach pedagogicznych, jest fenomen osoby, poprzez który interpretuje się właściwie całą rzeczywistość¹⁸. Analizując naturę osoby i nie rezygnując z możliwości jej zgłębiania, personalizm wskazuje na silny w niej element nieokreśloności, a nawet tajemnicy. Idąc za C. Bartnikiem, osobę można jednak postrzegać jako byt niejako złożony, łączący w sobie dwa aspekty: z jednej strony to „ktoś istniejący”, a z drugiej to samoistność, „istniejąca jako ktoś”. Osoba to byt realny, któremu w największym stopniu przysługuje istnienie skoncentrowane w jaźni, to znaczy tym, że to jest „ktoś”¹⁹. Również K. Wojtyła, formułując normę personalistyczną, rozróżnia w niej dwa aspekty. W części o wymiarze negatywnym, niejako paralelnie do Kanta, osobę uznaje ona za dobro, którego nie wolno traktować przedmiotowo i użytkowo jako środka do celu. W treści pozytywnej zaś, idąc o wiele dalej niż kantowski formalizm, norma personalistyczna wskazuje na miłość jako jedyny i pełnowartościowy sposób odnoszenia się do osoby²⁰.

Centralne miejsce personalizmu wyznacza integralna antropologia, biorąca pod uwagę wszystkie wymiary ludzkiej natury. Ze względu na materialne ciało, człowieka postrzega się tu jako jednostkę i egzemplarz ludzkiego gatunku, a utożsamia z osobą dzięki duchowemu „ja”, parametrowi wewnętrznemu, zdecydowanie odcinając się jednak od ujęć lekceważących cielesność. Nie formułując systematycznej i jednolitej ideologii, personalizm osobę uznaje za fundamentalną rzeczywistość ludzką, poprzedzającą struktury ekonomiczne, społeczne i polityczne, wrażliwą na wartości wyższe oraz zdolną do autonomii wobec rzeczy²¹. W centrum

¹⁷ Zob. S. Gałkowski, *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, [w:] *W świecie dziecka*, red. B. Lachowska, M. Rygielski (red.), Lublin 1999, s. 26.

¹⁸ Zob. K. Bochenek, *Bezpieczeństwo osoby a demokracja w kontekście personalizmu Jana Pawła II*, [w:] *Prawo i państwo. Wybrane zagadnienia*, D. Stasi, M. Bosak (red.), Rzeszów 2014, s. 162.

¹⁹ Zob. C. S. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin 2006, s. 22–23.

²⁰ Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1986, s. 42.

²¹ Zob. J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988, tł. J. Fenrychowa, s. 139; S. Kowalczyk, *Polski personalizm współczesny*, [w:] *Personalizm polski*, M. Rusecki (red.), Lublin 2008, s. 315.

społecznej filozofii personalistycznej pozostaje odniesienie do dobra wspólnego, które uwzględnia i odzwierciedla dobro każdej bez wyjątku osoby. „Skorelowanie wolności z odpowiedzialnością implikuje istotną potrzebę jej limitacji, przy czym granicę wyznacza tu dobro innych osób, obdarzonych tą samą godnością”²².

