

# Bogusław Śliwerski

---

## Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce

---

Annales. Etyka w życiu gospodarczym 14/2, 11-25

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie  
e-mail: [bosliwer@hotmail.pl](mailto:bosliwer@hotmail.pl)

## Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce

Twórca jednej z pierwszych systematyk prądów i kierunków pedagogicznych w Polsce, Bogdan Nawroczyński, uważał, że do współczesnych prądów można zaliczyć te, które dopiero się tworzą, zaczynają oddziaływać na społeczeństwo i jeszcze się nie skończyły, a ponadto wiążą się z poszczególnymi osobami, obozami czy stronnictwami politycznymi. *Wzbudzają namiętności i najsprzeczniesze sądy. To nam utrudnia oddzielenie tego, co naprawdę doniosłe, od tego, co nie zdobędzie trwalszego znaczenia, choć na razie jest modne lub cieszy się poparciem możnych protektorów*<sup>1</sup>. Nurtem wychowania, który od kilkudziesięciu lat zмага się ze swoim prawem do rozwoju i aplikacji w praktyce szkolnej jest pedagogika personalistyczna. Jej sytuacja, mimo zmiany ustroju z totalitarnego na demokratyczny, nie zmieniła się. Zanim zastanowię się nad tym, jakie są tego powody, przytoczę kilka publicznych wypowiedzi polityków i naukowców, które wskazują na pojawiającą się negację pedagogiki personalistycznej w odniesieniu do polskiej polityki oświatowej.

Odrzucanie personalizmu w naukach o wychowaniu miało jeszcze tak niedawno, bo w okresie realnego socjalizmu, zapobiec rozumowaniu, że istnieją jakiegokolwiek inne od marksistowskiej koncepcje wychowania czy nauczania, które zasługiwałyby na pozytywną ocenę. Nieobecność badań i literatury specjalistycznej na temat pedagogiki personalistycznej w naszym kraju spowodowana była jedynie względami natury politycznej i ideologicznej. Socjalizm nie dopuszczał do głosu innej wizji świata, w tym kształcenia i wychowania, niż te o proveniencji marksistowskiej. Na domiar tego wszelkie badania komparatystyczne ówczesnej myśli pedagogicznej miały na celu wykazanie, że wszystkie prądy – poza marksistowskim – pod pozorem walki o wolność, godność człowieka i narodów służyły wzmocnieniu, uzasadnieniu i utrzymaniu ustroju kapitalistycznego, opartego na nierówności klas. Miały one „sens klasowy, ukryty wśród rozważań niejednokrotnie całkiem słusznych i dostatecznie uzasadnionych”<sup>2</sup>. Bogdan Suchodolski zaś podkreślał jeszcze tak niedawno, że pedagogiki właśnie z tego powodu nie ma wśród nauk o człowieku. Jeśli ma szanse na to, by się pośród nich znaleźć, to [...] *nie dzięki podobieństwu do innych dyscyplin naukowych, ale dzięki temu, czym się od nich różni. [...] Pedagogika jest szczególnie predestynowana do badania możliwości, bytu potencjalnego. [...] Utopia*

---

<sup>1</sup> B. Nawroczyński, *Dziela wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, WSiP, Warszawa 1987, s. 483.

<sup>2</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1963, s. 17.

*winna poprzedzać planowanie, w przeciwnym razie planowanie będzie tylko powielaniem rzeczywistości. Powołanie tak człowieka, jak społeczeństwa może stać się przedmiotem pedagogiki*<sup>3</sup>.

Utrzymujący się wciąż negatywny stosunek do pedagogiki personalistycznej może być wynikiem poddawania polskiego społeczeństwa przez ponad 40 lat w okresie socjalizmu presji monistycznego postrzegania i uprawiania nauk humanistycznych, a zarazem wykluczania z badań naukowych ich uzasadnień teoretycznych jako spekulatywnych, nienaukowych właśnie. Jak wówczas pisał o tym H. Muszyński: *Jej uprawianie wzorowane było raczej na spekulatywnej filozofii niż na nowoczesnych naukach doświadczalnych. Toteż metodologiczny status pedagogiki wzbudzał niejednokrotnie sporo wątpliwości*<sup>4</sup>.

Pogarda dla rozpraw teoretycznych, dla analiz filozoficzno-pedagogicznych, socjologicznych czy psychopedagogicznych, które miały stanowić przesłanki do konstruowania także empirycznie zorientowanych projektów badawczych sprawiła, że kolejne pokolenia naukowców unikały studiów teoretycznych czy metateoretycznych. Nie była potrzebna teoria wychowania personalistycznego, skoro wszystkie odmiany prądów i kierunków pedagogicznych oceniano monistyczną miarą obowiązującej ideologii.

Wydawało się, że po 1989 r. akt zrzucenia dotychczasowego jarzma, akt eksterioryzacji osobistej odmowy wobec obowiązujących w PRL zdarzeń i teorii równoznaczny będzie z rezygnacją z dalszego w nich uczestniczenia czy ich afirmowania. Pojawiając się w okresie wielkiej transformacji społeczno-politycznej, kiedy to rozpadła się spójność i prawomocność (naturalne powszechne uznawanie za słuszne) dotychczasowych systemów wartości) miał sprawić, że załamają się ideologiczne uzasadnienia wizji autorytarnego wychowania i stracą społeczne oparcie legitymujące się nimi struktury edukacyjne i wychowawcze. Tymczasem zakwestionowanie personalizmu w pedagogice ponownie daje asumpt do alternatyw demagogicznych, „ślepych”, niejako „bez wyjścia” i poprzestania na ‘krzykliwej’ negacji obecnych struktur i nieustannego jedynie ich krytykowania. Może też doprowadzić do kreowania innej, depersonalizującej pedagogiki w oparciu o tworzenie odmiennych rozwiązań, które mogą być budowane antagonistycznie (przeciwko określonej treści czy strukturze wychowania) lub koegzystencjalnie (na zasadzie jej istnienia obok).

W debacie wokół wychowania w szkole rozgorzał spór o to, w jaki sposób proces ten miałby w niej przebiegać. Zdaniem filozofa Bogusława Wolniewicza wychowanie jest jedynie cennym produktem ubocznym rygorystycznie egzekwowanego procesu nauczania. *Innych środków nie ma. (Ewentualność wychowywania wprost przez „położenie naciśku” na nie – np. przez częste „pogadanki wychowawcze” – jest pedeutologicznym urojeńiem, z góry skazanym na niepowodzenie) [...] Natomiast nowomodna szkoła „radosnej zabawy” i „wychowania bez porażek” jest sztucznym rezerwatem, który osłania się monstrualnym kłamstwem ideologicznym*<sup>5</sup>.

Autor ten w każdym niemalże swoim tekście publicystycznym, w wypowiedziach dla prasy, eksponował negatywny stosunek do pedagogiki(-ów) i psychologii(-ów), obciążając obie dyscypliny nauki i koryfeuszy tej wiedzy winą za głęboki kryzys szkoły i wy-

<sup>3</sup> M.S. Szymański, *XXX-lecie Wydziału Pedagogicznego UW*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3, s. 155–156.

<sup>4</sup> H. Muszyński, *Nauki pedagogiczne w PRL*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 3–4, s. 96.

