



IV Ogólnopolska Olimpiada Pedagogiczna

EDUKACJA – WYCHOWANIE – POMOC

Informator dla Uczestników

Poznań 2020

ul. A. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań
NIP 777 00 06 350, REGON 000001293
tel. +48 61 829 23 31, fax +48 61 829 21 11
wse@amu.edu.pl



SPIS TREŚCI:

INFORMACJE WSTĘPNE	4
PRZEBIEG OLIMPIADY PEDAGOGICZNEJ.....	6
ZAWODY PIERWSZEGO STOPNIA (ETAP SZKOLNY).....	7
Informacje ogólne.....	7
Esej	8
Zagadnienia	9
Kryteria oceny eseju	10
ZAWODY DRUGIEGO STOPNIA.....	11
Informacje ogólne.....	11
Studium indywidualnego przypadku	12
Zagadnienia	15
Kryteria oceny studium przypadku.....	16
ZAWODY TRZECIEGO STOPNIA (FINAL).....	17
Informacje ogólne.....	17
Materiały uzupełniające do rozmowy (dostępna netografia).....	18
Kryteria oceny wypowiedzi ustnej	20
WYBRANE KONTEKSTY EGZYSTENCJALIZMU I PERSONALIZMU W PEDAGOGICE. OD EGZYSTENCJALIZMU I PERSONALIZMU DO PEDAGOGIKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ W UJĘCIU KS. JANUSZA TARNOWSKIEGO I PERSONALIZMU W MYŚLI JANA PAWŁA II	21
Wprowadzenie	21
U źródeł personalizmu.....	22
Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego	27
Jan Paweł II a personalizm i egzystencjalizm	35
Refleksja na zakończenie	37
PEDAGOGIKA AUTORYTARNA CZY EMANCYPACYJNA – JAKĄ DROGĘ WYBRAĆ W TRUDNYCH CZASACH? – WOKÓŁ REFLEKSJI NAD UNIWERSALIZMEM DZIEŁA ALBERTA CAMUSA	39
Uniwersalizm „Dżumy”	39
Krótka charakterystyka współczesności	40



Główne założenia pedagogiki autorytarnej	42
Główne założenia pedagogiki emancypacyjnej.....	44
Rola wychowawcy w pedagogice autorytarnej	46
Rola wychowawcy w pedagogice emancypacyjnej.....	47
Rola ucznia w pedagogice autorytarnej.....	48
Rola ucznia w pedagogice emancypacyjnej	49
Ku refleksji – na zakończenie.....	50
Bibliografia.....	52



INFORMACJE WSTĘPNE

Ogólnopolska Olimpiada Pedagogiczna EDUKACJA – WYCHOWANIE – POMOC ma na celu propagowanie wśród młodzieży aktualnej wiedzy z zakresu pedagogiki oraz zachęcanie do podejmowania działań pomocowych na rzecz osób z ich najbliższego otoczenia. Zależy nam na tym, aby młodzi ludzie dostrzegli, że praca pedagoga jest pracą z drugim człowiekiem w różnym wieku, w różnym momencie drogi życiowej. Jest pracą z indywidualnym człowiekiem. Pragniemy, by dostrzegli, że każdy człowiek jest inny, niepowtarzalny a przez to wyjątkowy. Chcemy zainspirować do refleksji nad tym: Czego potrzebują inni ludzie, by godnie żyć, by się rozwijać zgodnie z ich potencjałem? W czym możemy im pomóc? Jak możemy ich wspierać w pokonywaniu różnych życiowych trudności? Na ile możemy zmienić ich życie?

Olimpiada ma charakter zawodów realizowanych w trzech etapach opisanych szczegółowo w jej regulaminie.

