

**Barbara Kiereś**

**Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II**

## **Personalizm jako odpowiedź na antyedukację**

Wprowadzane administracyjnie zmiany w polskiej edukacji są przedmiotem wielu krytycznych komentarzy dotyczących m.in. minimalizowania i wybiórczości wiedzy z zakresu historii, w tym także historii Polski, z zakresu literatury polskiej i światowej oraz podsytkowanego ideologią *gender* uderzenia w tożsamość małżeństwa, rodziny, własnej płciowości itd. Sądzi się, że szkoła wynarodawia, chce wychować człowieka na obywatela świata – kosmopolitę i nomadę, a przede wszystkim człowieka monadę, czyli egoistę pozbawionego więzów rodzinnych (sprzyja temu coraz wcześniejsze „zabieranie” dziecka z domu rodzinnego do placówek państwowych). Jednocześnie od człowieka wymaga się, aby nie dociekał przyczyn świata i celu ludzkiego życia, tylko biernie uczestniczył w życiu projektowanym przez ideologię liberalizmu (przykład testów gimnazjalnych i licealnych, w których lepiej wypadają uczniowie, którzy nie myślą samodzielnie, ale odpowiadają tak, jak tego oczekują osoby układające testy!). Według tego projektu celem życia ludzkiego jest konsumpcja dóbr materialnych i zmysłowa przyjemność. To są fakty. Ich odnotowanie jest bardzo ważne, ale by skutecznie przeciwstawić się realizowanemu instytucjonalnie złu, trzeba sięgnąć głębiej, czyli do przyczyn tego stanu rzeczy. Zrozumienie zjawisk towarzyszących polskiej szkole to warunek konieczny wskazania na sposób wyjścia z obecnej w niej antyedukacji.

W dotarciu do przyczyn przyjrzyjmy się temu, co na przestrzeni dziejów miało miejsce w pedagogice jako teorii wychowania i eduka-

cji<sup>1</sup>. Otóż w tradycji europejskiej wyłoniły się trzy koncepcje pedagogiki: pierwsza, personalistyczna, która bierze swój początek w kulturze starożytnej Grecji, a wykształciła się poznawczo w łonie tradycji realizmu, szczególnie w kulturze chrześcijańskiej, dopełniającej grecką *paideię*; w opozycji do niej druga, kolektywistyczna oraz trzecia – przeciwieństwo kolektywistycznej: indywidualistyczna.

Choć tradycja pedagogiki personalistycznej sięga greckiej *paidei* i wraz z rzymskim prawem oraz chrześcijaństwem wyznacza fundament całej kultury europejskiej, współcześnie Europę zdominowały pedagogiki: kolektywizmu i indywidualizmu. U ich podstaw leżą wrogie sobie odmiany idealizmu: racjonalizm i irracjonalizm. Te dwie idealistyczne pedagogiki są antypodą pedagogiki personalistycznej kierującej się dobrem realnego i konkretnego człowieka. Obie mają charakter ideologiczny, patrzą na człowieka w świetle założonej idei człowieka, która ma być zrealizowana w procesie wychowania. Owocem idealizmu, zarówno racjonalizmu, jak i irracjonalizmu w teorii społecznej jest socjalizm.

U podstaw kolektywizmu wychowawczego leży ideologia socjalizmu monopartyjnego (komunizm, nazizm, faszyzm). Na jego gruncie proces wychowawczy to funkcja bezwzględnego dostosowania jednostki ludzkiej (człowiek jest jednostką, nie osobą!) do celów założonych przez ideologię (ta tradycja wychowawcza sięga czasów Platona). Tak więc kolektywizm posługuje się apriorycznym modelem wychowawczym, a proces wychowania sprowadza po prostu do tresury partej na terrorze i propagandzie.