<sup>5</sup> B. Wolniewicz, *Brońmy szkoły!*, „Życie” 23 marca 1998, s. 13.

chowania. Potwierdzał zarazem, że w społeczeństwie działałoby się znacznie lepiej, gdyby o sprawach edukacji nie mogli decydować wykształceni pedagogicznie urzędnicy oświatowi, którzy są zorientowani personalistycznie. Pisał o tym wprost: *Polska szkoła doprowadzona jest do upadku przez, jak to określam, penologów – rozmaitych urzędników oświatowych i specjalistów od wychowania jak pedagodzy i psychologowie. To rak, który niszczy edukację. Nie mają oni żadnego kontaktu z realiami nauczania w klasie. O kształcenie polskiej szkoły przestali decydować nauczyciele. Władzę w niej przejęli biurokraci. Im bardziej się szkołę reformuje, tym lepiej urzędnik prosperuje. Podobnie jak pedagog i psycholog, którzy obsiedli polską szkołę jak pluskwy. Póki nie pozbędziemy się tych pasożytów nie będzie lepiej. Szkołę powinni reformować czynni nauczyciele: poloniści, historycy, biologzy, którzy faktycznie uczą młodzież. To rady pedagogiczne powinny mieć władzę w szkole, a nie wizytatorzy z kuratorium – po pedagogice*<sup>6</sup>.

Dla tego filozofa istnieje prosty związek przyczynowo-skutkowy między przerażającym wydarzeniem w gdańskim gimnazjum a faktem szkolnej anarchii i zdziczenia młodzieży. Zawiniła temu – jak to sam dosadnie określił – „pedologiczna klika” i pedagogika serca. *Od 15 lat mówię to samo: winne są władze oświatowe oraz flankujący je koryfeusze pedagogiki i psychologii. Łącznie można objąć tę trójkę mianem pedologów, samozwańczych dzieciornawców. Wraz ze swoim dziennikarskim peletonem tworzą oni potężną grupę zainteresowaną żywotnie utrzymaniem szkoły w stanie permanentnej „reformy” i zamętu*<sup>7</sup>. Dla osłabienia mocy autorytetu swoich antagonistów obraża ich epitetami, w stylu: *Irena Dzierżgowska, była wiceminister i wdrażarka ostatniej „reformy” [...] czy [...] Alina Kozińska-Baldyga z jakiejś pedologicznej „Federacji Inicjatyw Oświatowych”, współtwórczyni Narodowej Strategii Integracji Społecznej – z daleka widać, że dętej. [...] Dla pedolożki sprawa jest jasna jak słońce: więcej miłości i szacunku dla młodych ludzi, a mniej kar i dyscypliny*<sup>8</sup>.

Młodzież występna – bo tak ją ów filozof nazywa – należy izolować, wykluczać ze społeczeństwa, uniemożliwiać jej jakąkolwiek integrację. Receptę na kryzys szkoły profesor ma bardzo prostą. Wystarczy odsunąć od jakiegokolwiek wpływu na tę placówkę pedologów, przywracając realną władzę i autorytet radzie pedagogicznej oraz nauczycielom i ograniczając obowiązek szkolny jedynie do tych, którzy chcą z niego korzystać, *którzy gotowi są spełniać minimalne warunki współżycia społecznego. Reszta niech robi, co chce, a gdy naruszy prawo, to trafi do domu poprawy. Szkoła to przywilej*<sup>9</sup>. Czyżby to oznaczało, że tak znienawidzone przez profesora hasło Jerzego Owsiaaka – *Róbta co chceta!* zaadresowane do zupełnie innego obszaru, bo przecież pomocy społecznej – miało wreszcie zdefiniowanego przez filozofa odbiorcę właśnie w sferze socjalizacyjnej? Czy to znaczy, że jak się nie chce chodzić do szkoły i nie narusza przy tej okazji prawa, to można być anarchistą?

W tak rozumianą debatę włącza się wyniki badań opinii publicznej, by niektórzy dziennikarze mogli komentować je bez jakiegokolwiek refleksji, stwierdzając autorytatywnie: *Liberalne metody wychowawcze skończyły się katastrofą polskiej szkoły – twierdzą*

<sup>6</sup> B. Wolniewicz, *To już jest upadek polskiej szkoły*, za:

[http://upr.pl/new/index.php?option=com\\_content&task=view&id=119&Itemid=1](http://upr.pl/new/index.php?option=com_content&task=view&id=119&Itemid=1)

<sup>7</sup> B. Wolniewicz, *Młodzież nie trudna, lecz występna*, „Rzeczpospolita” 31 października–1 listopada 2006, s. 8.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

*Polacy przepytani przez TNS OBOP dla „Dziennika”. Tak samo uważa minister edukacji Roman Giertych*<sup>10</sup>. W tym artykule nie ma na to jednak żadnych dowodów, bo przecież nie można za takie uznać odpowiedzi na pytania typu: *Czy w szkołach powinna być większa dyscyplina – z mundurkami, zakazem swobodnego ubioru, makijażu i surowymi karami za przewinienie? Czy trzeba zabronić uczniom wnoszenia i używania w szkole urządzeń rejestrujących obraz i dźwięk, np. kamer, telefonów z opcją nagrywania?* Żadne z tych pytań nie dotyczy bowiem liberalnych metod wychowawczych, tylko opinii osób na temat określonych rozwiązań organizacyjnych w szkołach.

Publicystka – Teresa Stylińska włącza się do debaty publicznej na temat polskiej edukacji z głosem, który ma mieć w swej argumentacji wymiar europejski. Nie posiłkuje się jednak żadnymi wynikami badań porównawczych, które byłyby prowadzone przez instytuty czy akademickie ośrodki naukowe. Rejestruje jedynie z przekazów medialnych, że władze wielu krajów, w tym m.in. Grecji, Norwegii, Wielkiej Brytanii czy Szwecji coraz wyraźniej niepokoją się pobłażaniem w szkołach źle się zachowującym uczniom. *Po latach unoszenia się nad zaletami szkoły bezstresowej, w której najwyższą cnotą jest nieskrępowanie ucznia obowiązkami, zakazami i nakazami, świat nareszcie zrywa z takim modelem edukacji. Luz i swoboda, jak się okazało, nie tylko są niebezpiecznie bliskie lenistwa, lekceważenia nauki, nauczycieli i kolegów, ale wręcz do nich prowadzą*<sup>11</sup>. Premier J. Kaczyński podzielił nawet pedagogikę na tę zaangażowaną w wychowanie patriotyczne, przywracającą w szkołach „elementarny porządek” i tę, której twórcy zachęcają do nieporządku. *Mam tu na myśli nurt tzw. nowoczesnej pedagogiki. Chcemy to odrzucić. Jako rząd będziemy z tym walczyć. Co kryje się pod tą naganną „nowoczesną pedagogiką”, premier nie wyjaśnił*<sup>12</sup>. Inni przeciwnicy personalizmu w edukacji i wychowaniu pisali jeszcze ostrzej:

*Pajdocentryzm przyjmuje też, że powinna istnieć harmonia intencji z czynami. Możemy jednak dostosowywać dobre przekonania do złych czynów. W tym celu proponuje się korzystanie z różnych rad psychologii humanistycznej, w rodzaju: „popraw wyobrażenie o sobie”, „zaakceptuj siebie”, „bądź sobą”, „bądź dumny z siebie”. [...] Metodę wychowywania polegającą na akceptowaniu przez dziecko samego siebie można by więc porównać np. do metody gaszenia ognia przy pomocy benzyny*<sup>13</sup>. *Pajdocentryzm opiera swoją koncepcję na pojęciu praw dzieci. Wiadomo jednak, że jeśli ktoś ma prawa, to często komuś innemu są one odbierane. Tak też jest w przypadku praw dzieci. Gdy przyznaje im się nowe prawa, to na ogół redukuje się prawa rodziców i nauczycieli*<sup>14</sup>.

