

1. **Autor:** Ks. Wojciech Cichosz
 2. **Tytuł:** *Czy szkoła katolicka może ulegać postmodernizmowi?*
 3. **Źródło:** *Wychowanie w szkole katolickiej*, red. A. Sowiński i ks. A. Dymmer, „Szkoła Katolicka”, Szczecin 2000, s. 97-107
 4. **Słowa kluczowe:**
 - a) **rzeczowe:**
autokreacja, emancypacja, maieutyka, odpowiedzialność, Panopticon, pedagogika chrześcijańska, postmodernizm, wolność, wychowanie
 - b) **imiennie:**
J. Bagrowicz, J. Drechsler, R. Farson, P. Freire, T. Gadacz, R. Guardini, Jan Paweł II, A. Miller, B. Śliwerski
-

CZY SZKOŁA KATOLICKA MOŻE ULEGAĆ POSTMODERNIZMOWI?

*Ku wolności wyswobodził nas Chrystus.
(Ga 5, 1)*

Słowem, które w ostatnim czasie zrobiło i w dalszym ciągu robi ogromną karierę jest wyraz *wolność*. Gdy podejmuje się temat edukacji, zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania są zgodni co do tego, by cały proces wychowania dokonywał się w klimacie wolności i zrozumienia: wychowywanych i wychowujących. *Co jednak oznacza termin wolność? Jak wolność postrzegać i interpretować? Jak ją w życiu osiągnąć?* Choć dla jednych jest czymś oczywistym (np. wychowanie personalistyczne w szkole katolickiej), to dla innych (m.in. współczesne prądy *po-pedagogiczne* filozofii postmodernistycznej) oznacza nierealny świat złudzeń.

1. Zagrożenie postmodernistyczne¹

Postmodernizm to nurt-kameleon; wzbrania się przed samookreśleniem i żywi ogromną niechęć do wszelkiej jednoznaczności. Jego nomenklatura daje próbę maksymalnego zamieszania intelektualnego. O jakiejś kulturze trudno tu mówić. Jeżeli o cywilizacji – to o cywilizacji śmierci, a nie życia. Jeśli o życiu – to o życiu w rozpacz², a przecież nikt nie chce ani żyć, ani umierać, tak jak Voltaire – w rozpacz².

¹ Szczegółowa analiza zjawiska postmodernizmu na przykład w: W. Cichosz, *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, w: *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia*, red. W. Deptuła i W. Dyk, Szczecin 1999, s. 119-143.

² Z. Lipiński, *Apologia metafizyki*, w: *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia*, red. W. Deptuła i W. Dyk, Szczecin 1999, s. 176; *Leksykon Filozofii Klasycznej*, red. J. Herbut, Lublin 1997, s. 429: „Postmodernizm to

Jeden ze współczesnych działaczy społecznych epoki ponowoczesnej Paulo Freire – koncentrując się głównie na wolności politycznej – stawia tezę, według której każda teoria wychowania założeniowego, celowościowego czyni dziecko przedmiotem swoich wpływów i to wbrew zapewnieniom o wychowaniu do wolności i dialogu. Wszelkie „wychowanie do...” czy „wychowanie dla...” – jego zdaniem – markuje jedynie podmiotowość wychowywanych, czyniąc ich w istocie marionetkami odpowiednio sterowanymi z zewnątrz³. Jeszcze dalej idzie w swoich poglądach Alice Miller, która wychowanie człowieka postrzega jako proces niszczący⁴, a siły destrukcyjnej doszukuje się w przemocy fizycznej i psychicznej: w sferze intelektualnej (*indoktrynacja*), emocjonalnej (np. *zniewalająca miłość*), czy wreszcie woliwnej (*samokształcenie* silnej woli i charakteru). Na takim właśnie gruncie rodzi się odwieczna *wojna pokoleń* oraz działanie przemocą na przemoc. Przywołana w tym miejscu *antypedagogika* jest stosowana jako jedna z wielu ilustracji współczesnej niewiary w wychowanie. Według tej opcji należy odrzucić odwieczne brzemie wychowania, gdyż scenariusz zniewolenia jest ciągle ponawiany. A zatem obecność nowożytnego *Panopticonu* Jeremy’ego Benthama ciągle wpisuje się w proces wychowawczy (kontrola, nadzór, władza, kara)⁵.