W godności każdej osoby personalizm widzi wewnętrzne, wrodzone i naturalne znamię, które wyznacza specjalne miejsce osoby w hierarchii bytów, domagając się wolnej od ekskluzywizmu jej afirmacji i ochrony²³. Konsekwencją godności i samocelowości osoby ludzkiej jest uznanie, iż przez żadną inną osobę, łącznie z Bogiem, nie może być ona traktowana jako środek, lecz jedynie jako cel²⁴. G. Marcel odrzuca więc opinię, iż filozofię cechować winna niepodatność na wszelki szczepek nadprzyrodzoności²⁵, a V. Frankl wskazuje, iż do pełnego wyjaśnienia istoty człowieka niezbędne jest odwołanie się do antropologii, która podważając nihilizm zachowuje otwarte drzwi ku transcendencji²⁶. Odrzucając tezę, iż relacja człowieka z Bogiem odbiera mu podmiotowość, J. Maritain pisze, iż tylko wtedy, gdy Bóg wyznacza perspektywę patrzenia na całą rzeczywistość, człowiek może jednocześnie wiedzieć, „że moja osoba nie ma żadnego znaczenia i zarazem, że mój los ze wszystkich jest najważniejszy – wiedzieć jedno, nie wpadając w pychę, wiedzieć drugie, nie zdradzając swej niepowtarzalności”²⁷. W ten sam nurt myślenia wpisuje się J. Życiński, który postuluje zastąpienie pozornego przeciwstawienia pomiędzy Bogiem i człowiekiem harmonijną symfonią między nimi, prowadzącą do Piękna i Sensu człowieczeństwa²⁸. To dążenie do synergii pomiędzy ludzką naturą a tym, co wynika z transcendencji, stanowi właśnie czynnik silnie kształtujący personalistyczny model wychowania.

Wychowanie jako proces personalizacji

Proponowana przez prezentowany model rozumienia człowieka personalizacja nie oznacza zamykania się osoby w sobie, lecz wiąże się z przekraczaniem siebie w kierunku wspólnoty, bycia z innymi oraz dla innych, tworzenia międzyosobowych relacji²⁹. Pomimo tego, iż osoba pozostaje zamkniętą jednością, to

²² Zob. K. Wojtyła, *Osoba...*, s. 355–357.

²³ Zob. J. Galarowicz, *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*, Kęty 2006, s. 148.

²⁴ Zob. T. Klein, *Jana Pawła II odczytanie biblijnego przesłania o Bożym miłosierdziu*, Pelplin 2008, s. 161.

²⁵ Zob. G. Marcel, *Homo viator*, tł. P. Lubicz, Warszawa 1959, s. 271.

²⁶ Zob. V. Frankl, *Homo patiens*, tł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa 1971, s. 94, 107.

²⁷ Zob. J. Maritain, *Bóg i nauka*, [w:] *Pisma filozoficzne*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1988, s. 91.

²⁸ Zob. J. Życiński, *Medytacje sokratejskie*, Lublin 1991, s. 161.

²⁹ Zob. J. Bielski, *Wychowanie i edukacja w personalizmie*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. K. Dziurzyński, Józefów 2012, s. 33.

paralelnie trwa dynamiczny proces realizacji jej potencjalności. „Stawanie” się osoby domaga się więc bezwzględnie udziału innych osób, wymaga otwarcia na inne osoby, a więc i na wychowanie. Osoba ludzka, pozostając autonomicznym i kreatywnym podmiotem, który sam ostatecznie siebie kształtuje, nie może rozwijać się w izolacji od innych osób, gdyż osiągnięcie pełni człowieczeństwa dokonuje się jedynie w ramach bytowania z nimi. Proces „personalizacji” nie może nigdy naruszać indywidualności i podmiotowości wychowywanej osoby, gdyż jej celem jest właśnie dążenie do rozwoju tej indywidualności oraz podmiotowości. Zgodnie z klasyczną filozofią arystotelesowsko-tomistyczną personalizm wychowanie utożsamia z „usprawnieniem” wychowanka do tego, aby ostatecznie sam wziął odpowiedzialność za proces rozwoju swoich potencjalności. Konsekwencją uznania niepowtarzalności każdej osoby jest przyznanie jej prawa do wyboru odrębnej drogi osobowego rozwoju i doskonalenia. Wychowuje się osobę, zwierzę zaś można jedynie tresować³⁰. Dynamiczna struktura samostanowienia sprawia, iż osoba jest samej sobie dana i zarazem zadana, sama siebie posiadając i sama przed sobą odpowiadając³¹. Odpowiedzialność za samostanowienie przedradza się w powinność dążenia do pełni życia osobowego, z całym bogactwem czynników go konstytuujących.