*W chwili obecnej pajdocentryzm jest oficjalnie popieraną i upowszechnianą filozofią relacji: „szkola – świat wartości”. Na przykład, znana akcja środowiska liberalno-ateistycznego pod nazwą „Szkoła z klasą”, upowszechnia odwróconą skalę wartości, potęguje inflację wolności ucznia „od”, radykalnie ogranicza prawa nauczyciela na rzecz karykaturalnie akcentowanych praw ucznia*<sup>15</sup>. *Istnieje także działalność urzędowych ide-*

<sup>10</sup> K. Skrzydłowska-Kalukin, *Szkoły nie dla bandytów*, „Dziennik” 30 października 2006, s. 1.

<sup>11</sup> T. Stylińska, *Dyscyplina wraca do Europy*, „Rzeczpospolita” 9 listopada 2006, s. 8.

<sup>12</sup> TEY, *Inauguracja roku szkolnego w wielu odsłonach*, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 36–37, s. 3.

<sup>13</sup> J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 51–52.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> M. Sawicki, *Rozważania o szkole*, Wydawnictwo „KRAM”, Warszawa 2005, s. 36.

ologów „nowej” oświaty mniej czytelna, pozornie nieszkodliwa, występująca w sferze filozofii i metod kształcenia i wychowania. Do niej np. zaliczam wręcz urzędową popularyzację w szkołach książek (i filmów) o Harrym Potterze i, o dziwo, akceptowaną bezmyślnie przez część kadry nauczycielskiej. W tej samej tendencji osadzony jest liberalizm nauczycieli (zwłaszcza młodych) co do wykorzystywania przez uczniów (podczas zajęć lekcyjnych i poza lekcyjnych) Internetu, (pliki muzyczne, teksty pornograficzne, kluby dyskusyjne różnych sekt religijnych itd.). To dzięki temu liberalizmowi coraz częściej dzieci są zagrożone działalnością w sieci anonimowych pedofilów<sup>16</sup>.

Przede wszystkim należy odrzucić, jako z gruntu fałszywe, wszelkie mity takie jak „dziecka nigdy nie wolno uderzyć” albo „chłopak bez kija się nie wychowa”... itp.<sup>17</sup>.

Dialog to za mało [...] Dialog nie jest tylko metodą wychowawczą, w nowej perspektywie staje się również celem wychowania. Równy status wszystkich kultur i religii wymaga bezkrytycznej tolerancji i akceptacji „inności”, którą odkrywa się właśnie poprzez dialog. W rzeczywistości chodzi o indoktrynację propagandową w ramach urealnijającej się na naszych oczach nowej, wielokulturowej i globalistycznej wizji świata. Produktem takiej szkoły będzie (już jest) dyspocyjny sługa nowej ideologii.

Modny zwrot „wychowanie do dialogu” jest celem zbyt ogólnym, ażeby wyczerpywał wszelkie zadania związane z kształceniem sprawności potrzebnych do porozumiewania się między ludźmi. Pomijanie konieczności zwalczania złych nawyków związanych ze sferą mowy sprzyja pojawieniu się wielu wad. Współczesna filozofia, wraz ze swoim subiektywizmem poznawczym i relatywizmem moralnym, oddziałując na życie społeczne, sprzyja swoistemu rozplotkowaniu ludzi. Wynika to stąd, że każdy ma prawo do kreowania własnej prawdy, to automatycznie każda wypowiedź musi być z powagą wysłuchana. Postmoderniści mówią nawet o grze słownej, której celem nie jest poszukiwanie prawdy, ale pozabawiona sensu zabawa słowna, wypełniająca ludziom pustą egzystencję. [...] Widzimy więc, że zaczarowane słowo „dialog” nie rozwiązuje wszystkich problemów wychowawczych, ale jedynie je pogłębia<sup>18</sup>.

Zwolennicy podejścia fundamentalistycznego do wychowania, chcąc zyskać jak największe poparcie polityczne i jak największą władzę, posługują się nowomową, przypisując miano liberalnych postawom w swej istocie anarchistycznym, które są śladowo obecne w swej czystej postaci nie tylko w naszym społeczeństwie, ale za to pozwalają trafić ze swoim przekazem do ludu, do mas. Może dlatego też zwolennicy wychowania autorytarnego i autorytatywnego zarazem chwytają każde pojedyncze wydarzenie krytyczne, wywołujące słuszne oburzenie czy nawet gniew ludu, by działając reaktywnie wydobyć na światło dzienne jedynie słuszne racje czy powody jego zaistnienia.

Powyższe wypowiedzi uświadamiają nam, jak łatwo jest zaprzeczyć personalistycznemu sensowi edukacji i wychowania. Powstające w wyniku zróżnicowanego odczytania dzieł czy doświadczenia ich aplikacji w codzienności edukacyjnej stereotypy i uproszczenia „zakleszczają” myśl i wtłaczają ją do określonych kategorii ideologicznych czy aksjornormatywnych lub wykluczają z obiegu społecznego jako naznaczone piętnem zła i możliwych zagrożeń. Słusznie uczula nas na to Jadwiga Bińczycka: *Jakoś dziwnie umyka*

<sup>16</sup> Tamże, s. 50.

<sup>17</sup> S. Sławiński, *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Agencja Wydawnicza TFD, Warszawa 1991, s. 28.

<sup>18</sup> D. Zalewski, *Dialog to za mało*, „Nasz Dziennik” 31.12.1999–2.01.2000, s. 18.

*z pamięci argumentacja B. Nawroczyńskiego, czy S. Hessena, którzy ukazali prymitywizm myślenia albo-albo, albo sam przymus, albo sama swoboda*<sup>19</sup>.

Co takiego niesie z sobą personalizm pedagogiczny, że niektórzy są skłonni dostrzec w nim więcej zagrożeń, niż wartości pozytywnych? Jak to się dzieje, że ten właśnie nurt myśli pedagogicznej wiąże się także z zagrożeniami, nadając mu cechy obcości i wrogości? Jak to się dzieje, że pewnym ideom przypisujemy kwalifikację czynionego „zła”, a nie „dobra”? Czy myśl sama w sobie może być sprawcą zła? Może dzieje się tak dlatego, że współczesna humanistyka znajduje się w stanie permanentnej „wojny” myśli, nieustannej konfrontacji idei, w wyniku której tylko jedna ma okazać się zwycięską. Ci, którzy podejmują trud zaprzeczenia wartości istnienia tej idei, angażują się na rzecz jej zmarowania, uczynienia jej bezwartościową, marną lub bezużyteczną. Próżnym ma okazać się wszelkie – a następujące po zaprzeczającym ataku – znaczenie, w tym aksjologiczny sens teorii czy nurtu myśli personalistycznej w wychowaniu.