Dotychczasowe trzy edycje Olimpiady Pedagogicznej odnosiły się do koncepcji i działalności wybitnych polskich pedagogów oraz uczonych, m.in. Heleny Radlińskiej, Zygmunta Baumana, Janusza Korczaka, Aleksandra Kamińskiego, Ireny Wojnar, Józefa Tischnera, Marii Łopatkowej czy Romana Ingardena.

Pragniemy, by IV Olimpiada Pedagogiczna oscylowała wokół tematu: *Ekspansja dżumy czy zła? - Współczesna pedagogiczna refleksja nad uniwersalizmem dzieła Alberta Camusa.*

Zachęcamy, aby młodzi ludzie:

→ zapoznali się z założeniami teoretycznymi pedagogiki autorytarnej i emancypacyjnej, egzystencjalizmu i personalizmu w pedagogice,

- zastanowili się i spróbowali wyjaśnić, co z koncepcji egzystencjalizmu i personalizmu jest (może być) ważne dla współczesnych młodych ludzi, jak można tę myśl wykorzystać dzisiaj? (patrz: zawody pierwszego stopnia – esej),
- podjęli próbę analizy indywidualnego przypadku, rozwijając jeden z zaproponowanych tematów (patrz: zawody drugiego stopnia – zagadnienia). Analiza indywidualnego przypadku ma prowadzić do zrozumienia i wyjaśnienia sytuacji,
- zaprezentowali swoje przemyślenia dotyczące wybranej sytuacji (indywidualnego przypadku) i wyjaśnili ją w kontekście aktualnej wiedzy pedagogicznej (patrz: zawody trzeciego stopnia – materiały uzupełniające do rozmowy, literatura).

Organizator Olimpiady Pedagogicznej

Publiczne Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu im. bł. Piątki Poznańskiej

os. Bohaterów II Wojny Światowej 29, 61-387 Poznań

tel. 61 875-62-30, fax. 61 875-62-40

e-mail: szkola-poznan@salezjanie.pl

www.szkola-poznan.salezjanie.pl

Komitet Naukowy Olimpiady Pedagogicznej

Przewodnicząca: **prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak,**
prodziekan WSE ds. studenckich i organizacji kształcenia

Wiceprzewodnicząca: **prof. UAM dr hab. Agata Matysiak-Błaszczyk**

Członek: **dr hab. Katarzyna Sadowska**

Członek: **dr Lucyna Myszka-Strychalska**

Członek: **dr Agnieszka Iwanicka**

Sekretarz: **dr Anna Mazurowska**

e-mail: oliped@amu.edu.pl

www.oliped.home.amu.edu.pl

PRZEBIEG OLIMPIADY PEDAGOGICZNEJ

ZAWODY I STOPNIA (ETAP SZKOLNY)

- Zadanie: napisanie eseju pedagogicznego
- Odbywają się na terenie szkoły*
- Czas trwania: 90 minut

ZAWODY II STOPNIA

- Zadanie: przygotowanie pracy dot. indywidualnego przypadku

ZAWODY III STOPNIA (FINAŁ)

- Zadanie: rozmowa ze specjalistami na temat przygotowanego studium przypadku w II etapie Olimpiady
- Forma zdalna

* W sytuacji czasowego ograniczenia funkcjonowania szkół w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, w roku szkolnym 2020/2021 pierwszy etap Olimpiady może zostać przeprowadzony w formie zdalnej. Informacja o sposobie i warunkach przeprowadzenia etapu z wykorzystaniem technik na odległość zostanie udostępniona zgłoszonym uczestnikom do końca grudnia 2020 roku.