termin wieloznaczny, używany na oznaczenie radykalnego przełomu we współczesnej kulturze, dokonującego się od końca lat sześćdziesiątych lub zmiany sposobu myślenia o kulturze”; *Popularna Encyklopedia Powszechna*, Kraków 1996, s. 167: „Postmodernizm, kierunek w filozofii współczesnej i ruch kulturalny będący reakcją na kulturę nowoczesną (...). Rozwój postmodernizmu związany jest głównie z ekspansjonistyczną cywilizacją techniczną lat 60. i przeciwstawiającą się jej cyganerią artystyczną, z późniejszym buntem „dzieci kwiatów” - hippisów, z walką homoseksualistów o równość praw”.

³ Cyt. za: B. Śliwerski, *Kontestacja pedagogiki XX wieku*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń 1991, s. 127. Dokonując szerszej analizy tekstów Paulo Freire’a można doszukać się bliskości teologii wyzwolenia.

⁴ A. Miller, *Abbruch der Schweigemauer*, Hamburg 1990; *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am M. 1980. Pogląd ten odzwierciedla oświeceniowe przekonania J. J. Rousseau, zdaniem którego człowiek z natury jest dobry i należy go pozostawić w spokoju, nie wychowywać i nie ingerować, by go nie zepsuć i nie zniszczyć (J. J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*: „Wszystko jest dobre, wychodząc z rąk Twórcy rzeczy, wszystko wyradza się w rękach ludzkich”, [w]: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, s. 13, Warszawa 1995. Inne tłumaczenie znajdujemy u Sergiusza Hessena, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa 1931, s. 29: „Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko się psuje w rękach człowieka”).

⁵ Mamy tu wyraźne nawiązanie do jednego z *postmodernistycznych mistrzów* w tym zagadnieniu – Michela Foucaulta, który w swej książce *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (Warszawa 1993) bardzo czytelnie i dobitnie wskazuje, że nowożytny *Panopticon* jest dla nowoczesności idealną instytucją nadzoru (np. więzienie, szkoła, szpital itp.). Jest on oparty na architektonicznym planie koncentrycznego budynku, w którym wewnętrzny obszar zajmują stanowiska obserwatorów niewidzialnych dla swoich „podopiecznych”. Pomieszczenia tych ostatnich umieszczone są promieniście wokół centralnej „wieży” obserwatorów tak, że każda osoba może być ciągle obserwowana – nie widząc jednak obserwatora. Z kolei nadzorujący mogą być obserwowani przez właściciela, który ma dostęp do trzeciego, wewnętrznego „kręgu” na analogicznej zasadzie – niewidocznego nadzorcy. Przedsiębiorca, bezpośrednio zainteresowany efektywnością pracy mieszkańców *Panopticonu*, nie musi już być przez nikogo obserwowany i kontrolowany.

Obok takiej postawy kształtują się również inne propozycje kultury ponowoczesnej (*filozofia postmodernistyczna*). Na uwagę zasługuje tu na przykład *pedagogika autokreacyjna*. Można ją rozpatrywać zarówno na płaszczyźnie indywidualnej (*samokreacja*), jak i społecznej – w imię pluralizmu zachowuje się na przykład identyczność zbiorową (tworzenie podmiotów zbiorowych). Ponadto wolność wykorzystuje się do przewyższania różnych ograniczeń człowieka (np. *pedagogika feministyczna*). Pedagogika końca XX wieku próbuje czynić również pewne syntezy. Wyrazem takiej postawy są np. *Fizycy z Princeton*, czy też *pedagogika ekologiczna*. W proponowanym modelu wychowania i kształcenia paradygmat nauki czy też przyrody nabiera niejako wymiaru religijnego i mistycznego (*nowa gnoza nauki*). Człowiek patrząc coraz dalej i głębiej postrzega samego siebie jako cząstkę wszechświata. Otwiera się przy tym na kosmos i nieskończoność, doświadczając tym samym swojej determinacji. Wszechświat i nauka urastają tu do rangi Boga. W proponowanej postawie niedaleko już do *panteizmu*.