Personalizm jest nie tylko jednym z kierunków we współczesnej filozofii, ale również radykalnym nurtem w naukach o wychowaniu, który afirmuje każdy podmiot – zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania – jako osobę. Nazwa personalizm (grec. *prosopon* – osoba; łac. *persona* – osoba; *personalis* – osobowy) dotyczy tych wszystkich prądów i nurtów w teoriach edukacyjnych, które jednoznacznie eksponują w swoich poglądach osobę jako istotę autonomiczną, jej godność i rozumność. Elementem konstytutywnym dla personalizmu jest też afirmowanie zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych czy animalnych, struktur ekonomicznych czy społeczno-politycznych.

W wymiarze strukturalnym osoba posiada *ontologiczną dwupłaszczyznowość* to znaczy, że jest jednością dwóch bytów: materialnego i duchowego, tworząc psychofizyczną i substancjalną jedność, spełniając i integrując się w czynie. W wymiarze społecznym człowiek jako osoba jest nie tylko członkiem jakiejś społeczności, ale i istotą społeczną, to znaczy z natury swojej relacyjną. Człowiek staje się osobą w całej pełni, kiedy uczestniczy w życiu innych osób, angażuje się dla innych (dla kogoś), obdarza sobą innych, jest kimś dla drugich. W wymiarze zaś transcendentnym człowiek jako osoba skierowuje się w stronę absolutu, w stronę Boga, zawierając się jemu całkowicie. Godność człowieka tkwi bowiem przede wszystkim w jego duchowej naturze<sup>20</sup>.

Brak jest jednak w naszym kraju współczesnych rozpraw, pozwalających na właściwe przypisanie określonej teorii wychowania do personalizmu (pedagogicznego). Należy bowiem wyraźnie rozróżnić personalizm jako postawę interpersonalną, wyrażającą się pełnią szacunku, uznaniem praw i godności drugiej osoby oraz troską o jej rozwój, a personalizm filozoficzny czy zaangażowany światopoglądowo, dla których pojęciem podstawowym jest pojęcie osoby ludzkiej. W tej ostatniej kategorii wyróżnia się personalizmy naturalistyczne, odwołujące się do ewolucjonizmu przyrodniczego i psychicznego kierowanego stałymi prawami determinizmu i personalizmy spirytualistyczne (duchowe), które eksponują absolutną wolność ducha ludzkiego i jego wewnętrzne zadania doskonalenia samego siebie w pełnym urzeczywistnianiu wartości absolutnych.

<sup>19</sup> J. Bińczycka, *W kleszczach stereotypów pedagogicznych*, „Edukacja alternatywna” 1992, s. 244.

<sup>20</sup> Ks. W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Instytut Teologiczny w Tarnowie, Toruń 1993.

W takim ujęciu do przedstawicieli personalizmu naturalistycznego jedni badacze dziejów myśli i prądów pedagogicznych zaliczają Williama Sterna czy Eduarda Sprangera, inni zaś wpisują ich w nurt personalizmu spirytualistycznego. Tymczasem do personalizmu spirytualistycznego można przypisać Sergiusza Hessena, Marię Montessori czy Bogdana Nawroczyńskiego, ale jak wiemy, ci wybitni filozofowie wychowania klasyfikowani są także jako przedstawiciele pedagogiki kultury czy „nowego wychowania”<sup>21</sup>. Zgodnie z personalizmem wartość i godność człowieka tkwią w nim samym, w tym właśnie, że jest człowiekiem, toteż wartość ta jest fundamentalna i autoteliczna. Osoba ludzka nie może być bowiem traktowana instrumentalnie, jako środek do celu, zaś jej egzystencję określają w zasadniczy sposób przede wszystkim jej odniesienia i związki z innymi ludźmi, zaś w przypadku personalizmu chrześcijańskiego jej relacje międzyosobowe i pomiędzy człowiekiem a Bogiem.

Wśród zupełnie nieznanymi w naszym kraju klasyfikacji współczesnych nurtów pedagogicznych na uwagę zasługuje propozycja kanadyjskiego pedagoga Yves Bertranda, który wyróżnił siedem najbardziej istotnych podejść teoretycznych do kształcenia i wychowania, w tym pedagogikę personalistyczną, a mianowicie:

- 1) teorie spirytualistyczne,
- 2) teorie personalistyczne,
- 3) teorie psychologii kognitywnej,
- 4) teorie technologiczne,
- 5) teorie socjokognitywne,
- 6) teorie społeczne,
- 7) teorie akademickie<sup>22</sup>.

Każdą z tych teorii Bertrand przypisuje do określonych sfer (pól) procesu kształcenia, na który składa się:

- 1) program (treść) kształcenia – który konstytuują teorie akademickie z dwoma kierunkami: tradycjonalizmu, odwołującego się do klasycznych wartości i uniwersalistyczny, zafascynowany takimi umiejętnościami, jak np. krytyczne myślenie, refleksja logiczna, itp.;
- 2) podmiot uczenia się (uczeń), którym zajmują się przynajmniej dwa wielkie prądy: spirytualistyczny, skoncentrowany na transcendentnych i duchowych relacjach między człowiekiem a uniwersum, zaś proces pedagogicznego myślenia na temat kształcenia jest zdeterminowany filozofią religii i metafizyką oraz prąd personalistyczny, określane także jako humanistyczny czy organicystyczny, a skupiony na potrzebach, aspiracjach, dążeniach, popędach i zaangażowaniu ucznia;
- 3) społeczeństwo, które jest przedmiotem zainteresowań badawczych teorii społecznych. Dla nich bowiem celem kształcenia jest istotna zmiana społeczna oraz
- 4) zachodzące między tymi polami źródła interakcji (nauczyciel, media, komunikacja), które są przedmiotem dociekań badawczych teorii psychologii kognitywnej, teorii technologicznych i socjokognitywnych<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> M. Miksza, *Miejsce M. Montessori w klasyfikacji prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

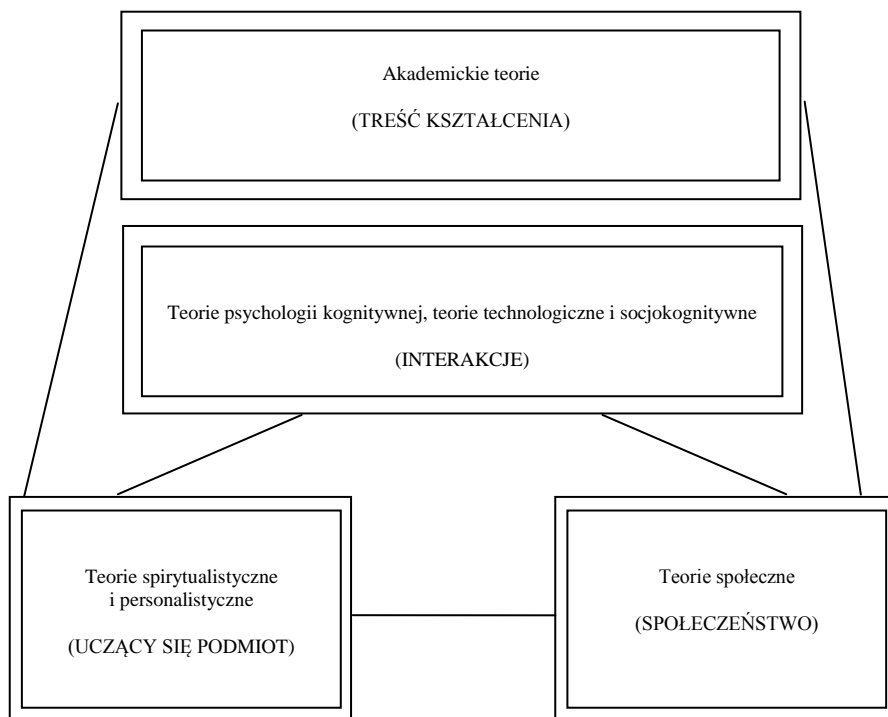
<sup>22</sup> Y. Bertrand, *Soudobé teorie vzdělávání, přel. Oldřich Selucký*, Portál, s. r. o., Praha 1998.