---

<sup>1</sup> W artykule przyjęto wypracowane na gruncie tradycji europejskiej rozumienie wychowania jako edukacji, czyli całości działań podejmowanych wobec wychowanka. *Edukacja* – łac. *educere*: wyprowadzić, wydobyć, podnosić, wychować. Pamiętajmy, że geneza tego terminu tkwi w starożytnej kulturze greckiej na oznaczenie całości zabiegów związanych z kształceniem rozumu i kształtowaniem woli wychowanka. W czasach nowożytnych termin edukacja zastąpiono słowem „wychowanie”. Nastąpiło wtedy rozdwojenie: edukację zaczęto wiązać z nauczaniem i oderwano od całości oddziaływań na wychowanka. Tak jest do dziś. Zob. J. Wilk, *Edukacja*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. A. Maryniarczyk, t. 3, Lublin 2002, s. 14–18.

Z kolei indywidualizm wychowawczy wyrasta z socjalizmu wielopartyjnego (liberalizm, anarchizm). Był on już obecny w dziejach, ale w umiarkowanych postaciach, tam, gdzie upominano się o samego człowieka, a dzisiaj eksplodował – za sprawą socjalizmu liberalnego – w postaci antypedagogiki, która lansuje paradoksalne „wychowanie bez wychowania”. W świetle antypedagogiki człowiek rodzi się gotowy, a dziecko samo najlepiej wie, co jest dla niego dobre. Wychowawca ma jedynie dziecku towarzyszyć bez narzucania mu czegokolwiek (także płci!). Indywidualizm stanowi jedynie proste odwrócenie kolektywizmu wychowawczego: w miejsce tresury lansuje się wolność. Jednakże wbrew tej psychologicznie chwytliwej idei deklarowana wolność jest odgórnie zagospodarowywana przez ideologię liberalizmu i jej redukcjonistyczną wizję człowieka.

Po upadku komunizmu i jego pedagogiki kolektywistycznej do Polski przysłała z Zachodu, za sprawą tzw. transformacji ustrojowej, antypedagogika. Jednakże, nie tylko kolektywizm, lecz także liberalna antypedagogika jest całkowicie obca tradycji europejskiej, tradycji budowanej przez personalizm. Ideologia „anty” zwalcza personalizm tradycji realizmu. Na jej gruncie nie uprawia się człowieka, ale pozostawia się go samego sobie i głosi się, że kultura – i jej rdzeń: wychowanie – to zamach na wolność człowieka. W edukacji (rozumianej jako nauczanie) głosi się, że nie można obciążać ucznia wiedzą, pamięcią historyczną, ponieważ ona jest zła. Dlaczego? Bo zachowuje tradycję, umacnia tożsamość narodową i utrudnia odgórne zagospodarowanie przez ideologię liberalizmu i woluntaryzm antropologiczny (człowiek to wola, zmysły, uczucia, a nie rozum). Co gorsza, w życiu społecznym, za sprawą zideologizowanej polityki, głównie na gruncie wychowania i edukacji narzuca się instytucjonalnie liberalizm i anarchizm, a personalizm jest spychany na margines życia społecznego, umieszcza się go w społecznym getcie i traktuje jako „rzecz” konfesyjną i wręcz jako ideologię. Antypedagogika przesycona jest tzw. permisywizmem, czyli przyzwoleniem na przysłowiowe „wszystko”, ale – co należy podkreślić – człowiek nie może być w kolizji z ideologią liberalizmu. Wspomniane „wszystko” jest bowiem apriorycznie limitowane przez tę ideologię.

W związku z tym, że współczesna pedagogika została zdominowana, zarówno na gruncie uniwersyteckim, jak i w praktyce wychowawczej, przez ideologiczne systemy pedagogiczne wyrosłe z socjalizmu i jego utopijnych wizji państwa i człowieka, należy dziś pilnie odbudować personalizm. Należy jednak podkreślić, że chodzi o odbudowanie personalizmu tradycji realizmu, który opiera się na rzeczywistym rozpoznaniu tego, kim człowiek jest i czym jest jego wychowanie. Ponadto należy „oczyścić” personalizm z rozmaitych jego imitacji związanych z tradycją idealizmu, tradycją, która – deklarując niekiedy werbalnie personalizm – nie ma nic wspólnego z europejską tradycją personalistyczną. Jest to zadanie ważne, ponieważ panuje dziś swoista moda na personalizm, a wejrzenie w rozmaite personalistyczne postulaty odsłania słabości tego rzekomego personalizmu i różnice w określeniu tego, kim jest człowiek jako osoba. Bez takiej refleksji „otwieramy furtkę” rozmaitym ideologicznym systemom pedagogicznym, systemom dalekim od prawdy o człowieku i jego wychowaniu.