ZAWODY PIERWSZEGO STOPNIA (ETAP SZKOLNY)

Informacje ogólne

- odbywają się na terenie szkoły;
- Dyrektor szkoły spośród nauczycieli powołuje 2-osobową Komisję Szkolną, wskazuje przewodniczącego Komisji oraz zapoznaje Komisję z jej zadaniami;
- uczestnicy przygotowują się do napisania eseju pedagogicznego, w oparciu o wskazane w Informatorze zagadnienia i pozycje książkowe;
- zawody rozpoczynają się we wszystkich szkołach, które zgłosiły swój udział - tego samego dnia i o wyznaczonej godzinie; trwają 90 minut;
- uczestnicy powinni posiadać przy sobie dowód tożsamości (legitymację szkolną, dowód osobisty lub paszport) oraz zgodę na udział w zawodach (załącznik nr 2 do Regulaminu);
- Komisja Szkolna przeprowadza we wskazanym dniu eliminacje I stopnia: zapoznaje uczestników z przysłanymi do szkoły tematami eseju oraz z instrukcją wyboru tematu, nadzoruje pisanie prac a po ich napisaniu, pakuje w kopertę i odsyła na adres Organizatora wraz ze zgodą na udział w Olimpiadzie (załącznik nr 2) oraz kserokopią protokołu (załącznik nr 3 do Regulaminu);
- w czasie eliminacji szkolnych niedozwolone jest korzystanie z pomocy naukowych oraz urządzeń komunikacyjnych;
- Komisja Szkolna gromadzi dokumentację zawodów I stopnia, na którą składają się: powołanie członków Komisji Szkolnej, lista zgłoszonych uczniów, protokół przebiegu zawodów I stopnia, korespondencję dotyczącą organizacji zawodów.

W sytuacji czasowego ograniczenia funkcjonowania szkół w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, w roku szkolnym 2020/2021 pierwszy etap Olimpiady może zostać przeprowadzony w formie zdalnej. Informacja o sposobie i warunkach przeprowadzenia etapu z wykorzystaniem technik na odległość zostanie udostępniona zgłoszonym uczestnikom do końca grudnia 2020 roku.

ZAWODY PIERWSZEGO STOPNIA (ETAP SZKOLNY)

Esej

Esej to ogólne rozważania natury filozoficznej, etycznej, estetycznej, w których autor dzieli się z czytelnikiem swoimi refleksjami. Esej nie ma określonych reguł formalnych. Ma raczej charakter „szkiców” – rozumianych w kategoriach swobodnej wypowiedzi literackiej danego autora na dany temat. Pisząc esej można pozwolić sobie na krytykę, na wyrażanie własnych poglądów.

Słowo „esej” nawiązuje do francuskiego słowa „essai” oznaczającego próbę. Pisząc esej, nie należy więc prezentować rozstrzygnięcia danego problemu czy dylematu, należy wskazać dany dylemat oraz podjąć próbę wyrażenia w związku z nim własnego punktu widzenia – należy przedstawić swoją „wędrówkę intelektualną”, własny tok rozumowania na dany temat.

1. Esej jest wypowiedzią subiektywną – autor przedstawia w nim własny punkt widzenia.
2. Esej nie powinien skłaniać innych do zmiany ich opinii, nie ma być „pouczający” – przedstawiając własny punkt widzenia autor stara się nie akcentować, że jego punkt widzenia jest jedynym słusznym i właściwym sposobem postrzegania omawianego zjawiska.
3. Esej nie ma na celu wyczerpania tematu, ma na celu natomiast zwrócić uwagi na dany problem oraz ukazanie punktu widzenia autora – ma także skłonić odbiorcę do osobistej refleksji danego problemu, do „filozoficznej” polemiki.
4. Esej – pomimo iż nie ma formalnych ram – powinien być pisany literackim językiem z zachowaniem bogactwa form językowych, bowiem istotny jest tutaj sposób pisania o problemie. Autor eseju powinien osadzić problem w kontekście kulturowym – poszukiwać kontekstów danego problemu na łamach dostępnej literatury, filmów, wydarzeń społecznych lub kulturalnych. W eseju mogą występować cytaty, aforyzmy, dygresje i inne środki wypowiedzi literackiej.
5. Problem opisany powinien być w rzeczywistości, nie ma być osadzony w świecie fikcji.
6. W trakcie wypowiedzi należy stosować nielinearność – nie ma znaczenia porządek chronologiczny, tematyczny, hierarchia ważności przedstawianych argumentów.