<sup>23</sup> Tamże, s. 14–15.



Pedagogika personalistyczna nawiązuje współcześnie do podstawowych założeń psychologii humanistycznej, która nie jest jednorodną szkołą, teorią czy metodą. Jest ona ruchem wewnątrz i na granicy psychologii, ruchem, w którym mają miejsce różne poglądy, teorie i szkoły. Jednoczy je wspólna idea: zainteresowanie humanum tzn. a) postrzeganie i rozpoznawanie ludzkich właściwości; b) badanie i wspieranie możliwości rozwijania przez ludzi własnych zdolności i osiągnięcia pełni osobistego rozwoju. Wśród wychowawczych kanonów czy postulatów psychologii humanistycznej wymienia się<sup>24</sup>:

- samourzeczywistnianie jako stałą tendencję do rozwoju całego potencjału ludzkich zdolności;
- autonomię i współzależność społeczną jako pełną zdolność i wolność podejmowania przez człowieka decyzji, ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie i życie dzięki społecznemu kontekstowi, w którym mogą się one rozwijać. Międzypodmiotowość jest tutaj warunkiem podmiotowości;
- orientację człowieka na cel i sens własnego życia;
- holizm czyli postrzeganie człowieka jako zintegrowanej całości jego ciała, psychiki i ducha. Rzutuje to także na konieczność zmiany metod badań w takim kierunku, by ujmowały swój przedmiot w jego całości (przedmiot określa metodę badań a nie na odwrót).



Schemat 1. Współczesne teorie kształcenia wobec czterech pól procesu kształcenia<sup>25</sup>

<sup>24</sup> B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998 (VII wyd. 2010). B.

<sup>25</sup> Y. Bertrand, *op.cit.*

Zgodnie z antropologią Carla Rogersa, każdy człowiek jest istotą wolną (subiektywnie) i to od jej osobistych decyzji i odpowiedzialności zależą formy własnego życia. Doświadczenie jest dla niego najwyższym autorytetem. Ani cudze, ani własne idee nie są bardziej mierzalne od własnego doświadczenia. Człowiek ciągle zatem musi powracać do owych doświadczeń, by zbliżyć się do prawdy, jaką uzyskuje w procesie własnego rozwoju. Zgodność struktury JA z doświadczeniem jest dla C. Rogersa warunkiem *sine qua non* oraz celem dojrzałości człowieka. Nie jest to bez znaczenia dla wzajemnych interakcji między wychowawcą a wychowankiem. Rozwinął on filozofię międzyludzkich stosunków, w świetle której terapeuta z neutralnego słuchacza staje się aktywnym partnerem, poszukującym prawdziwego, ludzkiego kontaktu i otwartej komunikacji. Rzeczywistość terapeutyczna jest spotkaniem człowieka z człowiekiem, spotkaniem Ja-Ty. Ona też stanowi prototyp interakcji wychowawczych. Nie ma zatem różnicy między wychowaniem a interakcją, toteż każda wspierająca rozwój interakcja wychowuje. Celem wychowawczych interakcji jest umożliwienie wychowankowi, by rozwijał dojrzałość swojej osoby. Terapeuta/wychowawca nie powinien najpierw coś umieć, lecz przede wszystkim akceptować samego siebie, wierzyć we własne siły, nie bać się nowości, po prostu być „kims” – psychicznie dojrzałą osobowością. W związku z powyższym wychowawca powinien się samowychowywać, rozwijać i doskonalić własną osobowość, by umiał kreować stosunki partnerskie.

Idee pedagogiki humanistycznej wykorzystywane są do różnych modeli edukacji szkolnej. Jednym z nich jest koncepcja szkoły otwartej [offene Schule] pojmowanej jako takiej, w której mamy do czynienia z ludzkim kształtowaniem tej instytucji, co staje się zarazem podstawowym warunkiem efektywnego uczenia się w niej dzieci i młodzieży. Otwartość szkoły nie oznacza jednak, iż można w niej czynić co się tylko chce, gdyż poprzez odmienną od szkoły tradycyjnej ofertę zdobywania wiedzy pedagogicy przeciwstawiają się w niej chaosowi, bałaganowi czy alienacji w toku interakcji społecznych.

Szkoła otwarta dla dzieci to taka, która stwarza im:

- wielorakie okazje do samostanowienia o własnej aktywności w toku edukacji;
- wyraźnie określone możliwości pozyskania ze stronich dorosłych pedagogów pomocy, doradztwa czy współpracy;
- szanse na realizowanie osobistych celów bez uzależnienia od dorosłych;
- ofertę integrowania indywidualnych faz uczenia się z fazami pracy zespołowej czy kierowanego samokształcenia;
- okazje do wnikania w sens własnych działań, doświadczania indywidualnych zainteresowań oraz otwartości na nowe koncepcje i poznawanie świata w toku uczenia się;
- wolność w zakresie współdecydowania i współodpowiedzialności za własne uczenie się i podejmowane decyzje w toku edukacji.

Podstawowymi właściwościami modelu szkoły otwartej są następujące jej komponenty:<sup>26</sup>

1. Przyjazne dziecku środowisko uczenia się – gdzie klasa lekcyjna ma charakter pracowni, dominują w niej otwarte przestrzenie do uczenia się, nie ma w niej zakazanych sfer czy miejsc, natomiast znajduje się kącik do czytania, regały z otwartymi półkami (pełnymi pomocy i gier dydaktycznych), stolik do prowadzenia doświadczeń, empirycznych pomiarów czy badań, wspólny stół do zajęć zbiorowych, bogata szata roślin pokojowych i ozdobnych, kącik hodowli zwierząt domowych [akwarium, świnki morskie czy papugi

<sup>26</sup> W. Wallrabenstein, *Offene Schule – Offener Unterricht*, Rowohlt Verlag, München 1991.

itp.], kącik do majsterkowania, wyodrębniona ściana na gazetkę klasową, materiały dla zapominalskich (np. kartony, zeszyty, kartki, pędzle, klej itp).

2. Organizacja uczenia się bazująca na swobodnej pracy uczniów, elastycznym planie zajęć dydaktycznych na każdy dzień lub tydzień, na metodzie projektów, indywidualnej możliwości zagospodarowania sobie przez uczniów czasu do uczenia się w szkole. Mało jest form nauczania frontalnego na rzecz rozwijania spontanicznej aktywności poznawczej dzieci oraz doradztwa w ich uczeniu się.

3. Metody uczenia się to przede wszystkim: uczenie się poprzez odkrywanie, praktykę, swobodną pracę indywidualną, swobodne decydowanie o współdziałaniu i wzajemnej pomocy, samokontrola, możliwości eksperymentowania, analiza doświadczeń w kręgu w oparciu o osobistą dokumentację z uczenia się, sprawozdania i relacje z własnych badań, wspólne waloryzowanie osiągnięć, twórcze metody uczenia się.