Personalistyczna wizja wychowania, ukierunkowana w pierwszym rzędzie na rozwój osoby ludzkiej, obliguje do wzajemnego obdarowywania się człowieczeństwem, do dialogu wolnych osób zakładającego ich podmiotowość oraz uwzględniającego mentalność³². Warunkiem efektywności tego procesu pozostaje dojrzałość osobowa wychowawcy, który sam pragnąc się doskonalić będzie w stanie wspólnie z wychowankiem wybierać odpowiednie wartości³³. Rozpoznawanie przez młodych ludzi wartości nie dokona się jednak bez modelującego przykładu wychowawcy, pozostającego niekwestionowanym, a nie narzucanym *a priori* mistrzem³⁴. Moc tego autorytetu, obok posiadanej wiedzy i kompetencji pedagogicznych mierzy się stopniem tego, czego nie sposób określić innym terminem niż „miłość”. Za Janem Pawłem II genety tej specyficznej miłości szukać należy w samej istocie młodości: „Wystarczy, że jesteście młodzi, abym was bardzo kochał”³⁵. Jedynie głęboka, a nie powierzchowna afirmacja wychowywanych młodych ludzi stwarza warunki do tego, aby odsłonić przed nimi szerokie perspektywy osobowej egzystencji, a zarazem realnie respektuje ich podmiotowość. Za streszczenie chrześcijańskiej pedagogiki, kierującej się personalizmem, polski papież uznał dramatyczną, ale

³⁰ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 54.

³¹ Zob. G. Grzybek, *Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza*, Rzeszów 2013, s. 32.

³² Zob. G. Puchalski, *Edukacja w kontekście nowej ewangelizacji w nauczaniu Jana Pawła II*, Olsztyn 2002, s. 151.

³³ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 233.

³⁴ Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011, s. 41.

³⁵ Jan Paweł II, *List Juvenum Patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, Watykan 1988, nr 4.

i pełną nadziei przypowieść ewangeliczną o Synu marnotrawnym i kochającym Ojcu, który nie przekreślił ani przez chwilę godności swojego syna jako osoby. „Ojciec marnotrawnego syna jest bowiem wierny swojemu ojcostwu, wierny tej swojej miłości, którą obdarzał go jako syna (...) Ojciec jest świadom, że ocalone zostało zasadnicze dobro: dobro człowieczeństwa jego syna. Wprawdzie zmarnował majątek, ale człowieczeństwo ocalało”³⁶. Ta troska o samo sedno człowieczeństwa syna nie stoi w sprzeczności z uznaniem jego podmiotowości. Wybór przez syna wartości sprzecznych z tymi, które wyznaje ojciec, nawet jeśli byłby w jego opinii niewłaściwy, nie przekreśla relacji synowskiej i ojcowskiej. W samej istocie troski ojca nigdy nie znika nadzieja na powrót syna i ponowne przyjęcie wartości ważnych dla ojca.

W ramach personalizmu i opartego na nim wychowania czynnikiem, który w największym stopniu kształtuje osobę, stanowiąc zarazem „clou życia społecznego, jest przekaz wartości. Wychowanie fundowane na antywartościach samo w sobie stanowi sprzeczność, logiczną i moralną. Z kolei wychowanie unikające odwołania się do wartości, w kontekście założeń personalizmu, uznać należy za zwyczajnie puste i bezproduktywne. Rolą wychowania personalistycznego nie jest przy tym w żadnym wypadku unicestwienie podmiotowości młodych ludzi, lecz wsparcie procesu preferencji oraz afirmacji przez nich właściwej hierarchii wartości, bez którego nie urzeczywistni się ich pełnia człowieczeństwa. W budowaniu aksjospfery, w ramach której kształtowałby się efektywny proces wychowania, oprócz trzeba się na faktorach określających osobę: godności, odpowiedzialności, rozumności, wolności, miłości, zdolności do transcendencji. Proces wychowania ku wartościom to spotkanie podmiotowych osób: dziecka, adolescenta, pedagoga, rodzica, którzy kierując się zblizoną orientacją aksjologiczną, orientują się na rzeczywisty wzrost osoby”.

