

Marceli Cogieł

Budowanie systemu wychowania personalistycznego w procesie reformowania edukacji

Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne 35/2, 331-342

2002

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

wzywa do troski o „jakość życia”: „O jakość życia należy zabiegać, na ile jest to możliwe, poprzez odpowiednie i utrzymane we właściwych proporcjach leczenie”¹⁰⁷.

Dla opieki paliatywnej, dla wszystkich jej działań zmierzających do zapewnienia wysokiej „jakości życia” integralna koncepcja „jakości życia” stanowi trwały fundament, który zabezpiecza przed zawężonym patrzaniem na życie człowieka i jest gwarantem szacunku wobec godności osoby ludzkiej. Towarzyszenie umierającemu oraz leczenie paliatywne uwzględniające duchowo-cieleśną jedność człowieka służą podnoszeniu integralnie rozumianej „jakości życia”.

Powyższe rozważania umożliwiają sformułowanie konkretnych postulatów wobec dalszych badań „jakości życia”. Po pierwsze, wydaje się konieczne dalsze badanie duchowego wymiaru „jakości życia”, uwzględnianie w testach, poza sensem życia, także innych aspektów duchowości, np. odniesienie do Boga, znaczenie samego cierpienia, poczucie pokoju płynące z wypełnienia obowiązków moralno-religijnych. Po drugie, wydaje się, iż trzeba nadal dążyć do ukazywania (także w publikacjach naukowych) duchowości jako istotnego, a nie tylko dodatkowego elementu „jakości życia”. Po trzecie, należy ciągle podejmować nowe wysiłki prowadzące do podnoszenia „jakości życia” w wymiarze duchowym. Po czwarte, w badaniach „jakości życia” należy dbać o to, by wszystkie pomiary, wywiady, wypełnienia kwestionariuszy faktycznie służyły jej poprawie; by nigdy nie były przeprowadzone dla nich samych, w związku z czym pacjent byłby wyłącznie środkiem dla zdobycia wiedzy np. w dziedzinie stosowalności jakiejś metody leczenia. Wreszcie po piąte, wydaje się, iż niezwykle cenne byłoby zaproszenie do szerokiego grona różnych specjalistów, badających „jakość życia” także filozofów, stojących na fundamencie personalizmu oraz teologów.

* * *

Kategoria „jakości życia”, tak popularna we współczesnym społeczeństwie, tak ważna w opiece paliatywnej, i dlatego badana z punktu widzenia różnych dziedzin nauki, tym razem została poddana analizie w ramach etyki i teologii moralnej. Powyższe rozważania potwierdziły istnienie etyczno-moralnego wymiaru „jakości życia”. „Jakość życia” została osadzona na personalistyczno-teologicznym fundamencie i w jego świetle oceniona. Okazuje się, iż w pojęciu „jakości życia” jak w soczewce ogniskuje się to, w jaki sposób współczesne społeczeństwo oraz nauka widzą problematykę

ków Międzynarodowej Konferencji zorganizowanej przez Papieską Radę ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia (21 XI 1992 r.), OR 1993, 14, nr 2, s. 40.

¹⁰⁷ Tenże, *Przemówienie „Trzeba raz jeszcze stwierdzić: każde życie jest święte”* (14 IV 1988 r.)..., s. 26.

antropologiczną. Z jednej strony dostrzega się w dzisiejszym świecie dążenie do pogłębionego spojrzenia na człowieka, jego życie i cierpienie, z drugiej jednak strony ujawniają się liczne i subtelne zagrożenia godności osoby ludzkiej oraz świętości życia. Integralna koncepcja „jakości życia” wypływająca z całościowej wizji osoby ludzkiej i ludzkiego życia jawi się w tym kontekście jako niezawodna podstawa i punkt wyjścia do dalszych jej badań prowadzonych w ramach opieki paliatywnej oraz innych dziedzinach nauki. Całościowe widzenie „jakości życia” zabezpiecza bowiem przed wszelkimi tendencjami redukcjonistycznymi, rodzącymi się w ramach wąskich specjalizacji naukowych. Równocześnie jednak integralna wizja „jakości życia” może znaleźć się u podstaw wszelkich działań prowadzących do jej poprawy zarówno w opiece paliatywnej, jak i w innych dziedzinach życia społecznego. Wydaje się, iż opieka paliatywna, tak mocno akcentująca duchowy wymiar „jakości życia”, niesie innym dziedzinom nauki i życia społecznego bardzo wyraźne przesłanie, którego przyjęcie będzie prowadzić do promocji duchowości człowieka, tak często niedostrzeganej i niedocenianej, a przecież będącej wymiarem decydującym o jego godności.