2. Osoba ludzka i personalizizm jako klucz w rozumieniu człowieka

*Moc oceanu rodzi się w kałuży; połów obfity w pustej łodzi,
cud człowieczeństwa w dziecku.*
(Marek Rudziński)

Pedagogika orientacji chrześcijańskiej człowieka postrzega jako istotę stworzoną na obraz i podobieństwo Boga, od którego otrzymał dar *wolności*⁶. Samo już stwierdzenie *dar* ukazuje ogromne *bogactwo*, ale równocześnie i *biedę* rzeczywistości, której na imię *wolność*. Z jednej strony, jest ona człowiekowi *dana*, jako to, co wyróżnia go spośród wszystkich stworzeń i wynosi go ponad nie, a z drugiej strony, jest mu również *zadana*, stąd też domaga się ciągłej realizacji i odpowiedzi na Boże wezwanie. W powyższej perspektywie, byt ludzki jest postrzegany jako istota dynamiczna, żywa i rozwijająca się. Adekwatne jest tu egzystencjalne stwierdzenie G. Marcela – *homo viator* (człowiek w podróży – *od Boga – poprzez życie – ku Bogu*) – zarówno w odniesieniu do dzieci, jak i dorosłych. Zupełnie nowych treści nabiera stwierdzenie: *uczę się i wychowuję przez całe życie*. Ten moment ludzkiej egzystencji wyeksponowuje Jan Paweł II następującym stwierdzeniem: „Filozofia bytu jest w ramach chrześcijańskiej tradycji metafizycznej filozofią dynamiczną, która czerpie swą moc z faktu, że punktem wyjścia jest dla niej sam akt istnienia, co umożliwia jej pełne

⁶ W. Cichosz, *Fides et ratio jako przestrzeń kształtowania wolności w pedagogice personalistycznej*, w: *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia*, red. W. Deptuła i W. Dyk, Szczecin 1999, s. 23-45.

otwarcie się na całą rzeczywistość, przekroczenie wszelkich granic i dotarcie aż do Tego, który wszystko obdarza spełnieniem”⁷.

Antropologia i pedagogika chrześcijańska wiele razy podkreślają, że człowiek jest bytem niegotowym i „niewykończonym”. W ciągu całego swego życia odkrywa siebie, tajemnicę swojego człowieczeństwa: swoją wielkość, a zarazem małość i słabość. W tym nieustannym procesie stawania się osobą ogromną rolę pełni drugi człowiek: najpierw rodzice, a później społeczeństwo i szkoła. Proces wychowania wpisuje się więc w *bycie i stawanie się* w pełni człowiekiem. Byt ludzki, choć z natury jest osobą, to naturę tę musi realizować. Przesłanie egzystencjalne personalizmu i postmodernizmu niejako nakładają się na siebie, ale ostateczne rozwiązania są krańcowo różne (na zasadzie ruchu wahadła). Personalizm zdaje się mieścić w przestrzeni *fides et ratio*, zaś postmodernizm poza nią. Dla orientacji chrześcijańskiej, szkoła nie jest li tylko miejscem zdobywania wiedzy, kształtowania intelektu i autokreacji, ale przede wszystkim jest miejscem spotkania osób: wychowanka i wychowawcy, którzy wspólnie – według sobie właściwych zadań – mają na uwadze ostateczne spotkanie z Osobą, od której wszystko otrzymali i z którą spotkają się w wieczności.

Szkoła katolicka chcąc prowadzić do wolności osobowej mistrza i ucznia oraz ich spotkania w procesie wychowania jest zobowiązana do ciągłego wpatrywania się i naśladowania tej szczególnej szkoły, którą odnajdujemy na kartach *Ewangelii*. Jej statutem i programem nauczania mogą być słowa św. Pawła Apostoła z *Listu do Galatów: Ku wolności wyswobodził nas Chrystus* (Ga 5, 1). Człowiek staje się bardziej wolny poprzez przewycięzanie swoich słabości. Osoba ludzka urzeczywistnia przez cały czas swoje powołanie (*zdobywanie wolności autonomii*), czyli staje się coraz bardziej człowiekiem poprzez opanowywanie życia namiętności i zmysłów na rzecz życia ducha i wolności⁸. Człowiek coraz bardziej się doskonali poprzez nabywanie zdolności i umiejętności, rozwijając tym samym swoją osobowość. W *Liście do Koryntian* czytamy: „Czy potrzebujemy, jak niektórzy, listów polecających do was lub od was? Wy jesteście naszym listem, pisany w sercach naszych, listem, który znają i czytają wszyscy ludzie. Powszechnie o was wiadomo, żeście listem Chrystusowym dzięki naszemu posługiwaniu, listem napisanym nie atramentem, lecz Duchem Boga żywego; nie na kamiennych tablicach, lecz na żywych tablicach serc” (2 Kor 2, 12 - 3, 6). Nieustanne otwieranie się na dobro, prawdę i