ZAWODY PIERWSZEGO STOPNIA (ETAP SZKOLNY)

Zagadnienia

1. „Człowiek do człowieka – dobro wspólne podstawą życia społecznego”
2. „Wychowawca – wychowanek: o kształtowaniu człowieka w człowieku”
3. „Wychowanie w nurcie personalizmu – wychowanie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”
4. „Człowiek wobec drugiego człowieka – sposoby istnienia”
5. „Człowiek i jego odpowiedzialność za kształtowanie współczesnego świata”

ZAWODY PIERWSZEGO STOPNIA (ETAP SZKOLNY)

Kryteria oceny eseju

FORMA	<ul style="list-style-type: none">▪ Oryginalność ujęcia i kompozycji▪ Słownictwo ujawniające poglądy i opinie piszącego▪ Słownictwo wskazuje na snucie refleksji
TREŚĆ	<ul style="list-style-type: none">▪ Treść merytoryczna eseju odpowiada tematowi zakreślonemu w tytule▪ Przywoływanie trafnych przykładów z literatury, publicystyki oraz życia codziennego▪ Trafne i funkcjonalne wykorzystanie cytatów
KOMPOZYCJA	<ul style="list-style-type: none">▪ Zachowanie właściwych proporcji tekstu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)▪ Zawarcie tezy we wstępie eseju – określenie własnego stanowiska wobec problemu▪ Wywód myślowy zawarty w eseju jest logiczny, spójny i przejrzysty
JĘZYK	<ul style="list-style-type: none">▪ Strona formalno-językowa tekstu eseju (kwestia precyzji sformułowań, poprawności językowej)▪ Bogactwo słownictwa▪ Posługiwanie się pojęciami pedagogicznymi
REFLEKSYJNOŚĆ	<ul style="list-style-type: none">▪ Przedstawione treści świadczą o wysokim poziomie refleksyjności autora▪ Słownictwo ujawnia poglądy i myśli autora▪ Wielość dostrzeżonych aspektów związanych z tematem
WIEDZA	<ul style="list-style-type: none">▪ W eseju znajdują się odniesienia do aktualnej literatury pedagogicznej (podanej w propozycjach oraz spoza nich)▪ Esej cechuje oryginalność i wartość poznawcza▪ Trafne sformułowanie własnych poglądów na dany temat w oparciu o posiadaną wiedzę pedagogiczną i kulturalną (samodzielność i krytycyzm wnioskowania, umiejętność uzasadniania własnych poglądów)

ZAWODY DRUGIEGO STOPNIA

Informacje ogólne

- eliminacje II stopnia polegają na przygotowaniu pracy dotyczącej indywidualnego przypadku na jeden z wybranych tematów spośród zaproponowanych przez Komitet Naukowy;
- praca może mieć formę: wypracowania, prezentacji multimedialnej lub filmu;
- zakwalifikowani do II etapu uczestnicy przygotowują studium przypadku, opisując wybrany problem związany z aktualnym tematem IV Olimpiady Pedagogicznej.

Istotnym elementem pracy jest odwołanie się do praktycznych rozwiązań poprzez wskazanie/zaproponowanie możliwych strategii pomocy i oszacowanie możliwych efektów proponowanych oddziaływań.

- prace należy dosłać na adres Organizatora, wraz z Kartą Zgłoszenia (załącznik nr 4 do Regulaminu);
- prace uczestników, będące plagiatem zostaną zdyskwalifikowane i nie będą podlegały sprawdzeniu;
- Komitet Naukowy Olimpiady w terminie 21 dni od ostatecznego terminu nadesłania prac zapozna się z pracami uczestników II etapu, które oceni zgodnie z kryteriami podanymi w Informatorze, a następnie wyłoni finalistów, sporządzając protokół II etapu zawodów;
- uczestnicy, którzy przeszli do finału zostaną poinformowani o tym fakcie przez Organizatora za pomocą poczty tradycyjnej, ze wskazaniem terminu oraz miejsca zawodów na etapie centralnym.