MORALISCHE ASPEKTE DER „LEBENSQUALITÄT” IN DER PALLIATIVPFLEGE

Z u s a m m e n f a s s u n g

Sowohl in der Palliativpflege als auch im gesamten Leben der Gesellschaft gibt es ein großes Interesse an der „Lebensqualität”. Im Hintergrund der heutigen Sorge um die hohe „Lebensqualität” stehen verschiedene Konzepte der menschlichen Person. Eine reduzierende Sicht der menschlichen Person hat einen verengten Begriff der „Lebensqualität” zur Folge. Aus einem umfassenden Konzept der menschlichen Person resultiert hingegen ein integrales Konzept der „Lebensqualität”.

Der Ausgangspunkt für ein reduzierendes Konzept der „Lebensqualität” ist die materialistische Sicht des Menschen, die keine geistige Dimension im Menschen anerkennt. Die „Lebensqualität” wird hier in den Kategorien der ökonomischen Leistung, des ungeordneten Konsums, des Spaßes und des Genusses interpretiert. Dabei werden tiefere – geistige und religiöse – Dimensionen der Existenz vergessen. Der verengte Begriff der „Lebensqualität” führt in bestimmten Fällen zur Überzeugung, dass das Leben eines behinderten Kindes oder eines sterbenden Greises seine Würde verliere, weil es eine niedrige „Qualität” habe, und deshalb ihm ein Ende (Euthanasie) gesetzt werden könne. Angesichts einer solchen Auffassung über die „Lebensqualität” ist ein persönlicher und gesellschaftlicher Widerstand notwendig.

Das integrale Konzept des Menschen, aus dem sich die rechte Sicht der „Lebensqualität“ ergibt, beinhaltet die Wahrheit über die Heiligkeit und die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens. Das Leben des Menschen ist heilig, d.h. es ist ein von der „Lebensqualität“ unabhängiger Wert. Die „Lebensqualität“ gehört nicht zu seinem Wesen und konstituiert es nicht. Das integrale Konzept der „Lebensqualität“ erfordert auch die Berücksichtigung der transzendenten Dimension der Menschlichkeit. Es wird postuliert, dass bei der Untersuchung der „Lebensqualität“ der sog. „interne Parameter“ berücksichtigt wird, der aus der geistigen Natur des Menschen kommt, die in sich Beziehung zur Wahrheit, zum Guten, zu Gott, zum anderen Menschen beinhaltet. In der geistigen Dimension des Menschseins haben ebenso die Fragen nach dem Sinn der Lebens, des Leidens, des Todes ihren Ort.

Für die Palliativpflege, für alle Aktivitäten, deren Ziel die Sicherung einer hohen „Lebensqualität“ ist, wird das integrale Konzept zum bleibenden Fundament, das vor einer eingegengten Sicht des menschlichen Lebens schützt und die Achtung vor der Würde der menschlichen Person gewährleistet. Die Begleitung des Sterbenden und die Palliativbehandlung, die die geistig-körperliche Einheit des Menschen berücksichtigen, dienen dem Wachstum der integral verstandenen „Lebensqualität“ und leisten deren reduzierenden Sicht Widerstand.

Tłum. ks. Jacek Kempa

Ks. MARCELI COGIEL

BUDOWANIE SYSTEMU WYCHOWANIA PERSONALISTYCZNEGO W PROCESIE REFORMOWANIA EDUKACJI

Zasygnalizowany w tytule problem nie jest jałowym „filozofowaniem”, ale odnosi się wprost do realnej rzeczywistości, zasadniczej zmiany paradygmatu systemu oświaty polskiej szkoły w końcu XX w. Nie od dziś wiadomo, że brak prawidłowego fundamentu antropologicznego w ustaleniach prawnych oraz w praktyce społecznej prowadzi nieuchronnie do wynaturzeń, podejmowane zaś wysiłki kończą się niepowodzeniem. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy w niewystarczającym stopniu lub błędnie określona zostanie perspektywa humanistyczna rzeczywistości społecznej¹.