4. Atmosfera i klimat uczenia się – to jednoznaczna akceptacja dzieci jako osób uczących się o indywidualnym potencjale rozwojowym; to wspierające podejście nauczycieli do procesu uczenia się dzieci; atmosfera zaufania i obustronnej otwartości, jasne postanowienia (zasady, umowy, uzgodnienia czy kontrakty edukacyjne), doradztwo i pomoc. Istotne jest to, by dzieci postrzegały siebie w klasie jako wspólnotę osób i doświadczały szacunku oraz wsparcia ze strony innych (tak rówieśników, jak i dorosłych) w toku edukacji.

5. Formy aktywności edukacyjnej – to podejmowanie działań praktycznych, wytwarzanie czegoś, badanie, współ/decydowanie o treściach, ustalanie pomysłów, eksperymentowanie, pozyskiwanie informacji, pisanie swobodnych tekstów, drukowanie, prezentowanie interesujących spraw i wydarzeń na forum klasy, opowiadanie, dokumentowanie, omawianie konfliktów, formułowanie własnych pytań i problemów, opracowywanie zasad współżycia czy uczenia się, tańce, zabawy, dyskusje, liczenie, opracowywanie gier i zabaw, zbieranie i porządkowanie rzeczy, hodowanie zwierząt i pielęgnowanie roślin, obserwacje, malowanie, dyktowanie sobie tekstów z trudnościami ortograficznymi, pisanie własnych książek itp.

6. Wymierne efekty uczenia się – to historyjki, wiersze, gazetki ściennie, obrazy, gry, plany, tabele i wykresy, wystawy, zbiory, przedstawienia teatralne, piosenki, własne środki dydaktyczne, indywidualne karty pracy, przedmioty, protokoły rozmów, sprawozdania, własne książki, listy itp.

W szkole otwartej nauczyciel optymalizuje uczenie się dzieci dzięki temu, że odkrywają one własne metody poznawania i doświadczania świata. We wzajemnych relacjach panuje szacunek i partnerstwo. Każdy bowiem wie, iż uczenie się jest wartością autoteliczną, cenną samą w sobie i nie można za jego jakość przerzucać odpowiedzialności na innych. Proces edukacyjny tak jest organizowany, by uczniowie i ich nauczyciele mieli więcej sukcesów, niż porażek, więcej satysfakcji i radości, niż kłopotów czy trosk. Pedagog w takiej szkole akceptuje swoich uczniów, cieszy się ich obecnością i wielostronną aktywnością oraz pomaga w ich osobistym rozwoju.

W szkole może być mądrze, radośnie i dobrze, o ile edukacja staje się w niej okazją do permanentnego spotykania się ze sobą autentycznych osób, zainteresowanych maksymalizowaniem własnego rozwoju, a co najważniejsze istoty podmiotowego i przedmiotowego świata humanum. Istotnym bowiem komponentem prawdziwego procesu wychowawczego jest immanentnie tkwiący w nim stosunek „człowieka do człowieka”. Dotychczasowe próby określenia istoty procesu wychowawczego wzbogaca J. Tarnowski swoją

modyfikacją definicji wychowania niemieckiego profesora z Bochum Klausa Schallera<sup>27</sup>, zgodnie z którą jest ono: *całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo*<sup>28</sup>.

Z personalistycznego spojrzenia na człowieka w procesie jego socjalizacji i wychowania wynika afirmacja jego jako wartości podstawowej i autotelicznej, prymat życia duchowego, nieredukowalność osoby do rzeczy, ciała, zmysłów i potrzeb biologicznych, niezbywalność praw tkwiących w naturze ludzkiej, świadomość powinności wobec innych w oparciu o zasady sprawiedliwości oraz odrzucenie anarchicznej koncepcji wolności osoby ludzkiej. Szczególnie ta ostatnia sfera ludzkiego życia jest istotna, by nie nadawać jej fałszywego znaczenia, upominając się o wychowanie, które ma szanować wolność i samostanowienie wychowanków. Wolność bowiem [...] *jest czymś niezbędnym, jest wehikulem i wręcz oddechem wychowania. To jest też podstawa Ewangelii, która mówi: 'Jeśli chcesz, pójdz za mną...' lub 'Błogosławieni, szczęśliwi, którzy przyjdą...'*. Nieraz nam się wydaje, że Bóg swoimi przykazaniami krępuje naszą wolność. Jest na odwrót: On 'wywodzi' nas z niewoli naszego egoizmu, wskazuje drogę podwójną: miłości Boga i bliźniego<sup>29</sup>.

Każdy, kto zajmuje się problemami kształcenia dzieci i młodzieży musi rozstrzygnąć dwa zasadnicze problemy: techniczny i metafizyczny. Pierwszy z nich dotyczy metod i środków, dzięki którym młodzież zdobywa wiedzę, toteż pedagodzy zajmują się kwestią tego gdzie, kiedy i w jaki sposób powinno przebiegać nauczanie. *Warto sobie jednak przy tym uświadomić, że technika uczenia się jest bardzo często przeceniana, przez co przypisuje się jej więcej, niż ona na to w rzeczywistości zasługuje. Jak powiada stare przysłowie: – Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu i wszystkie są właściwe. Podobnie jest z uczeniem się. Nikt nie może powiedzieć, że ten czy inny rodzaj uczenia się jest najlepszy*<sup>30</sup>. Innym człowiekiem można wprowadzić do uczenia się dzięki temu, czego się uczymy, ale potrzebna jest do tego nie tylko jakaś wizja, koncepcja czy światopogląd, ile przede wszystkim ich uzasadnienie, a to już jest kwestią metafizyczną.

Nie chodzi tu o sprawę motywacji do uczenia się, budzenia zaciekawień treściami kształcenia, składanie egzaminów czy odrabianie prac domowych, ale o coś bardziej abstrakcyjnego, nie uświadamianego sobie przez uczniów i nie dość łatwego do opisu, a bez czego szkoła nie może funkcjonować. Szkoła bowiem ma tylko wówczas sens, kiedy uczniowie, ich rodzice i nauczyciele mają jednego, a jeszcze lepiej wielu bogów, którym mogliby służyć. Jeśli Postman upomina się o Boga w szkolnej edukacji to dlatego, że jego zdaniem zajmuje on swoje poczesne miejsce jedynie w szkołach wyznaniowych. On zaś ma na uwadze wprowadzenie do szkół publicznych idei transcendentnych, duchowych, które nadawałyby uczeniu się odpowiedni sens i jasność. Innymi słowy nie żąda przywrócenia oświacie publicznej wymiaru *stricte* religijnego, na bazie tradycji judeochrześcijańskiej, ale upomina się o wprowadzenie do niej jakiejś WIELKIEJ OPOWIEŚCI, meta-narracji jako synonimu Boga. Nie ma to być jakakolwiek opowieść, ale taka właśnie, która nawiązywałaby do swoich źródeł i kreowała zarazem uczniom wizję przyszłości. Ma to być

<sup>27</sup> K. Schaller, *Wychowanie to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie*, za: J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 142.

<sup>28</sup> Tamże, s. 66.

<sup>29</sup> *Paradoks człowieka. Rozmowa z ks. profesorem Januszem Tarnowskim*, „Rzeczpospolita” 1998, nr 40.

<sup>30</sup> N. Postman, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin Verlag, Berlin 1995, s. 16.

opowieść, bazująca na ideałach, określająca zasady współżycia, tworząca autorytety i – co najważniejsze – przekazująca poczucie ciągłości i świadomości celu.