Odnotujemy, że w literaturze przedmiotu pojawiły się rozmaite próby uporządkowania personalizmów, wymienia się m.in. personalizmy „narodowe”: amerykański, angielski, francuski, niemiecki, polski, włoski i hiszpański<sup>2</sup>. Wydaje się, że choć obecne w literaturze przedmiotu typologie, wyróżniając ich tło myślowe i ideowe dominanty, w pewien sposób porządkują personalizmy, to jednak nie spełniają logicznych kryteriów podziału, jakimi są zupełność i rozłączność. Można sądzić, że najbliższej tego metodologicznego ideału jest typologia zaproponowana przez I. Deca. Typologia ta pokazuje złożoność problemu współczesnego personalizmu. Kluczowym kryterium tej typo-

---

<sup>2</sup> W ramach wymienionych personalizmów „narodowych” wyodrębnia się ujęcia: idealistyczne, metafizyczne, fenomenologiczne, etyczne, pragmatyczne, panpsychiczne, dualistyczne, relatywistyczne, monadystyczne, panteistyczne, absolutystyczne, ateistyczne, moralno-społeczne, religijne, teologiczne, naturalistyczne, spirytualistyczne. Zob. I. Dec, *Personalizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. A. Maryniarczyk, t. 8, Lublin 2007, s. 122; B. Gacka, *Personalizm amerykański*, Lublin 1996; Cz. S. Bartnik, *Personalizm*, wyd. 3 popr. i poszerz., Lublin 2008; S. Kowalczyk, *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*, Lublin 2010.

logii jest kryterium transcendencji człowieka nad zastanym światem i życiem wspólnotowym. W oparciu o to kryterium Dec wyróżnia: 1) personalizm horyzontalny i zarazem ateistyczny oraz 2) personalizm wertykalny i teistyczny, a w ramach tego ostatniego wyróżnia: a) personalizm pozatomistyczny oraz przywołany wyżej b) tomistyczny, który określa mianem klasycznego lub metafizycznego<sup>3</sup>.

Zdaniem Deca personalizm horyzontalny to ściśle rzecz biorąc nie personalizm, lecz co najwyżej humanizm, bowiem człowiek jest w nim traktowany wyłącznie jako część materialnego świata, a więc z pominięciem duchowego wymiaru jego życia. A ten właśnie wymiar życia człowieka, związany z jego transcendencją nad zastanym światem, jest podstawą do wypracowania koncepcji człowieka jako osoby. Tradycja humanizmu, szczególnie humanizmu współczesnego, dystansuje się do religii i religijnego aspektu życia człowieka, co uznaje za znamię własnej nowoczesności, ale w zamian – jak podkreśla Dec – czyni z człowieka narzędzie ideologii ateizmu i w konsekwencji oddaje go we władanie cywilizacji totalitarnych. Humanizmy te żyją do dziś „w różnych kierunkach antropologicznych i szermują wzniosłymi, nośnymi hasłami, zgłaszając pretensje do prezentowania dziś nowoczesnej, atrakcyjnej – według nich – jedynie wartościowej wizji człowieka”<sup>4</sup>. Przedstawicielami tego nurtu myślowego są m.in. L. Feuerbach (1804–1872), K. Marks (1818–1883), F. Engels (1820–1895), F. Nietzsche (1844–1900), Z. Freud (1858–1939), B. Russell (1872–1970), J.-P. Sartre (1905–1980), a w Polsce T. Kotarbiński (1886–1981)<sup>5</sup>.

Z kolei personalizmy teistyczne – pozatomistyczne obejmują pewne podgrupy, które można ująć następująco: a) personalizm moralno-społeczny, którego głównym reprezentantem jest E. Mounier (1905–1950); b) personalizm fenomenologiczno-aksjologiczny reprezentowany przez M. Schelera (1874–1928) i R. Ingardena (1893–1970); c)

---

<sup>3</sup> Zob. I. Dec, *Personalizm czy personalizmy?*, w: *Osoba i realizm w filozofii*, red. nauk. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2002, s. 47–67.