⁷ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, n. 97.

⁸ Por. J. Maritain, *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowa, Kraków 1988, s. 335 n.

piękno czyni człowieka wolnym, zaś zamknięcie się na te wartości rodzi zniewolenie i zatracenie tego daru, jaki otrzymał. Takiego działania personalistycznego nie sposób pogodzić z filozofią postmodernistyczną. Zakłada ono bowiem samo w sobie:

- celowość działania,
- wartość i skuteczność działania,
- oparcie na autorytecie (człowieka i Boga).

Ponadto wychowanie personalistyczne, mówiąc dalej o wolności osobowej człowieka, duży nacisk kładzie na takie wartości, jak:

- samodyscyplina,
- wymaganie od siebie i innych,
- kształtowanie silnej woli i charakteru,
- pokora wobec świata i życia,
- uczciwość,
- sumienność,
- pracowitość,
- przewycięzanie słabości,
- ciągła praca nad sobą i samodoskonalenie.

Konsekwencją *tezy o nieustannym stawaniu się człowiekiem* jest postawienie kolejnej: człowiek jako byt niedoskonały nigdy nie osiągnie pełnej wolności – i tak jest, zdaniem personalizmu, w rzeczywistości. Pełna wolność będzie udziałem osoby ludzkiej wówczas, gdy spotka się z Pełnią Bytu Osobowego – z Bogiem.

Propozycja wychowania chrześcijańskiego, powtórzmy raz jeszcze: tylko propozycja, będzie niejasna i niezrozumiała dla tych, którzy odrzucają podstawy filozofii personalistycznej, na gruncie której wyrasta model wychowania ku wolności osoby (*wolność autonomiczna*). Taką postawę negacji wobec *systemów* i *wielkich narracji* przyjmuje postmodernizm. Według Jana Pawła II: „Jednym z największych zagrożeń jest dzisiaj u kresu stulecia pokusa rozpacz”⁹. Można dopowiedzieć: to rozpacz odrzuca wszelką nadzieję na odnalezienie sensu swej ludzkiej egzystencji. Człowiek nie potrafi przyjąć postawy pokory wobec siebie i świata, ale w swej niemocy – z jednej strony i ogromnej pysze – z drugiej strony, nie chce uznać możliwości Osoby Absolutnej, która wskazałaby ostateczną rację jego bytu. Nie potrafi również zaakceptować możliwości zbłądzenia i popełnienia błędu¹⁰. Stąd też

⁹ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, n. 90.

¹⁰ Tamże, n. 49: „Historia pokazuje, że myśl filozoficzna, zwłaszcza nowożytna, nierzadko schodzi z właściwej drogi i popełnia błędy”.

dziś – w ogromnym oceanie współczesności – obserwujemy powstanie różnych raf agnostycyzmu i relatywizmu. Doprowadziło to filozoficzne poszukiwania człowieka i jego istoty do ugrzęźnięcia w ruchomych piaskach sceptycyzmu¹¹. Postmodernistyczne postrzeganie bytu ludzkiego jest nierozłącznie związane z szerzeniem takich haseł jak:

- pluralizm,
- swoboda,
- różnorodność,
- tolerancja,
- spontaniczność.