*Bóg – w tym sensie – jest nazwą jakiejś Wielkiej Opowieści, mającej dość wiarygodności, kompleksowości i symbolicznej mocy, by stawała się w życiu ludzkim punktem ich oparcia*<sup>31</sup>. Postman nie chce przez to powiedzieć, że należy odrzucić wszelkie dotychczasowe narracje. Sam przeżył w swoim życiu trzy takie Wielkie Opowieści: komunizm, narodowy socjalizm i faszyzm, które okazały się katastrofalne. *Każdy z tych Bogów obiecywał swoim zwolennikom niebo, ale w rzeczywistości prowadził ich do piekła*<sup>32</sup>. Człowiek jest taką istotą, która nie może żyć bez Boga nadającym mu sens, bowiem jego geniusz tkwi w zdolności kreowania dzięki opowieściom znaczeń, które nadają sens jego pracy, przekraczają historię, oświecają współczesność i nadają kierunek ich przyszłości. Do spełnienia tej funkcji wielkie opowieści nie muszą odpowiadać kryterium naukowej prawdziwości, gdyż mają one nadawać światu sens, bez konieczności naukowego jego opisywania. *Miarą „prawdy” lub „fałszu” takiej Opowieści jest to, czy daje ona ludziom poczucie osobistej tożsamości, poczucie wspólnoty oraz podstawę do moralnych zachowań oraz wyjaśnień tego, co nie może być przedmiotem badań*<sup>33</sup>. Życie ludzkie bez takiej opowieści nie ma żadnego sensu. Bez niego też uczenie się jest bezcelowe. Brak owego sensu powoduje, że budynki szkolne zieją pustką, a nie nauką.

O istocie personalizmu, podobnie jak i innych prądów myśli, stanowi zatem atrakcyjna siła leżącego u ich podstaw ideału pedagogicznego oraz ludzie, dla których stał się on naczelną wartością. To oni są najczęściej nośnikami tkwiącego w nim przesłania, [...] *poczynają widzieć całe życie współczesne, wszystkie szczegóły wychowania i nauczania w jego oświetleniu, poczynają też szukać środków najkrótszą drogą wiodących do jego osiągnięcia. [...] Więc tzw. prądy pedagogiczne powstają w związku z zapalaniem się ludzi do nowych celów wychowania. Gdy jednak cel dostatecznie już został ustalony i sprecyzowany, wówczas na plan pierwszy wysuwa się sprawa środków. Powstają różne pomysły, zyskując sobie rzesze zwolenników. Następują zastosowania tych pomysłów w praktyce. Pierwotna myśl ulega przy tym zmianom lub ustępuje miejsca nowej. W ten sposób wytwarzają się również pewne obozy, a nawet prądy pedagogiczne*<sup>34</sup>.

Nowoczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pedagogicznych, których nie da się ze sobą pogodzić mimo, iż przy przyjęciu właściwej motywacji, mogą być uznane za rozumne. Nic dziwnego, że podstawowym problemem liberalizmu politycznego jest pytanie o to: Jak to jest możliwe, że trwać może stabilne i sprawiedliwe społeczeństwo wolnych i równych obywateli, których głęboko dzielą rozumne, lecz nie dające się pogodzić powyższe doktryny? Czy istnieją jakiegokolwiek jeszcze podstawy tolerancji wobec tak rozumianego rozumnego pluralizmu, generującego działanie wolnych instytucji, stowarzyszeń, środowisk wychowawczych? *To, co niesie element zaskoczenia dla rozumu konserwatywnego to fakt, że istnieje też wiele rozumnych, skonfliktowanych doktryn, wyznawanych przez rozumnych i skonfliktowanych ludzi. Lubimy bowiem myśleć, że rozum prowadzi do*

<sup>31</sup> Tamże, s. 18.

<sup>32</sup> Tamże, s. 19.

<sup>33</sup> Tamże, s. 20.

<sup>34</sup> B. Nawrocyński, *Dziela wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, WSiP, Warszawa 1987, s. 489–190.

prawdy i że prawda jest zawsze jedna. Z punktu widzenia liberalizmu politycznego nie kwestionuje się idei prawdy, nie uznaje się jednak także, aby pojęcie prawdy było tożsame z ideą rozumności<sup>35</sup>. Jeśli uznajemy prawo społeczeństwa do pluralizmu, otwartości, różnic, to jego funkcjonowanie jest możliwe na bazie sprawiedliwego i stabilnego [...] systemu kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, których dzielą wyznawane przez nich doktryny. Oznacza to, że musimy porzucić nadzieję na stworzenie politycznej wspólnoty, jeśli przez tę wspólnotę rozumiemy społeczeństwo polityczne zjednoczone wyznaniem tej samej rozległej doktryny<sup>36</sup>.

Przyjmując za S. Bestem i D. Kellnerem<sup>37</sup>, że w każdym społeczeństwie trwa walka o kształt dyskursu, trzeba pogodzić się z tym, iż pedagogika także staje się terenem walki o „dopuszczalną i obowiązującą społecznie” wersję rzeczywistości, a zatem sama w sobie musi stworzyć kryteria wykluczania jednych dyskursów i włączania innych. Między teoriami pedagogicznymi trwa zatem spór o władzę, a więc o zdominowanie preferowanego przez siebie systemu pojęć, wyjaśnień oraz propozycji, o jedyną „reprezentatywność”. Pedagogika, która uzyska charakter arbitralny i przesycony władzą, staje się tym samym pedagogiką normalną, typową, standardową – częstokroć z tego tytułu jednie prawdziwą czy słuszną – zaś każda inna, wykraczająca poza usankcjonowaną codzienność i zdroworozsądkowość określana jest jako alternatywna, a więc „nieodpowiednia”.

Świat wciąż jest zatem konstruowany antagonistycznie, będąc nieustanną walką o władzę, o dominację jednego dyskursu nad drugim, gdzie trwa nieustanna dyskursywna walka różnych naukowych „wersji” rzeczywistości wychowawczej o ich uprawomocnienie. Odbywa się ono kosztem wersji alternatywnych i stanowi operację ich „wyłączenia i włączania”, czyli chroni jedne interpretacje, a inne marginalizuje i zmusza do milczenia. Stworzona w ten sposób metanarracja życia społecznego represjonuje swoje alternatywne wersje.

Pedagogika personalistyczna staje się w wyniku jej radykalnej krytyki zaliczana do rzeczywistości zdelegitimizowanej przez wykluczanie konstruujących je dyskursywnych praktyk. *Ustanowienie epistemologicznej „ortodoksji” jest jednocześnie ustanowieniem „heterodoksji” tzn. występowania dyskursów „ujarzmionych”, które są układami wiedzy nieadekwatnej i zdyskwalifikowanej, stąd nisko ulokowanej w hierarchii*<sup>38</sup>. Tym samym tak rozumiana pedagogika jako wykluczona przez innych narratorów wersja świata wychowawczego sprawia, że osoby z nią się utożsamiające same skazują się na banicję (zgodnie z podziałem na mędrców i oszołomów, racjonalność i szaleństwo). Pedagog, legitymizujący swoją wiedzę o wychowaniu na zasadach spoza usankcjonowanego społecznie (politycznie, ideologicznie) dyskursu, ryzykuje marginalizację bądź wykluczenie.