<sup>4</sup> Tamże, s. 51.

<sup>5</sup> Zob. tamże, s. 50.

personalizm egzystencjalistyczno-dialogiczny, którego przedstawicielami są: K. Jaspers (1883–1969) i G. Marcel (1889–1973) oraz d) personalizm ewolucyjno-kosmiczny reprezentowany przez P. Teilharda de Chardin (1881–1955). W ocenie tej grupy personalizmów należy odnotować, że ich autorzy zgodnie podkreślają, że człowiek jest bytem przekraczającym świat przyrody i że jest twórcą kultury, która z jednej strony stanowi kontekst życia ludzkiego, z drugiej zaś jest transcendowana za sprawą relacji człowieka z Bytem Najwyższym – Bogiem. Zastrzeżenia budzi teza – podzielana przez jego reprezentantów – zgodnie z którą człowiek nie jest osobą, lecz staje się nią w procesie personalizacji. Teza ta zakłada ewolucjonizm antropologiczny i pozbawia człowieka autonomii bytowej. Rodzi także pytanie dotyczące kryterium rozumności, wolności i podmiotowości człowieka, czyli kryterium pozwalające wskazać od kiedy człowiek jest osobą. Ponadto należy stwierdzić, że personalizmy te – choć poznawczo inspirujące – mają charakter postulatywny, są więc intuicyjnie sformułowanymi projektami człowieka jako bytu osobowego.

W przeciwieństwie do powyższych personalizmów, tkwiących swymi korzeniami w idealizmie, personalizmy teistyczne – tomistyczne są wprost kontynuacją klasycznej, realistycznej antropologii tradycji greckiej (Arystoteles), kontynuacją ubogaconą przez kulturę chrześcijańską, a szczególnie przez jej filozoficzno-teologiczną myśl (św. Augustyn, Boecjusz, św. Tomasz z Akwinu). Myśl tę rozwijają współcześnie m.in. J. Maritain (1882–1973), M.-D. Philippe (1912–2006), W. Granat (1900–1979), J. Pieper (1904–1997), R. Spaemann (ur. 1927), M. Gogacz (ur. 1926), Cz. Bartnik (ur. 1929), A. Rodziński (ur. 1920), K. Wojtyła (1920–2005), W. Chudy (1947–2007), S. Kowalczyk (ur. 1932), M. A. Krąpiec (1921–2008)<sup>6</sup>. Należy sądzić, że są to personalizmy dopełniające się i wzajemnie ubogacające rozumienie człowieka jako osoby. Jako personalizmy wypracowane na gruncie

---

<sup>6</sup> Do tej tradycji nawiązują współcześni polscy teoretycy wychowania, m.in.: F. Adamski, K. Olbrycht, A. Rynio, M. Nowak, S. Gąkowski, W. Starnawski, M. Krasnodębski.

tradycji realizmu filozoficznego powinny stanowić teoretyczne odniesienie dla pedagogiki personalistycznej.

Dla ilustracji personalizmu tradycji realizmu filozoficznego przywołajmy teorię osoby zbudowaną przez M. A. Krąpieca, która syntetyzuje w sobie antropologiczny dorobek tradycji realizmu, począwszy od Arystotelesa do Tomasza z Akwinu i jego licznych komentatorów, a także nawiązuje krytycznie i inspirowane dorobkiem poznawczym tradycji idealizmu wybijającej na plan pierwszy świadomościowy wymiar bytu ludzkiego.