Można jak najbardziej zgodzić się z R. Farsonem, który analizując prawa dzieci w *Menschenrechte für Kinder* reprezentuje pogląd, iż emancypacja dzieci nie oznacza zniesienia wszelkiej moralności, lecz właśnie na odwrót, jej zdwojenie. Nasze wzajemne stosunki muszą bazować na tych samych dla nas zasadach, pojęciach moralnych, przekonaniach czy prawach. Tak jak dorośli poddają się określonym normom, skalom wartości i przepisom, tak samo musiałyby postępować dzieci. Celem bowiem dążeń emancypacyjnych jest w ostateczności zmniejszenie możliwości wzajemnego się zniewalania¹². Farson przypomina o istotnej kwestii równouprawnienia dzieci i dorosłych, co wypływa z samej natury. Pomija się jednak fakt braku tegoż równouprawnienia, gdy wziąć pod uwagę, na przykład, bagaż doświadczenia i przeżytego czasu przez dorosłych i dzieci. Tegoż wymiaru ludzkiej egzystencji nie sposób zakwestionować. Daleko idąca emancypacja dzieci i ich wychowania przybiera formy nie tylko teoretycznego dyskursu, ale i dążeń do praktycznych i konkretnych rozwiązań prawno-społecznych, co można zaobserwować w niektórych krajach Europy czy Ameryki Północnej. Warto tu wspomnieć o kilku:

- prawo dzieci do samostanowienia;
- prawo do swobodnego wyboru środowiska życia (*syndrom maltretowanego dziecka*);
- prawo do życia bez przemocy i nacisku (*wychowanie bezstresowe*);
- prawo do odpowiedniego środowiska życia;
- prawo do wszelkiej wiedzy i informacji;
- prawo do samostanowienia o własnej edukacji (do odrzucenia obowiązku szkolnego włącznie);

¹¹ Por. Z. Lipiński, *Apologia metafizyki*, art. cyt., s. 175 n.

¹² R. Farson, *Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, München 1975, s. 9.

- prawo do samorealizacji (tacy działacze jak: R. Farson, I. Illich, P. Goodman, M. Friedman, J. Holt)¹³;
- prawo do wolności seksualnej¹⁴;
- prawo do działalności gospodarczej i politycznej¹⁵.

Szkoła katolicka od wieków stoi na stanowisku, że szlachetnym jest każde działanie na rzecz godności człowieka, a tym samym jego wolności. Niemniej jednak, należy mieć na uwadze, iż emancypacja osoby ludzkiej nie może tylko nie szkodzić (*primum non nocere – pierwsze nie szkodzić*), ale musi również przynosić dobro. Najważniejszym celem wychowania personalistycznego jest uzdalnianie podmiotu, czyli wychowanka, do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Wychowanie jest tu pojmowane jako *wzbudzenie osoby* w wychowanku (tzw. *maieutyka osoby*). Wychowanek nie jest pojmowany przedmiotowo jak rzecz (metody: tresura, ćwiczenie, zniewolenie), ale jako osoba, którą należy w nim *wzbudzić*. Wychowawca pełni rolę nie obserwatora, ale współpracownika, który czuje się odpowiedzialny za podjęte dzieło wobec siebie, rodziców, wychowanka oraz samego Boga¹⁶. Taka opcja wychowania daleka jest od propozycji materialistycznych czy idealistycznych, a stanowi model wychowania realistycznego. Głosi, że człowiek nie jest niczyją własnością: ani rodziny, ani państwa¹⁷. W procesie wychowania duży nacisk zostaje położony na *autokreację*, czyli nieustanne *wzbudzanie osoby*. Jest to oczywiście logiczna konsekwencja chrześcijańskiej tezy, według której personalistyczny obraz człowieka opiera jego godność na prawdzie o stworzeniu bytu ludzkiego na obraz i Boże podobieństwo oraz na pełnym przekonaniu o godności człowieka jako dziecka Bożego odkupionego w Jezusie Chrystusie. Osoba została zaproszona do dialogu z Bogiem i to zaproszenie stawia ludzkie „ja” wobec boskiego „Ty”. Jest to najwyższy wyraz uznania godności człowieka i podstawa wychowania personalistycznego, odwołującego się nie tylko do dialogu między wychowawcą a wychowankiem, ale do dialogu między wychowankiem a Bogiem, który przez Jezusa Chrystusa i Jego łaskę wychowuje człowieka, prowadząc go do urobienia doskonałego

¹³ Tamże, s. 70-76.