Spór o pedagogikę personalistyczną wpisuje się zatem w powszechny spór o to, jakie ma być nasze społeczeństwo – zamknięte czy otwarte, hierarchiczne czy demokratyczne? Jaka ma w nim obowiązywać etyka – zamknięta czy otwarta? W świetle analiz współczesnej myśli pedagogicznej widać wyraźnie, że personalizm stał się czynnikiem partycypującym w transformacji społeczno-politycznej i kulturowej lat 90. XX w. w krajach, które podobnie jak Polska były uzależnione od imperium sowieckiego. Pomimo zatem długo-

<sup>35</sup> S. Wróbel, Wstęp: *Uniwersytet w opalach*, Studia Pedagogiczno-Artystyczne, tom VI, Kalisz 2006, s. 12.

<sup>36</sup> Tamże, s. 13.

<sup>37</sup> Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 14.

<sup>38</sup> Tamże, s. 13.

trwałych procesów obowiązywania w naszym kraju (w okresie PRL, choć także z elementami powrotu w okresie III RP) fundamentalizmu pedagogicznego, nie zerwaliśmy jeszcze z pozostałościami syndromu *homo sovieticus*, by być otwartymi na heterogeniczną rzeczywistość teoretyczną, a szczególnie na nurty współczesne antyfundamentalizmu<sup>39</sup>.

Antyfundamentalistą pedagogicznym, w ślad za antyfundamentalistą filozoficznym jest – zdaniem J. Kmita – ten intelektualista, który w sposób aktywny lub potencjalny rezygnuje z fundamentalistycznej problematyki pedagogicznej. Albo zatem argumentowałby na rzecz bezowocności uprawiania jakiejś pedagogiki fundamentalistycznej, albo przyjąłby pozycję bierną, rezygnując z podejmowania w swoich rozprawach problematyki z nią związanej<sup>40</sup>. W tym jednak wyraża się słaba reakcja polskiej pedagogiki na transformację polityczną, społeczno-gospodarczą oraz przełom teoretyczno-metodologiczny, że wciąż podtrzymujemy myślenie homogeniczne z elementami roszczeń do innej ortodoksji mimo innej już rzeczywistości socjalizacyjnej, edukacyjnej, kulturowej czy naukowej.

Powracający do humanistyki fundamentalizm jest groźny, szczególnie w pedagogice, kiedy głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciwko innym – uważa, iż nie ma potrzeby dopuszczania do głosu innych szkół naukowych, a jego tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbiera tym samym innym, prawo do ich własnych generalizacji wiedzy czy teorii, nie dopuszcza nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamuje rozwój nauki. Ten typ postaw zawiadających prowadzi zarazem do dogmatyzowania głównych założeń danego nurtu, głosząc ich wyjątkowość. *Następuje wtedy usztywnienie własnych poglądów, odrzucenie osiągnięć innych ludzi nauki, co odsuwa na jakiś czas możliwości badań nowych problemów, zamyka tematykę badawczą w kategoriach używanych przez danego uczonego czy zespół. Nie pozwala się na wyjście poza „zakłętą” krąg kategorii analitycznych, które sporo przecież razy były weryfikowane. Jeśli taka postawa jest zrozumiała na początku istnienia szkoły, to przy jej schyłku staje się dogmatyzmem i fundamentalizmem. Ów fundamentalizm był utwierdzany na początku drogi przez założyciela, a przy końcu drogi czynią to epigoni*<sup>41</sup>.

Brak tolerancji wobec odmienności i jad w języku jej krytyki mają zapewnić sukces w tej rywalizacji właściwej stronie. Włącza się w ten proces władzę państwową, której zadaniem jest spowodowanie, by społeczeństwo kierowało się tym samym systemem wartości, co ona. Nie ma lepszej czy innej pedagogiki, jest tylko gorsza, zła, niepożądana od tej jedynie słusznej. Nie można ulegać pokusie wyrażającej tęsknotę za Absolutem, gdzie prawdy dostępne wtajemniczonym, mającym lepszy wgląd w prawdziwą moralność, jedynie słuszny paradygmat stają się zarazem obowiązującym prawem. Państwo i prawo nie powinny zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu

<sup>39</sup> J. Kmita, *Dwa nurty współczesne antyfundamentalizmu filozoficznego*, w: *Przestrzenie kultury – dyskursy teorii*, (red.) A. Gwóźdź i A. Zeidler-Janiszewska, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2008; L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

<sup>40</sup> J. Kmita, *Dwa nurty...*, *op.cit.* s. 48.

<sup>41</sup> M. Sumaczyński, *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii*, Oficyna Wydawnicza ARBORETUM, Wrocław 2002, s. 135.

władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniu umożliwić poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna.

Przenoszenie do pedagogiki wprost z polityki modelu antagonistycznego podziału istniejących doktryn, prądów i kierunków na „swoje” i „obce”, na „przyjazne” i „wrogie”, zawsze będzie oznaczało powrót do zimnowojennej, totalitarnej gry na rzecz niszczenia, wyparcia, całkowitej likwidacji wszystkich tych doktryn, które nie mieszczą się w kategorii odpowiadającej władzy, a więc w kategorii: „my”, „nasi”, „swoi”, czyli politycznie, aksjologicznie i ideologicznie „poprawni”. To właśnie w tak antagonistycznie konstytuowanym dyskursie i praktyce edukacyjnej każdy „inny”, „obcy”, „odmienny” jest wrogiem, zagrożeniem, niepożądanym przez władze rodzajem czy typem kierunku myśli, teorii lub doktryn, z którymi nawet nie ma co polemizować, tylko należy je zniszczyć, by to one nie doszły do władzy i nie zakwestionowały dominującej tożsamości.

Nie warto godzić się z tak konstruowaną rzeczywistością, w której nie ma możliwości na przekroczenie podziału „my-oni”, gdyż poza logiką antagonistyczną istnieje jeszcze nieantagonistyczna, odzwierciedlająca toczące się między poszczególnymi nurtami i teoriami gry o sumie niezerowej, właśnie nieantagonistyczne. To nieprawda zatem, że konstytuowanych i wyłanianych przez struktury władzy antagonizmów nigdy nie będzie można usunąć, zaś wiara w nadejście społeczeństwa, w którym antagonizm zostałby wyeliminowany, jest utopią, gdyż w świecie konstruowanych dyskursywnie tożsamości i praktyk edukacyjnych istnieją już przykłady stosunków nieantagonistycznych. Warto zastanowić się nad tym, co zrobić by wyostrzone przez liderów poszczególnych formacji intelektualnych dyskursy nie prowadziły do praktyk dyskryminacyjnych wobec pedagogiki personalistycznej i nie prowadziły do narzucania pedagogom jedynie słusznego i obowiązującego kanonu kształcenia oraz wychowania.

## **The Contemporary Dispute About the Being and the Scope of the Personality Education in Poland**

### Summary

The object of analysis is the personality education, train of thought pedagogic the most exposed of the conflict as the result of political disputes. The main problem of absence the research and specialist literature about personality education in the period of the socialism, was caused the political and ideological reasons. In the state democratic, this same, became an object of the marginality and social exclusion in public and pedagogic debate. Important is the question – why, from what reason, we are questioning personality in pedagogic and we are giving rise for formulating alternatives towards him. This situation is supporting to creating another – non personal direction in pedagogic, against contents and the structure of the social functioning.

**Key words:** *personality education, Poland*