Realizowana od 1 IX 1999 r. reforma systemu edukacyjnego w Polsce ma pod wieloma względami charakter przedsięwzięcia rewolucyjnego, całościowego i długoterminowego. Poza zmianami strukturalno-programowymi zakłada intensyfikację oddziaływań wychowawczych na takich zaniedbanych odcinkach, jak: pomoc w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, personalizacja życia w rodzinie, w środowisku szkolnym i społeczeństwie. Przy czym najbardziej podkreśla się, że na szkole spoczywa zadanie zapewnienie uczniowi integralnego rozwoju wszystkich sfer jego osobowości.

Celem ogólnym wychowania jest „wszechstronny rozwój osobowości” uczniów. Warto podkreślić pojmowanie ucznia jako osoby oraz wszechstronność rozwoju. Personalizm zakłada postrzeganie ucznia w kategoriach jego podmiotowości, godności, wolności, konkretnych praw i obowiązków. Wychowanie trzeba rozumieć jako wspomaganie rozwoju osobowego ucznia we wszystkich wymiarach, a więc intelektualnym, psychicznym społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym².

Niniejszy artykuł nie ma na celu formułować jakichś szczegółowych wskazówek do zastosowania w każdych okolicznościach, ale raczej jest pewną propozycją do przemyślenia w sytuacji, kiedy pedagogika końca

¹ S. Sławiński, *Antropologiczne podstawy reformy szkolnej*, [w:] *Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, red. E. Ozimek, Poznań 1999, s. 24–28.

² Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O wychowaniu w szkole*, Warszawa 1999, s. 54 (Biblioteczka reformy nr 13).

XX w. często postrzegana była między zwątpieniem a nikłą nadzieją³. Sama zaś zapoczątkowana reforma jawi się pomiędzy destrukcją a marną szansą. Skoro samo środowisko oświatowe często zadaje pytanie „Po co nam (!) ta reforma?”, a odpowiedzi, które padają, nierzadko są sprzeczne.

Wobec zapoczątkowanej reformy edukacji nie można mieć stosunku kultowego i dogmatycznego, ale raczej traktować ją z twórczym krytycyzmem, mając jednocześnie na uwadze poważny wysiłek całego środowiska oświatowego wdrażania jej w życie. Reforma ma przywrócić szkole wymiar wychowania (zagubiony w szkole socjalistycznej, która tylko uczyła i indoktrynizowała według marksistowskiej teorii „rozwoju i postępu społecznego”). Stwarza to katechetom – chrześcijańskim wychowawcom – nowe możliwości pełnej i twórczej obecności w szkole.

I chociaż uzasadnionym wydaje się postulat: „wychowując, mówmy jednym głosem”, to zwyczajne poczucie rzeczywistości szkolnej skłania nas do weryfikacji przekonania o konieczności posiadania przez grono pedagogiczne wspólnej wizji wychowania, czyli jego jednolitych aksjologicznych podstaw. Jesteśmy wszelako przeświadczeni o tym, że wychowanie w szkole jest możliwe, choć opracowanie wewnątrzszkolnego programu wychowania może się okazać nie lada problemem⁴. Zapis zaś preambuły Ustawy z dn. 7 IX 1991 r. o systemie oświaty, który brzmi: „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”, nie pozostanie martwą literą⁵.

Stąd propozycja personalistycznego ujęcia struktury wychowania zarówno w katechezie, jak i w całym systemie reformowanej szkoły. Koncepcja personalistyczna jest odpowiedzią na najbardziej egzystencjalne pytania tkwiące w najgłębszych pokładach bytu ludzkiego: Kim jest człowiek? Jaki jest otaczający nas świat? Jaka jest rola człowieka w tym świecie, czyli jaki jest sens życia człowieka? Nie da się w pełny sposób zinterpretować życia ludzkiego, jeśli nie ukaże się najpełniej prawdy o tym, że człowieczy byt jest częścią historii zbawienia, której twórcą jest Bóg.

1. OSOBA JAKO SZCZEGÓLNE ZADANIE PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

Na próżno byłoby szukać hasła „pedagogika personalistyczna” w *Encyklopedii pedagogicznej* (red. W. Pomykało, Warszawa 1993), a Wincenty Okoń w swoim *Nowym słowniku pedagogicznym* (Warszawa 1996) zauważa jedynie, że „personalizm” to określenie „różnych kierunków filozoficznych i pedagogicznych przyjmujących za podstawę swoich teorii swo-

³ B. Chmielowski, *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*, Kraków 1999, s. 81–86; por. B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992; K. Deneek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 17–44.

⁴ *Wewnątrzszkolny system wychowania*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 2000, s. 3–4.

⁵ DzU z 1996, nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami.

icie rozumianą problematykę osobowości ludzkiej pojmowanej metafizycznie” (s. 210).