¹⁴ Prawo to jest poniekąd owocem tzw. *rewolucji seksualnej* lat sześćdziesiątych XX wieku. Obok wychowania seksualnego w szkołach postuluje się zapewnienie dzieciom prawa do samodzielnego zdobywania wiedzy na ten temat, bez jakichkolwiek działań ze strony dorosłych. Następstwem jest inicjowanie i kształtowanie własnej aktywności seksualnej w oparciu o własne potrzeby, doznania i *kulturę uczuć*.

¹⁵ R. Farson, *Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, dz. cyt., s. 126: „Nie ma żadnego, poważnego argumentu za tym, by w wolnym i demokratycznym kraju dzieci nie mogły uczestniczyć w najważniejszych dla niego decyzjach. Dzieci nie potrzebują praw wyborczych, gdyż sami dorośli nie są zainteresowani ich sprawami i nie podejmują decyzji z uwzględnieniem interesu dziecka”.

¹⁶ W. Cichosz, *Fides et ratio jako przestrzeń kształtowania wolności w pedagogice personalistycznej*, art. cyt., s. 42.

¹⁷ Por. M. Nowak, *Wychowanie w personalizmie*, „Chrześcijanin w Świecie”, 1993, nr 4, s. 65.

chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego, naśladowującego Chrystusa i żyjącego Jego mocą sakramentalną¹⁸.

Umieszczając tradycyjny dyskurs pedagogiczny personalizmu chrześcijańskiego w epoce ponowoczesnej zauważamy zdecydowane różnice obu filozofii. Odmienność stanowisk jest przede wszystkim następstwem i logiczną konsekwencją merytorycznej odpowiedzi na postawione u progu naszych rozważań pytanie: *Kim jestem – ja, człowiek?*¹⁹ Wolność personalistyczna, a tym bardziej chrześcijańska, jest pełnym zawierzeniem Osobie Absolutnej. Człowiek staje się coraz bardziej wolny, gdy pełniej otwiera się na Dobro. Można dość paradoksalnie stwierdzić, że osoba ludzka jest wówczas wolna, gdy staje się świadomym sługą Osoby Absolutnej. Korzystając z przemyśleń Michela Foucault czy Zygmunta Baumana – ukazujących wolność nowożytną przez obraz *Panopticonu* – możemy stwierdzić, że w myśli personalistycznej Bóg widziany jest nie jako Nadzorca, który siedzi w centralnej wieży i wszystkich kontroluje, ale wszyscy są obecni w Nim. Zgodnie z nauką chrześcijańską w Bogu poruszamy się, działamy i jesteśmy (Dz 17, 28; Flp 2, 13). Wolność nie zakłada więc wyzwolenia rozumianego jako daleko idący *pluralizm* i *indywidualizm*, czy *emancypacja* i *autokreacja*, ale mówi o wykorzystaniu wszelkich sposobów, by Prawdę zgłębiać, a w ostateczności Ją kontemplować. Łatwo odnaleźć tu wprost proporcjonalną zależność: im więcej Boga w człowieku, tym więcej wolności. A im więcej wolności, tym więcej odpowiedzialności.

3. Wolność i odpowiedzialność

Wolność nie jest ulgą, lecz trudem wielkości. Wolności może człowiek używać dobrze lub źle. Wezwanie do życia w wolności, to budowanie, a nie niszczenie.

(Jan Paweł II)

¹⁸ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 95; W. Cichosz, *Fides et ratio jako przestrzeń kształtowania wolności w pedagogice personalistycznej*, art. cyt., s. 36-41.