Zakończenie

Żyjąc na granicy dwóch różnych światów: przyrody i specyficznie ludzkiego, człowiek zdaje się być istotą dramatycznie rozdartą w poszukiwaniu swojej prawdziwej tożsamości³⁷. Równocześnie nie może on jednak nigdy z tego poszukiwania zrezygnować, nawet jeśli zdaje się być to wysiłek mitycznego Syzyfa. Nie może z tej drogi się wycofać, choć zdaje się być w świecie jedyną istotą, która nigdy nie dostanie wystarczająco dużo czasu, aby nauczyć się żyć. „Mrówka, która wylęga się z jajka, wie już wszystko, co ma czynić i nigdy się nie omyli; ptak wylatujący z gniazda jest dojrzałym ptakiem; a starzec umiera płacząc, że nie zrozumiał

³⁶ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Dives in Misericordia*, Watykan 1980, nr 6, 7.

³⁷ Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 17–18.

swojego powołania³⁸. Zrozumienie tego powołania, a przede wszystkim jego realizacja, stanowi zadanie każdej osoby, która niejako permanentnie stanowi zarówno przedmiot, jak i podmiot wychowania.

Założenie to znajduje się u samych podstaw personalizmu, który w ludzkiej osobie upatruje punkt odniesienia wychowania. Można tu mówić o wyraźnym zacieraniu się granic pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, skoro stoją oni przed tym samym zadaniem, którego kres wyznacza właściwie dopiero śmierć. Pozostaje nim kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa na bazie tkwiących w każdej ludzkiej osobie potencjalności. Doceniając personalizm jako nurt myślowy bazujący na bazie integralnej wizji świata i człowieka podkreślić trzeba wyraźnie, iż odwołuje się on do założeń chrześcijańskich. Pomimo wciąż wysokiego odsetka Polaków deklarujących wiarę katolicką trudno przeoczyć, iż dosyć wyraźnie kwestionuje się dziś ściśle skorelowane z nią wątki antropologiczne czy aksjologiczne. Rozumienie sfery ludzkiej duchowości wyłaniające się z przestrzeni refleksji publicznej nie zawsze zdaje się być kompatybilne z jej ujęciem charakterystycznym dla personalizmu katolickiego. W jeszcze większym stopniu konstatację tę odnieść można do wyraźnych symptomów kontestacji typowych dla personalizmu świata uniwersalnych wartości związanych z ludzką naturą. W konsekwencji tych rozbieżności personalizm jawić może się niekiedy jako nurt krytyczny względem współczesności, co uwidacznia się choćby, jak zauważono wyżej, w przeciwstawianiu się kryzysowi moralnemu, religijnemu czy błędnym antropologiom. Dyskurs w tej kwestii mógłby być zapewne inspirujący, ale i nieprowadzący do jednoznacznych konkluzji. Wydaje się jednak, iż celem artykułu było przede wszystkim odniesienie się do tak ważnej dla współczesnego wychowania kwestii podmiotowości młodych ludzi. Ten cel, w pewnym przynajmniej stopniu, udało się zrealizować, kreśląc zarys założeń i celów, które przypisuje procesowi wychowania personalizm. System ten, odwołujący się do bezwzględnej wartości każdej ludzkiej osoby wyznacza wychowaniu zarówno realistyczną, jak i optymistyczną perspektywę. Uwzględniając wielowymiarowość człowieka zdaje się on wierzyć w jego osobowy potencjał, który domaga się niekwestionującego podmiotowości wychowanka wspierania go ze strony innych osób, a nie bezdusznych systemów. W świecie, w którym nie brak przejawów depersonalizacji konsekwentnie realizowane wychowanie personalistyczne, oparte na miłości i zaufaniu, jawi się jako jeden z ważnych czynników budowania ludzkiej przyszłości, w której uznawać się będzie podmiotowe aspiracje każdego bez wyjątku człowieka. Rezygnując ze świata uniwersalnie pojmowanych wartości i budowania ścisłych więzi społecznych człowiek nie odnajdzie prawdy o swoim osobowym bytowaniu, które kształtuje się jedynie na bazie relacji z innymi osobami, w tym i z osobą Boga. W zglobalizowanym i pluralistycznym świecie, pełnym sprzeczności i konfliktów