Tymczasem w pedagogice najpierw chodzi o odpowiedź na fundamentalne dla teorii wychowania pytanie o to, kim jest człowiek i jaka jest jego natura. W tym też tkwi źródło określenia celu wychowania, odniesienia do odpowiedniego systemu wartości, czyli związku etyki i wychowania, a także określenia elementów konstytuujących harmonijny i integralny rozwój osobowości jako normy personalistycznej. Chodzi więc o to, aby oprzeć pedagogikę na pełnej antropologii i na słusznej etyce oraz określonej aksjologii (teorii wartości), które stanowią fundament refleksji o wychowaniu człowieka jako osoby. Doświadczenie człowieka wiąże się z doświadczeniem moralności, udowadnia, że wszelka antropologia abstrahująca od wartości jest okaleczoną wiedzą o człowieku⁶.

Personalizm chrześcijański, w którym przyjmuje się podstawową rzeczywistość Boga osobowego i człowieka jako osoby, jest jedynie na właściwej drodze zrozumienia w pełni „par excellence” pojęcia osobowości, łączącego w sobie zarazem duchowość, indywidualne piętno oraz społeczenie jako nierozłączne rysy istoty człowieka⁷.

W lipcu 1999 r., w czasie końcowych przygotowań do wdrażania reformy edukacji, ukazała się praca *Filozoficzne podstawy programu wychowania* (Katowice 1999) Adolfa Szoltyśka, profesora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, stanowiąca ważny przyczynek w dyskusji nad szkolnymi programami wychowawczymi. Autor m.in. uzasadnia twierdzenie, iż chcąc zasadnie i kompetentnie mówić o wychowaniu, należy ujawnić co najmniej trzy istotne założenia: z którą filozofią człowieka, aksjologią i etyką się identyfikujemy (s. 9).

Autorska formuła antropologii filozoficznej prof. Szoltyśka porządkuje w sposób logiczny spojrzenie na człowieka, osadzając:

+ Ja – człowieka jako osobę ludzką w rodzinie, w porządku moralnym, intelektualnym, wolitywnym i uczuciowym.

+ Ja – człowieka jako istotę społeczną w społeczeństwie, w świecie wartości kulturowych i etycznych, uznawanych przez daną wspólnotę.

+ Ja – człowieka jako obywatela w państwie, respektując doktrynę polityczną, stanowiącą podstawę konstytucji oraz ustaw pochodnych⁸.

Wychodząc od filozoficznych rozważań nad naturą człowieka, autor wyprowadza spójny program wychowania człowieka w trzech jego wymiarach: osobowym, społecznym i obywatelskim. Tym sposobem program wychowania zawiera ideę dobra wspólnego triady: osoba ludzka – istota społeczna – obywatel; ale i triady: rodzina – społeczeństwo – państwo. Przy czym program wychowania personalistycznego jest nakierowany na

⁶ B. Nawraczyński, *Dzieła wybrane*, t. II, Warszawa 1987, s. 95.

⁷ S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000, s. 37; por. W. Granał, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985, s. 449 n.

⁸ Tamże, s. 32.

dobro osoby ludzkiej oraz dobro rodziny, to stanowi podstawę wychowania społecznego i obywatelskiego⁹.

Pedagogika personalistyczna uczy afirmacji osoby, wychowuje w postawie chronienia relacji z innymi osobami i całym otoczeniem człowieka. Z pomocą przychodzi kształcenie i wychowanie rozumności człowieka i jego wolności; kształcenie wyobrażeń i wychowanie uczuć. Jest tu miejsce na chronienie powiązań przez przyjaźń i miłość z innymi ludźmi jak i na budowanie powiązań z Bogiem w religii.

Wychowanie polega na nawiązaniu relacji z tym, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe; ma zaowocować zharmonizowaniem całej osobowości człowieka. Wychowanie to tyle, co odsłanianie tego, co skrywane, czyli uświadomienie sobie tego, co ukryte. Edukacyjny proces wychowania sprowadza się m.in. do wydobywania ze skrytości osobowości człowieka takich wartości, jak wartości moralne, czy intelektualne. Wychowanie to pomoc niesiona wychowankom w ich rozwoju, w procesie odkrywania siebie, drugiego człowieka, świata i Boga. Poprzez wychowanie chrześcijańskie zmierza się do odkrycia prawdy o Bożej miłości, zrozumienia planu życiowego powołania z poszanowaniem dla ludzkiej wolności i indywidualności.