¹⁹ Niewątpliwie językiem dyskusji personalizmu z postmodernizmem powinien być „język rozumności”, albowiem obie filozofie tę cechę przypisują człowiekowi. Trudno jednak prowadzić tu jakąkolwiek rozmowę, gdyż proponowany język opiera się na odmiennych i nie przystających do siebie teoriach antropologicznych. Niemożliwe jest skonstruowanie metajęzyka, który mógłby służyć budowaniu dialogu pomiędzy filozofią chrześcijańską a kulturą ponowoczesną (*semantyczna koncepcja prawdy* A. Tarskiego). Ponadto można postawić tezę o niewspółmierności teorii naukowych i wynikającym z tego postulatcie metodologicznego pluralizmu (*anarchizm metodologiczny* Paula Feyerabenda). Dochodzi bowiem do tworzenia dwóch różnych wizji świata, a to w konsekwencji nie pozwala uzgodnić wspólnej. Używa się tych samych terminów odnosząc je do różnych rzeczywistości (często używamy tych samych słów i korzystamy z tych samych znaków, a zupełnie się nie rozumiemy). Przykładem tego jest między innymi analizowane zagadnienie wolności w wychowaniu. Zarówno postmodernizm, jak i personalizm dużą uwagę poświęcają ludzkiej autonomii. Ten pierwszy prowadzi do autokreatywności czy identyfikacji (autoprezentacyjna pedagogika ponowoczesności), zaś myśl tradycyjna do wzbudzania autonomii osoby (maieutyczna filozofia chrześcijańska). Samo zestawienie wydaje się dość interesujące i bliskie, ale rozumienie i metodologia bardzo odległe.

Na gruncie rozważań pedagogicznych na temat wolności postrzeganej przez pryzmat filozofii personalistycznej nie sposób mówić o wolności bez powiązania jej z zagadnieniem odpowiedzialności. Problem wolności i odpowiedzialności na płaszczyźnie edukacyjnej wpisuje się w szeroką dyskusję na temat wolności i odpowiedzialności w różnych dziedzinach ludzkiego życia. Dla przykładu J. Drechsler w *Die Pädagogische Verantwortung* z zagadnienia wolności i odpowiedzialności uczynił podstawowy problem pedagogiki naukowej i całego procesu wychowania²⁰. Z kolei R. Guardini wolność i odpowiedzialność łączy bezpośrednio z egzystencją ludzką, stwierdzając przy tym, że wolność znajduje swoją szczególną możliwość wyrażenia się w poczuciu odpowiedzialności²¹. Skoro człowiek, w odróżnieniu od innych istot, posiada specyficzną jakość swojego życia – *dar wolności*, to ze swojej natury jest ukierunkowany na perspektywę bycia darem z siebie samego. Ten fakt sprawia, że wolność i odpowiedzialność są ze sobą ściśle powiązane: *dar* i *zadanie*. Wolność jest człowiekowi dana, ale musi być należycie wykorzystana. Personalizm chrześcijański, choć jest w stanie zgodzić się na wiele, absolutnie nie może podzielać poglądu, że wolność jednostki oznacza prawo do działania według własnego poczucia odpowiedzialności moralnej, bez potrzeby usprawiedliwiania swoich wyborów²².

Zdaniem pedagogiki personalistycznej uszanowanie godności osoby sprawia, że wychowanie staje się służbą dla rozwoju człowieka. Jak wcześniej powiedziano – wychowanie jest ciągłym *wzbudzaniem osoby*. Dzięki oparciu wychowania na wartościach osobowych, wychowanek (wychowawca również!) uczy się bardziej „*być*” niż „*mieć*”. Zdobywa przy tym sprawność (cnotę), by pojmować swoje życie nie tylko jako bycie z drugim, ale i dla drugich. W wychowaniu personalistycznym model takiego wychowania odnajdujemy na kartach np. Biblii: Stary Testament – Bóg wychowawca był ze swoim ludem i dla swego ludu, ale jednocześnie szanował jego wolność. Na jeszcze wyższy poziom *wychowanie ku wolności* zostało podniesione w Nowym Testamencie przez osobę Jezusa Chrystusa, który własnym przykładem ukazał *szkołę* wychowania w duchu *proegzystencji*, czyli bycia dla drugich (czynienie daru z siebie). Podstawową zasadą takiego wychowania (wychowania w duchu *proegzystencji*) jest zasada miłości. Człowiek jako osoba jest powołany z miłości do miłości: sam godzien jest miłości i może tą miłością się dzielić.

²⁰ J. Drechsler, *Die pädagogische Verantwortung*, w: B. Gerner, *Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1965, s. 404-406.

²¹ R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Werkbund-Verlag, Würzburg 1953, s. 15-16; A. Kobyliński, *Modernità e postmodernità. L'interpretazione cristiana dell'esistenza al tramonto dei tempi moderni nel pensiero di Romano Guardini*, Roma 1998.