ZAWODY DRUGIEGO STOPNIA

Studium indywidualnego przypadku

Studium indywidualnego przypadku -

polega na szczegółowym opisie i analizie pojedynczej osoby, grupy, zdarzenia, czy zjawiska zazwyczaj w drodze wdrożenia określonej procedury badawczej.

Jest metodą badawczą, która umożliwia poznanie określonych, indywidualnych przypadków. Celem metody jest poszerzanie wiedzy związanej z daną dziedziną nauki (w tym przypadku pedagogiki). Jest metodą cenną z tego względu, że podczas badań grupowych rzadko analizuje się jednostkowe przypadki.

Studium indywidualnego przypadku umożliwia dokładne poznanie analizowanego zjawiska. Aby studium indywidualnego przypadku dostarczyło wnikliwej wiedzy na temat analizowanego zjawiska, można wykorzystać wiele technik badawczych np. wywiad, obserwację, testy projekcyjne, analizę źródeł (dokumentów) i inne.

Studium przypadku wykorzystywane jest więc w celu jak najlepszego zobrazowania wybranego przypadku, zjawiska, działania. Istotną kategorią poznania jest jakość.

Analiza przypadku służy celom diagnostycznym, jednakże może służyć także celom edukacyjnym. Dogłębna analiza pozwala na przykład na przeanalizowanie popełnionych przez daną osobę błędów. Pozwala także na logiczne sformułowanie wniosków i zaproponowanie postulatów.

Studium przypadku służy zatem do:

- opisu nietypowych zjawisk, zdarzeń, ludzi, procesów,
- obszernej analizy badanego zjawiska,
- lepszego zrozumienia zachodzącego procesu.



Forma studium indywidualnego przypadku obejmuje:

1. IDENTYFIKACJA PROBLEMU:

- Nazwij krótko zjawisko (problem), którym się zająłeś;
- Podaj podstawowe informacje na temat osoby, grupy, zdarzenia, zjawiska, którego dotyczy analiza;
- Wymień najbardziej istotne wskaźniki istniejącego problemu;
- Uzasadnij, dlaczego zwróciłeś uwagę na to zjawisko.

2. GENEZA I DYNAMIKA ZJAWISKA

- Opisz historię powstania zjawiska (problemu) powołując się na dane z:
 - obserwacji,
 - wywiadu,
 - analizy dokumentów,
 - informacji od osób trzecich,
 - innych źródeł;
- Przedstaw wnioski dotyczące powstania problemu;
- Opisz rozwój zjawiska (problemu) w czasie:
 - kiedy się zaczęło,
 - jak długo trwa,
 - jak przebiegało, zmieniało się (nasilenie, osłabienie).

3. ZNACZENIE PROBLEMU

- Odwołując się do wybranej teorii (ewentualnie także do własnych doświadczeń) opisz znaczenie jakie ma dane zjawisko (problem).



4. PROGNOZA

- Przedstaw na podstawie własnych doświadczeń i literatury, przewidywania co do skuteczności swoich oddziaływań.
- Prognoza negatywna – spodziewany stan w przypadku zaniechania oddziaływań;
- Prognoza pozytywna – stan, którego spodziewasz się po wdrożeniu oddziaływań.

5. PROPOZYCJE ROZWIĄZANIA

- Sformułuj cele;
- Przedstaw zadania, jakie sobie postawiłeś:
 - zadania naprawcze (terapeutyczne, korekcyjne);
 - zadania profilaktyczne (zapobiegawcze);
- Przedstaw plan oddziaływań (kto? co? kiedy? jak?);

Studium indywidualnego przypadku może kończyć się na tym etapie, jeśli pełni rolę jedynie diagnostyczną.