Punktem centralnym wychowania jest „relacja” między wychowawcą a wychowankiem. Chrześcijanin poprzez relację z Bogiem, sam pociągnięty w swym wnętrzu przez Bożą miłość, może ze swej strony odpowiedzieć, nawiązując autentyczną relację z bliźnim. To doświadczenie z Bogiem czyni z człowieka autentycznego wychowawcę dla innych. Tylko miłość pozwala nam widzieć drugiego takim, jakim jest w rzeczywistości, respektując go w jego istocie, uznając jego prawo do bycia sobą, pragnąc, by coraz bardziej stawał się sobą¹⁰. Dlatego istotą wychowawczego sukcesu jest gruntowne zaangażowanie przede wszystkim wychowanka w swój własny rozwój i rozwinięcie jego współpracy w procesach wychowania. Głównym bowiem sprawcą swojej edukacji jest właśnie sam wychowanek.

2. PEDAGOGIKA PERSONALISTYCZNA WOBEC POSTMODERNIZMU PEDAGOGIKI KRYTYCZNEJ

Podstawę wychowawczą personalizmu dał Emmanuel Mounier (1905–1950), co ilustruje następujący cytat: „Od czego zależy wychowanie dziecka? [...] Celem wychowania nie może być urabianie dziecka zgodnie z wymogami konformizmu środowiska rodzinnego, społecznego, czy państwowego, ani wyłączna jego adaptacja do funkcji czy roli, jaką będzie odgrywało jako człowiek dorosły. Transcendencja osoby wymaga, aby osoba

⁹ Tamże, s. 111.

¹⁰ E. Aceti, *Rośnięmy razem. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Kraków 2000, s. 98.

nie należała do nikogo innego poza sobą samą: dziecko jest podmiotem, nie jest ono ani »res societatis«, ani »res familiae«, ani »res Ecclesiae« [...], ale są one naturalnymi środowiskami formującymi”¹¹.

Podobne myślenie prezentował inny francuski filozof – neotomista Jacques Maritain (1882–1973), którego koncepcję sam nazywał „humanizmem integralnym” (taki tytuł nosi jedno z jego głównych dzieł, 1936 r.; przekł. pol. Londyn 1960). Twórczość jednego i drugiego oddziaływała na polską katolicką myśl pedagogiczną. Już w 1936 r. ukazała się praca Karola Górskiego *Wychowanie personalistyczne*. Za czołowych przedstawicieli obecnie można uważać profesorów: ks. Wincentego Granata (1900–1979); Stefana Kunowskiego (1909–1977); ks. Janusza Tarnowskiego (UKW), Teresę Kukołowicz (KUL).

Przed II wojną światową i po niej personalizm był często zagłuszany przez prądy filozoficzne odwracające uwagę od człowieka – osoby, podmiotu wychowania, traktując go niemal wyłącznie jako jednostkę społeczną. Nie były to wyłącznie prądy nazistowskie czy socjalistyczne, lecz również wprowadzające człowieka w tryby mechanizmów rynkowych, w kierunku kapitalistycznego Zachodu o orientacji liberalno-demokratycznej.

Obecnie nasila się moda na uprawianie pedagogiki krytycznej, której źródeł należy poszukiwać w filozofii krytycznej Karla Poppera (ur. 1902 r.), a także w radykalizmie społecznym lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Podstawowym wyznacznikiem pedagogiki krytycznej jest gotowość jednostki ludzkiej do kwestionowania wszystkiego: wszelkich prawd zastanych we wszystkich sferach nauki, kultury, religii i etyki. Jediną wartością niezmienną jest otwieranie się na wciąż nowe widzenie świata. Istnienie prawdy, jako zgodności naszego poznania z przedmiotem, jest zakwestionowane. Indywidualny, subiektywny obraz świata jest jedyną prawdą kształtowaną w procesie dialogu z innymi.

Pedagogika krytyczna nie bazuje na żadnej jednorodnej myśli filozoficznej. Choć radykalnie odcina się od pedagogiki socjalistycznej hasłem „wyzwolenie człowieka”, to – po odrzuceniu idei walki klasowej – jawi się jako jej hybryda. Ich wspólne cechy to m.in.: socjologizm, odrzucenie wartości obiektywnych, obojętność wobec życia wewnętrznego człowieka, serwowanie chwytynymi hasłami (postęp, nowoczesność, tolerancja...), walka z „indoktrynacją Kościoła”¹².