²² Por. Z. Bauman, *Moralność we dwoje*, w: *Trudna ponowoczesność: Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, cz. I, Poznań 1995, s. 314.

Wychowanie jest – używając słów J. Bagrowicza – „aktem miłości udzielającej się na wzór tej miłości, jaką został umiłowany przez Boga każdy człowiek”²³. Nietrudno dostrzec, że pierwszą i podstawową zasadą, na której opiera się wychowanie personalistyczne jest godność osoby ludzkiej: wolność i odpowiedzialność, dar i zadanie.

Jak zauważa T. Gadacz, obok wspomnianego rozróżnienia G. Marcela między „być” i „mieć”, nie mniej ważne jest rozróżnienie pomiędzy: „być” i „funkcjonować”²⁴. Bycie jest bowiem byciem osobą, zaś funkcjonowanie, to działanie nieosobowe. W wychowaniu personalistycznym chodzi przede wszystkim o bycie osobą. Pedagogika chrześcijańska pragnie na nowo uświadomić godność osoby, nie tylko w wychowywanym, ale i w wychowującym²⁵. Stąd też wolność (dar) jest dla człowieka niczym kompas wskazujący na odpowiedzialność (zadanie). Osoba ludzka jest odpowiedzialna za realizację swojej wolności: najpierw wobec siebie (podejmowanie decyzji – *die Entscheidung*²⁶), a następnie wobec drugiego człowieka i samego Boga. Wychowanie ma tylko wówczas sens, gdy wychodzi z pozycji antropologicznie uzasadnionego faktu odpowiedzialności. Powinno ono prowadzić do tego, aby przed człowiekiem odkryć możliwość realizacji siebie jako osoby. Drogą wiodącą do takiego modelu wychowania jest najpierw otwarcie osoby wychowywanej na prawdę, dobro i piękno, a następnie utożsamienie się wychowanka z przyjętymi wartościami i bycie im wiernym na co dzień. W tym celu trzeba stworzyć w wychowanku pełną i integralną koncepcję człowieka, daleką od filozofii redukcjonistycznych, według których osoba ludzka jest tylko – używając kategorii Freudowskich – istotą rzuconą na pastwę licznych namiętności i determinizmów, albo też – jak twierdził K. Marks – bytem uwikłanym w stosunki społeczno-ekonomiczno-gospodarcze. Szkoda, że filozofia postmodernistyczna istotę wolności sprowadza do braku ograniczeń zewnętrznych przy podejmowaniu decyzji. Wolność jest dla niej tylko relacją społeczną i to relacją zmienną. W filozofii personalistycznej z kolei chodzi przede wszystkim o stworzenie takiego obrazu człowieka, w którym byt ludzki to osoba (ontologia bytu) i z tej właśnie racji obdarzony jest on wolnością i godnością. Ponadto, jest istotą dynamiczną i zdolną nie tylko przyjąć, ale i zachować wartości.

²³ J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 112.

²⁴ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, nr 436, s. 108.

²⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982; tenże, *Osoba i czyn*, Kraków 1985.

²⁶ Por. R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, dz. cyt., s. 15-16.

Zakończenie

*„Jak ludzie wolni postępujcie, a nie jak ci,
dla których wolność jest usprawiedliwieniem zła”.*
(1 P 2, 1, 16)

Lektura zaproponowanych rozważań skłania do postawienia następującej tezy: Wolności nie można wyśpiewywać jak refrenu piosenki: „niech żyje wolność, wolność i swoboda”, ale należy postrzegać ją i realizować w kontekście przesłania Jana Pawła II, skierowanego do Młodych na Westerplatte: „Wymagajcie od siebie nawet wtedy, gdyby inni od was nie wymagali”. Takie sformułowanie jest niesłychanie ważne, gdy patrzy się na „dziś” (postmodernistyczna filozofia epoki ponowoczesnej) oczami „wczoraj” (tradycyjna myśl personalizmu chrześcijańskiego realizowana przede wszystkim w szkole katolickiej). Celem powyższych, choć pobieżnych i dość ogólnych analiz, było zachęcenie Czytelnika do refleksji i zajęcia osobistego stanowiska w podejmowanym temacie wolności i wychowania. Jeżeli tak się stało, to artykuł spełnił swoje zadanie.