³⁸ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski Kraków 1993, s. 56.

odwołanie się do kategorii osoby stanowić może fundament budowania nowych, opartych na podmiotowości osób, społeczeństw. W imię szacunku dla ludzkiej godności personalizm nie chce też rezygnować z wychowania utożsamianego z dialogiem ludzi realizujących swoje osobowe aspiracje. Wydaje się więc, iż pedagogika słusznie upatrywać może w personalizmie nurt myślowy wyznaczający jej nowe tory oraz inspiracje. Podobnie przecież jak w personalizmie, w samym centrum zainteresowań pedagogiki znajduje się człowiek i wiara w jego potencjał.

Bibliografia

- Arendt, *La crise de la culture*, Paris 1972.
- Bartnik C., *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin 2006.
- Bauman Z., *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006.
- Bielski J., *Wychowanie i edukacja w personalizmie*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, K. Dziurzyński (red.), Józefów 2012.
- Bochenek K., *Bezpieczeństwo osoby a demokracja w kontekście personalizmu Jana Pawła II*, [w:] *Prawo i państwo. Wybrane zagadnienia*, D. Stasi, M. Bosak (red.), Rzeszów 2014.
- Bochenek K., „Być” czy „mieć”? „Mieć” czy „być”? [w:] *Przedsiębiorczość – perspektywą zmian*, K. Jaremczuk (red.), Rzeszów 2015.
- Frankl V., *Homo patiens*, tł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa 1971.
- Galarowicz J., *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*, Kęty 2006.
- Galkowski S., *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, [w:] *W świecie dziecka*, B. Lachowska, M. Rygielski, (red.), Lublin 1999.
- Grzybek G., *Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza*, Rzeszów 2013.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Jan Paweł II, *List Juvenum Patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, Watykan 1988.
- Jan Paweł II, *Encyklika Dives in Misericordia*, Watykan 1980.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Kiciński K., *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Mariański (red.), Kraków 2002.
- Klein T., *Jana Pawła II odczytanie biblijnego przesłania o Bożym miłosierdziu*, Pelplin 2008.
- Kowalczyk S., *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011.
- Kowalczyk S., *Polski personalizm współczesny*, [w:] *Personalizm polski*, M. Rusecki (red.), Lublin 2008.
- Leśniak K., *Arystoteles*, Warszawa 1989.
- Marcel G., *Homo viator*, tł. P. Lubicz, Warszawa 1959.
- Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006.
- Maritain J., *Bóg i nauka*, [w:] *Pisma filozoficzne*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1988.
- Maritain J., *Pisma filozoficzne*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1988.
- Puchalski G., *Edukacja w kontekście nowej ewangelizacji w nauczaniu Jana Pawła II*, Olsztyn 2002.
- Skrzydlewski P., *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, [w:] *Błąd antropologiczny*, A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), Lublin 2003.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Szołtysek A., *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009.

- Szymański M., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
- Śliwerski B., *Antypedagogika*, [w:] *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, B. Śliwerski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 1991.
- Tarnas R., *Dzieje umysłowości zachodniej. Idee, które ukształtowały nasz światopogląd*, tł. M. Filipczuk, J. Roszkowski, Poznań 2002.
- Warchoł A., *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] *Podmiot, osoba, tożsamość*, E. Pietrzak, A. Warchoł, Ł. Zaorski-Sikora (red.), Łódź 2007.
- Wierzbicki A., *W ręku rady Jego*, „Resovia Sacra” 1994, nr 1.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1986.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Życiński J., *Medytacje sokratejskie*, Lublin 1991.