Jeśli ma służyć poprawie sytuacji, należy opisać poniższe etapy.

6. WDRAŻANIE ODDZIAŁYWAŃ

- Opisz ramowo przebieg stosowanych oddziaływań i ich skutki;
- Przedstaw bardziej szczegółowo przykład, ilustrujący wybrane oddziaływania.

7. EFEKTY ODDZIAŁYWAŃ

- Przedstaw zamierzone i niezamierzone skutki oddziaływań;
- Porównaj prognozę pozytywną z uzyskanymi efektami.



ZAWODY DRUGIEGO STOPNIA

Zagadnienia

1. „«Być dla innych», «bardziej być» – o stawaniu się coraz bardziej człowiekiem”
2. „Ludzka odpowiedzialność – mądrość czy powinność?”
3. „Uciśnieni czy wyzwoleni? – tożsamość człowieka wobec zmienności świata i przemijalności czasu”
4. „Dialogowanie jako forma konstruowania siebie”



ZAWODY DRUGIEGO STOPNIA

Kryteria oceny studium przypadku

Studium przypadku powinno zawierać:

- a. charakterystykę osoby (indywidualnego przypadku),
- b. opis zachowań trudnych (problemowych, nietypowych) dotyczących tej osoby,
- c. charakterystykę jej mocnych i słabych stron,
- d. charakterystykę potrzeb tej osoby, jej emocji i uczuć,
- e. charakterystykę środowiska, w którym ta osoba funkcjonuje, jego mocnych i słabych stron.

ZAWODY TRZECIEGO STOPNIA (FINAL)

Informacje ogólne

- zawody centralne organizuje i przeprowadza Komitet Naukowy Olimpiady;
- w roku szkolnym 2020/2021 organizowane są w formie zdalnej, przeprowadzane w ciągu jednego dnia;
- finaliści zobowiązani są do okazania ważnej dokumentacji szkolnej, dowodu osobistego lub paszportu, jako dowodu tożsamości;
- zawody mają charakter rozmowy ze specjalistami na temat studium przypadku nadesłanego przez uczestnika w II etapie, poprzedzonej krótką 10-ciominutową prezentacją sytuacji problemowej wraz z zaproponowanymi działaniami pomocowymi;
- zespół specjalistów oceni wypowiedzi uczestników finału według szczegółowych kryteriów ustalonych przez Komitet Naukowy Olimpiady, podanych do wiadomości w Informatorze na temat organizacji i przebiegu olimpiady;
- Tytuł Laureata Olimpiady uzyskuje trzech najlepszych uczestników, którzy otrzymali najwyższą liczbę punktów z prac pisemnych i rozmowy (I, II i III etap).

ZAWODY TRZECIEGO STOPNIA (FINAL)

Materiały uzupełniające do rozmowy (dostępna netografia)