W tezach pedagogiki krytycznej znajdują swoje rozwinięcie niemal wszystkie elementy kultury postmodernistycznej. Przypomnijmy, „postmodernizm” – w szerokim sensie – jest reakcją na „nowożytność”, na europejską tradycję oświeceniowego racjonalizmu i na współistniejące z nią systemy przekonań kulturowych. (Twórcą terminu „postmodernizm” jest

¹¹ E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów. Wybór i opracowanie Janusz Zabłocki*, Warszawa 1964, s. 117–118.

¹² Por. T. Szkuclarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1995.

amerykański krytyk, marksista Frederik Jameson, rozumiejąc przez to pojęcie „kulturalną logikę późnego kapitalizmu” – konsumpcja trzeciej fazy: towarem były najpierw produkty, potem usługi, wreszcie w trzeciej fazie są informacje)¹³.

Postmodernizm, inaczej „ponowoczesność”, jest stylem życia, którego ideałem jest postawa: żadnych ocen wartościujących, wszystkie zachowania są równoprawne i równoważne, należy podkreślać ich niejednoznaczność, kategorię osądy świadczą o obskurantyzmie; każda orientacja życiowa otrzymuje prawo do absolutnego respektu, natomiast krytykowanie stylu życia oraz zachowań jakiegokolwiek rodzaju „odmieńców” jest niemal zakazana. Tego zresztą domaga się „poprawność polityczna”. Osoby, które odważą się na osądzanie innych (np. „inaczej kochających”), są oskarżane o fanatyzm, kołtunizm lub ciasnotę umysłow¹⁴.

Wolność rozumie się także jako zwolnienie od przestrzegania pewnych standartów intelektualnych. Z postawy osobistego wątpienia wynika też niechęć, a nawet wrogość do osób, środowisk i grup społecznych (antyklerykalizm) powołujących się na pewność swoich przekonań. Nawet najbardziej ogólnie wyrażona opinia o prawdziwości jakiegos poglądu może rodzić dezaprobatę. Każda zaś próba wyraźnego zaakcentowania niepodważalności posiadanej wizji świata spotyka się z gwałtownymi oskarżeniami o fundamentalizm, integryzm i nietolerancję¹⁵.

„Ponowoczesność” swoim rozchelnianiem, wzgardą dla wartości i hierarchii, odżegnywaniem się od prób zrozumienia, a co dopiero naprawy tego świata, bliższa jest sytuacji niejednego człowieka niż klasyczna filozofia i poddanie się rygorom etyki absolutnej, nie mówiąc już o zasadach religijno-moralnych.

3. PEDAGOGIKA PERSONALISTYCZNA A REALIZACJA REFORMY EDUKACJI

Nie możemy z założenia być sceptykami wobec reformy oświaty, nie możemy reagować na zmiany w szkole uprzedzeniami, zamykaniem się przed propozycjami nowego stylu kształcenia. Przy okazji jednak, bardzo mi przykro, ale argumentu o ścieżkach edukacyjnych nie mogę wziąć poważnie. Nie dajmy się zwariować. Ścieżki to wymyślona przez pseudoteoretyków edukacyjna fikcja, która służy ukryciu braku kształcenia. Ministerstwo chce walczyć także z przerostem wiedzy informacyjnej wśród uczniów w sytuacji, gdy poziom ogólnych informacji o rzeczywistości zaskrajająco wśród nich spada. Chce też rozluźnić szkolną dyscyplinę w sy-

¹³ Zob. szerzej T. Thorne, *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje*, Warszawa 1995, s. 262 n.

¹⁴ Por. T. Szkuclarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 234 n.

¹⁵ Z. Sareło, *Postmodernizm w pigułce*, Poznań 1998, s. 28–30.

tuacji, gdy tej dyscypliny już dawno nie ma. Urzędnicy i kreatorzy nowoczesnej edukacji mogą żyć w świecie fikcji stworzonych przez modnych teoretyków „pedologów” nie mających pojęcia, jak wygląda dzisiejsza polska szkoła.

Nauczyciele pracujący w zgodzie z pedagogiką personalizmu muszą prezentować stanowisko, iż nie może być kształcenia i wychowania bez odpowiednich treści programowych. Nie wykształcimy żadnych umiejętności bez cennej poznawczo – czyli prawdziwej – wiedzy. Dylemat: wiedza czy umiejętności ze stanowiska antropologii i psychologii jest fałszywy. Prowadzi on w praktyce do spłylenia procesu kształcenia, do roztopienia się kształcenia szkolnego w wirtualnej rzeczywistości multimediów, w której nauka i szalibierza gnoza mają jednakowe prawo do zaistnienia. Na nic się zda w tej sytuacji domagać się tolerancji na zło i głupotę¹⁶.