Przestrzegając zasady realizmu Krąpiec wychodzi od danych pierwotnego doświadczenia każdego człowieka. Jest to doświadczenie istnienia „ja” oraz doświadczenie tego, co jest „moje”, a co wyłania się z „ja”. „Ja” jest podmiotem i jednocześnie spełniaczem różnorodnych aktów, zarówno wegetatywnych, jak i zmysłowych oraz umysłowych. To samoistniejące „ja” Krąpiec nazywa – za tradycją boecjańską – osobą, czyli jaźnią natury rozumnej i stwierdza transcendencję osoby wobec całego świata przyrody oraz wobec społeczeństwa. Ponadto dookreśla to przekraczanie wskazując na cechy życia osobowego: poznanie, miłość, wolność – cechy, dzięki którym człowiek niepomniernie przekracza świat przyrody oraz podmiotowość wobec praw, zupełność i godność religijną – cechy, które odślaniają relację człowiek – społeczność. Człowiek jako istota spotencjalizowana całe życie aktualizuje siebie w zakresie wymienionych wyżej, zadanych mu wraz z jego naturą, cech życia osobowego. Koniecznym warunkiem urzeczywistniania siebie jest obecność innych osób, otwarcie się człowieka na życie społeczne, a także na „Ty” Absolutu. Na bazie rozpoznania tego, co to znaczy być osobą, Krąpiec rozwija teorię społeczeństwa, narodu, państwa, rodziny i wychowania człowieka<sup>7</sup>.

Należy sądzić, że analiza życia osobowego człowieka dokonana przez Krąpieca stanowi cenną odpowiedź dla wszelkich działań związanych z edukacją. W jej świetle edukacja musi obejmować po-

---

<sup>7</sup> Zob. M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, s. 277–315.

znanie (i jego różne typy: poznanie naukowo-teoretyczne, potoczne, praktyczne i wytwórcze), które aktualizuje się zarówno w procesie kształcenia, a więc w systematycznie i metodycznie podjętym procesie uczenia się, jak i w oparciu o doświadczenie, także podejmowane wobec innych ludzi moralnościowe (powinnościowe) działania oraz dzięki budowaniu piękna i harmonii w sobie samym, w innych ludziach oraz w otaczającym świecie. Należy podkreślić, że motorem i celem wszelkich działań poznawczych musi być prawda, w przeciwnym bowiem razie człowiek swoje życie opiera na kłamstwie. Wychowanie poznania (wszystkich jego rodzajów) musi być społecznym procesem budowania w człowieku rozumienia samego siebie, a więc doświadczenia w sobie trzech porządków życia (wegetatywnego, popędowo-uczuciowego i intelektualno-wolitywnego) i wprowadzania pomiędzy nimi harmonii, rozumienia innych ludzi oraz rozumienia świata jako miejsca uprawiania człowieka – tworzenia kultury. Z kolei wychowanie do realizowania miłości ludzkiej jako ludzkiej to ustawienie całego życia człowieka w perspektywie „bycia-życia-dla-drugiego-człowieka”. Natomiast wychowanie wolności jako cechy życia osobowego człowieka dokonuje się poprzez realizowanie dobra. W związku z tym musi ono obejmować zarówno czynności poznawcze, dzięki którym człowiek rozpoznaje i porządkuje dobro (jego różne rodzaje) jak i czynności woli, ponieważ chodzi o to, by wychowanek potrafił realizować rozpoznane dobro. Aktualizowanie się wolności w człowieku to podejmowanie decyzji z coraz większą niezależnością od wszelkich determinantów, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych (także manipulacji). Całość działań wychowawczych musi obejmować także religijność, która jako cecha życia osobowego, a więc wpisana w ludzką naturę jest mu zadana do aktualizacji. Stąd każdy człowiek stoi przed koniecznością poznawczego rozstrzygnięcia problemu religii i wiary odpowiadającej osobowej naturze człowieka. Wychowanie religijne dopełnia proces wychowania.

Na bazie powyższego rozpoznania natury ludzkiej formułuje się cel wychowania. Celem tym jest doskonalenie natury. Doskonaleniu podlega całe ludzkie życie, bo ono jest dla człowieka dobrem najwyż-



szym (*bonum honestum*), ale nade wszystko życie intelektualno-wolitywne (osobowe). Życie ludzkie jest celem każdego pojedynczego człowieka i przyczyną życia społecznego, a więc także celem wychowania człowieka. W organizacji życia społecznego i w dokonującym się na jego gruncie wychowaniu nie można pominąć żadnej ze sfer życia ludzkiego, w przeciwnym bowiem razie grozi człowiekowi oparcie swojego życia na błędzie, który określa się mianem redukcjonizmu antropologicznego. To dlatego obowiązkiem kultury i wychowania jest rozpoznanie tego życia w jego bogactwie oraz zorganizowanie optymalnych warunków dla procesu doskonalenia człowieka.