Już pojawiły się koncepcje nowych podręczników gramatyki języka ojczystego, w których znalazły się treści z dziedziny astrologii, kabały i wróżbiarstwa. W tym kontekście nie można by mieć zastrzeżeń do nauczycielki w szkole olsztyńskiej, która kazała spisywać dzieciom cyrograf sprzedania duszy diabłu. Kiedy na takie i podobne idiotyzmy zwróciła uwagę Pani katecheta z tej szkoły, w obronie „światopoglądowo przesładowanej” Pani z polskiego stanął „Głos Nauczycielski” – agenda Związku Nauczycielstwa Polskiego. Inny przykład: Młodzież siedzi przy komputerze i [...] szuka narzeczony dla bogatego arabskiego szejka. „Na ogłoszenie odpowiedziało wiele kobiet z całego świata. Aby nie popaść pod koraliczny paragraf, szejka musiał się ograniczyć do kobiet dorosłych, tj. przynajmniej 14-letnich” – Musimy dbać o to, żeby treść zadań była atrakcyjna, bo wtedy uczniowie będą je chętniej rozwiązywali – tłumaczy wydawcy¹⁷.

Tylko patrzeć, jak maluchy będą nabywały sprawności dyskusji o „kochaniu inaczej”, o pomocy babci w tym, by szybciej umarła, o pożytkach i kłopotach z drugiego tatusia itp.¹⁸

Przy okazji reformy edukacji nie możemy służyć żadnej nowej utopii. To mają być zmiany konserwatywne, czyli takie, które zachowują to, co dobre. Nie burzą rewolucyjnie wszystkiego, co było dotąd, ale dobudowują do istniejącego systemu to, co ma być nowe, lepsze, bardziej dostosowane do zmieniającego się świata. (Konserwatyzm nie jest tradycjonalizmem, który lęka się przemian. Konserwatyzm to program przemian cywilizacyjnych, dla których tradycja nie jest zawadą).

Program konserwatywny musi bronić tradycyjnego modelu wychowania, odrodzenia szkoły jako wspólnoty wychowującej, praw rodziców. Konserwatyzm głosi, że pełnię człowieczeństwa osiąga się tylko w ramach wspólnoty kulturowej i politycznej – w stanie przedpolitycznym i przed-

¹⁶ M. S a w i c k i, *Pedagogika katolicka wobec reformy oświaty*, „W Drodze” 1999, nr 9, s. 27.

¹⁷ *Zadanie domowe. Uzupełnij harem szejka*, „Życie” 2000 z 13 VII, s. 1.

¹⁸ J. M i s i e k, *Debilizacja dla integracji: uwagi o reformie oświaty*, „Arcana” 1998, nr 6, s. 106 n.

społecznym człowiek nie jest niczym więcej niż tylko częścią świata przyrody.

To szkoła ma wszak wytwarzać pozytywne wzorce, również w sferze zachowania, opierając się na sile obyczaju. Świat wciąż się zmienia i szkoła musi na te zmiany reagować, choć zarazem ukazywać, że istnieją także wartości trwałe, niezmiennie. Reforma edukacji w kontekście integracji z Unią Europejską to nie to samo co „zglajhszaltowanie” kultury i tradycji¹⁹.

Ojcowie współczesnej Europy – twórcy Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej: politycy Francji Robert Schuman, Niemiec Konrad Adenauer i Włoch Alcide De Gasperi w swoich planach widzieli zjednoczoną Europę narodów, skupioną wokół tradycji chrześcijańskich, narodów zachowujących własną tożsamość. Polska kultura chrześcijańska, etos religijny i narodowy są cennym rezerwuarem energii, której Stary Kontynent bardzo potrzebuje, aby zapewnić w swych granicach integralny rozwój osoby ludzkiej. Kościół katolicki na przestrzeni dziejów współtworzył polską kulturę i tradycję, będąc zawsze wierny narodowi w czasach pokoju i w chwili zagrożenia bytu państwowego, czy podstaw tożsamości narodowej w okresie niewoli²⁰.