Rozumienie celu wychowania pozwala wskazać na jego metodę. Metodą – jako wyborem drogi prowadzącej do przywołanego celu wychowania: doskonalenia człowieka – jest usprawnianie do realizowania dobra. Jedynie bowiem dobro doskonali człowieka. Tradycja klasyczna nabywanie sprawności określiła mianem cnót. Cnota jest stałą dyspozycją do dobrego działania<sup>8</sup>.

Powyższe rozpoznanie przedmiotu, celu oraz metody wychowania dokonane na gruncie personalizmu stanowi zręby pedagogiki *ex definitione* personalistycznej. W jej świetle uprawa człowieka, a więc urzeczywistnianie jego spotencjalizowanej natury to istota wychowania<sup>9</sup>. Jego uzasadnienie i jednocześnie konieczność tkwi w fakcie spotencjalizowania natury ludzkiej. Podkreślmy jeszcze, że personalistyczna *paideia* ma charakter społeczny, a jej dobrem wspólnym, realizowanym politycznie (a więc jako troska o dobro wspólne) jest ludzkie życie widziane integralnie, czyli we wszystkich jego przejawach. Polem wychowawczym jest – powtórzmy – zarówno życie wegetatywne człowieka, jak i sensorywno-uczuciowe, ale przede wszystkim życie osobowe. Ponadto odróżnia się tu teorię wychowania, któ-

---

<sup>8</sup> Szerzej zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986. Wskazanie na konieczność usprawniania w realizowaniu dobra jest dziś szczególnie ważne, ponieważ wychowanie wiąże się powszechnie z wartościami. Zapomina się, że mówienie o wartościach to tradycja idealizmu w filozofii. Wiązanie wychowania z wartościami to wiązanie go z ideą, a przecież wychowują nie idee, lecz realne dobro.

<sup>9</sup> Łac. *colo, -ere* – uprawa; stąd kultura to inaczej uprawa człowieka i świata.

ra wyrasta z antropologii (filozoficznej teorii człowieka) i praktykę wychowawczą. Personalistyczna *paideia* rozpoznaje, że praktyka wychowawcza ostatecznie jest sztuką, co oznacza, że nie ma jednej recepty wychowawczej dla wszystkich i że liczy się zawsze konkretny człowiek jako indywidualium. Wychowanie dotyczy zawsze *hic et nunc* człowieka, a aktualizacja jego potencjalności osobowych musi być zawsze owocem społecznej współpracy wychowawcy z samym wychowankiem<sup>10</sup>.

W konkluzji przeprowadzonej refleksji nad personalizmem należy jeszcze raz podkreślić, że dzisiaj w edukacji nie wystarczy sięgnąć po jakikolwiek personalizm, a więc po jakąkolwiek myśl, którą określa się jako personalistyczna, lecz należy ją zawsze zweryfikować w kontekście tradycji realizmu filozoficznego. Przegląd współczesnych propozycji pedagogicznych deklarujących się jako personalistyczne odsłania pilną potrzebę zbudowania „na nowo” pedagogiki personalistycznej, przede wszystkim poprzez przypomnienie greckiej *paidei*, ugruntowanie jej w personalizmie tradycji realizmu filozoficznego oraz dopełnienie jej myślą chrześcijańską. Kultura chrześcijańska (zwłaszcza w jej wersji katolickiej) niesie ze sobą, a tym samym umacnia i dopełnia grecką *paideię* będącą filarem pedagogii personalistycznej. Chrześcijaństwo dało ostatecznie uzasadnienie doskonalenia człowieka i jednocześnie wskazało ostateczny sens-cel tego doskonalenia, jakim jest zbawienie człowieka. Ponadto wskazało wzór życia osobowego, jakim jest Chrystus oraz specyficzne środki wychowawcze, jakimi są liturgia i sakramenty (obok innych środków wychowawczych)<sup>11</sup>. W związku z tym należy odróżnić pedagogikę personalistyczną obowiązującą każdego człowieka od pedagogiki chrześcijańskiej, która dotyczy chrześcijanina. Jednocześnie należy pamiętać, że fundamentem dla obu pedagogik jest rozumienie człowieka jako osoby. Innej drogi dla wychowania człowieka nie ma, co

<sup>10</sup> Szerzej zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*.