Działalność ewangeliczna Kościoła nie ogranicza się jedynie do liturgii czy akcji charytatywnej, a jego misja nie może być postrzegana jedynie w kategoriach czysto nadprzyrodzonych. Kościół jest „zanurzony” w rzeczywistości ziemskiej i sam stawia sobie trudne pytanie, jaki powinien być sprawiedliwy system społeczno-ekonomiczny dla współczesnego świata i jakie miejsce w tym wszystkim przyszuje się człowiekowi. Kościół, wypowiadając się na temat rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, proponuje założenia natury ściśle antropologicznej, moralnej i kulturowej, a nie „technicznej”²¹.

Żaden system gospodarczy, żadna ideologia nie mogą podporządkować sobie człowieka. Strażnikiem tego porządku jest Kościół, którego skarb wiary stanowi klucz do człowieczeństwa. Dlatego sam, ot tak sobie, nie może relatywizować gmachu swojej nauki pochodzącej od Boga. Kościół pragnie chronić wiernych, którzy mu ufają, przed pokusami świata przejawiającego tendencje do totalitaryzmu.

4. PERSONALISTYCZNE UJĘCIE STRUKTURY WYCHOWANIA

Jednym z najwybitniejszych przedstawicieli chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej w Polsce w jej nurcie egzystencjalnym jest ks. prof. Ja-

¹⁹ Por. S. Bortnowski, *Ukryty program reformy szkolnej*, „Znak” 1999, nr 3, s. 19–27.

²⁰ W. Zajączkowski, *Tradycja w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Zagrożenia i szanse w dobie jednoczenia Europy*, „Magazyn Szkolny” 2000, nr 18, s. 3.

²¹ W. Kawecki, *Kościół a nowy porządek świata*, Kraków 1999, s. 88–89, 196–203.

nusz Tarnowski. Ogólnie znane jest jego stanowisko – zaliczania do kategorii pseudowychowania takich oddziaływań, które określa mianem: treasury, administrowania, treningiem, moralizowaniem, ale także kształtowania osobowości, czyli zewnętrznym, przedmiotowym formowaniem człowieka, degradujące go do roli biernego obiektu, tworzywa; bazujące na założeniu, że tylko wychowywany wymaga przekształcających oddziaływań²².

Ks. J. Tarnowski uważa, iż powszechne wychowanie (także religijne) w dużej mierze nie dotyka głębi osoby dziecka i młodego człowieka, nie porusza na trwałe i znacząco „rdzenia” jego egzystencji. Brakuje tam bowiem często ważnego momentu: osobistego, dogłębnego spotkania z Chrystusem, które dokonałoby w wychowanku wewnętrznej przemiany. Spotkania takiego nie da się wyreżyserować, jest Bożym darem. Można jednak i trzeba do niego przygotować, usposobić²³.

W perspektywie wychowania personalistycznego człowiek rozwija się jako osoba, a więc istota „o–sobna”, rozumna i wolna, dążąca do urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa. Chrześcijańska myśl pedagogiczna odrzuca deterministyczną koncepcję człowieka pozostającego pod całkowitym wpływem fatalizmu dziedziczenia lub środowiska. Decydującego znaczenia nabiera „czynnik trzeci”, przełamujący fatalizm genetyczny i środowiskowy. Czynnika tego upatruje się w uwarunkowaniach osobowościowych „istoty ludzkiej” ujętej w kategoriach „osoby”, pojętej jako „byt natury duchowej”, obdarzony samoświadomością i wolą; byt twórczy i wolny²⁴.

Najogólniej schemat wychowania personalistycznego przyjmuje za podstawowe trzy zmienne faktory:

- a) czynniki wewnętrzne, własne i charakterystyczne dla danej osoby, czynniki własne (wrodzone);
- b) czynniki zewnętrzne, uważane za bodźce środowiskowe i nadprzyrodzone (czynnik łaski), wpływające na proces wychowania i pobudzające do rozwoju;
- c) pozytywne (lub też negatywne) odpowiedzi wychowanka na działania czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych; ujawniałyby się tutaj szczególnie rola wychowawcy, który powinien wspierać jednostkę w racjonalizowaniu jej doświadczeń, rozwijaniu możliwości i kształtowaniu odpowiedzialności za samego siebie i za wspólnotę (społeczność)²⁵.

Wychowanie musi bazować na autorytecie wychowawcy, ale nie może być autorytarne, powinno opierać się na sile osobowości wychowawcy (autorytetu personalnego). Cały zatem proces wychowa-

²² J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 90.

²³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 68 n.

²⁴ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998, s. 166–170.

²⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać...*, s. 63–64.