<sup>11</sup> W encyklice *Fides et ratio* Jana Pawła II papież wyraźnie wskazuje na tę tradycję filozofii realistycznej jako na właściwe odniesienie dla nauki Kościoła Powszechnego.

oznacza, że człowieka jako człowieka można wychowywać jedynie personalistycznie.

Czy współcześnie powyższe wskazania płynące z rozpoznania tego, co to znaczy, że człowiek jest osobą, z rozpoznania celu i metody wychowania są obecne w edukacji? W odpowiedzi odnotujmy jedynie, że na gruncie edukacji deklarującej się jako personalistyczna dużo mówi się o godności i podmiotowości, także o wolności wychowanka, ale zmienia się całkowicie ich sens. Godność wiąże się z wolnością i twierdzi się, że narzucenie czegokolwiek wychowankowi uderza w jego godność. Zapomina się, że obowiązkiem wychowawcy jest nauczyć wychowanka godnie żyć, co wiąże się w sposób nieunikniony z prowadzeniem oraz uczeniem realizowania dobra i nie może mieć nic wspólnego z pozostawieniem go samemu sobie. Podmiotowość zaś wiąże się przede wszystkim ze sprawczością wychowanka i głosi się, że zadaniem wychowawcy jest jedynie zorganizowanie warunków do aktywności wychowanka zapominając, że poprzez podejmowane działania wychowanek buduje siebie jako człowieka bądź degraduje swoje człowieczeństwo. W związku z tym działania, jakie podejmuje wychowanek, nigdy nie są obojętne dla kształtu jego człowieczeństwa. Podobnie sytuacji wychowawczej stawia się wymóg dwupodmiotowości, co oznacza, że relacje pomiędzy wychowawcą a wychowankiem mają być partnerskie. Zapomina się, że w procesie wychowania biorą udział dwa podmioty, ale podmioty o różnym stopniu zaktualizowania siebie. Wychowawca jest rzeczywiście wychowawcą, a tylko wtedy, kiedy posiada wiedzę i doświadczenie i kiedy bierze na siebie odpowiedzialność za wychowanka.

Na zakończenie powtórzmy, że tradycja personalistyczna obejmuje troską wychowawczą całego człowieka: jego ciało (kultura fizyczna), związane z nim popędy, zmysły i uczucia, a nade wszystko życie osobowe, zabezpieczając jednocześnie jego podmiotowość wobec praw oraz odrębność (zupełność). Całość działań wychowawczych dokonuje się w niej w ramach życia społecznego, ale zawsze w kontekście dobra wspólnego, co chroni człowieka zarówno przed kolektywizmem, jak i indywidualizmem wychowawczym. Tradycja

ta stanowi gwarant oparcia edukacji na prawdzie o człowieku, w przeciwnym razie staje się ona antyedukacją. Edukacja oparta o rzeczywiste rozpoznanie tego, co to znaczy być osobą, nie ma nic wspólnego z modernistyczną tresurą, która przykłada jedną matrycę do każdego wychowanka, traktując go jako narzędzie w rękach pedagogów-ideologów, ani z antypedagogicznym pozostawieniem wychowanka samemu sobie w przekonaniu, że sam najlepiej potrafi rozpoznać, co jest dla niego dobre.

### **Personalism as an answer to anti-education**

#### Summary

The article begins with criticizing the idealistic conceptions of pedagogy, namely collectivistic pedagogy and individualistic pedagogy. Then, it introduces personalistic paideia, which represents the tradition of philosophical and anthropological realism and refines its criteria; it also voices criticism of alleged personalisms. What is especially indicated here is an urgent need of reconstructing the European tradition of pedagogy whose roots go back as far as to Greek paideia. This tradition assures education based on the truth about man, while its opposition means anti-education.

Key words: personalism, pedagogy, education, anti-education, paideia.