- Andrzejuk A., *Jaki personalizm? Szerokie i wąskie rozumienie personalizmu*,
http://www.katedra.uksw.edu.pl/publikacje/artur_andrzejuk/jaki_personalizm.pdf
- Bajer D., *Egzystencjalizm jako filozofia podmiotu*,
https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/468/1/Idea_2011_Bajer.pdf
- Biernat T., *Z problemów pedagogiki. Uniwersalność opieki międzyludzkiej*,
<http://www.pomeraniachojnice.edu.pl/wp-content/uploads/rozne/Z%20problemow%20pedagogiki.pdf>
- Buczek W., *Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego. Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie*,
https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/46187/buczek_pedagogika_personalno-egzystencjalna_ks_janusza_tarnowskiego_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chrobak S., *Pedagogika skoncentrowana na osobie Janusza Tarnowskiego koncepcja wychowania integralnego*,
<http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/uploads/2019/01/PS1201827-38.pdf>
- Czekalski R., *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*,
<http://digital.fides.org.pl/Content/1015/18-Czekalski.pdf>
- Dec I., *Personalizm w filozofii : (prób asystematyzacji)*,
[http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej-r2008-t3-s301-313/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej-r2008-t3-s301-313.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej-r2008-t3/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej-r2008-t3-s301-313/Biblioteka_Teologii_Fundamentalnej-r2008-t3-s301-313.pdf)
- Frączek Z., *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*,
<https://journals.umcs.pl/j/article/view/5825>
- Frejusz K., *Autentyczność a wychowanie – inspiracje pedagogiki personalno-egzystencjalnej*,
<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2018.003/16645>
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*,
http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/podstawy_wychowania.pdf
- Hańderek J., *Bunt sztuki*,
https://pjaesthetics.uj.edu.pl/documents/138618288/139072857/eik_9-10_9.pdf/3eaaa197-46dc-4e2a-afb7-73d47336c137
- Kasperski E., *Rozliczyć egzystencjalizm... (Albert Camus z perspektywy ponowoczesności)*,
https://tekstualia.pl/files/60a8b83c/kasperski_edward-rozliczyc_egzystencjalizm.pdf
- Kostyło H., *Uniwersalność przesłania „pedagogii uciśnionych” Paula Freire’go*,
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.19d3f80f-ed84-393d-89b5-e2f42ef51ea8>

- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1*,
https://www.academia.edu/39655064/Kwieci%C5%84ski_Zbigniew_%C5%9Aliwerski_Bogus%C5%82aw_Pedagogika_Podr%C4%99cznik_akademicki_Tom_I
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*,
https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/pedagogika_towarzyszenia_z_marek.pdf
- Sadowski M., *Personalizm chrześcijański Jacques'a Maritain'a jako fundament koncepcji godności człowieka*, <http://bibliotekacyfrowa.pl/Content/35301/0004.pdf>
- Skrzypczak R., *Personalizm Karola Wojtyły na tle współczesnej myśli polskiej*,
<https://akademiakatolicka.pl/wp-content/uploads/wst/24-1/Skrzypczak.pdf>
- Spętana J., *Pedagogika społeczna a problem kondycji egzystencjalnej współczesnego człowieka*,
https://www.researchgate.net/publication/335210178_Pedagogika_spoleczna_a_proble_m_kondycji_egzystencjalnej_wspolczesnego_czlowieka/link/5d5703caa6fdccb7dc426d5c/download
- Śliwerski B., *Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności*,
https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5915/1/studia_eduk_23_s_71-90.pdf
- Świtłała I., *Personalizm pedagogiczny w ujęciu Luigi Stefaniniego*, http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/14-Switala-140-150-pf_06.pdf

* * *

- Egzystencjalizm*, <http://www.wssm.edu.pl/files/15.Egzystencjalizm.pdf>
- Korzekwa M., *Personalizm E. Mouniera a wychowanie*,
https://opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/mounier_pedagog.html
- Pedagogika personalno-egzystencjalna*, <https://www.pedagogika-dialogu.pl/ks-janusz-tarnowski/>
- Prof. Jadwiga Bińczycka o Księdzu Januszu Tarnowskim*,
https://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/o_ks_tarnowskim.pdf

ZAWODY TRZECIEGO STOPNIA (FINAL)

Kryteria oceny wypowiedzi ustnej

- a) Zgodność wypowiedzi z tematem pracy pisemnej lub wybranym przez Komisję problemem ujętym przez autora w studium indywidualnego przypadku;
- b) Stopień realizacji zadania (właściwe definiowanie pojęć, jakość i adekwatność interpretacji zjawiska opisanego w pracy pisemnej);
- c) Umiejętność posługiwania się wiedzą pedagogiczną i pojęciami pedagogicznymi;
- d) Sposób uzasadniania własnego stanowiska (moc argumentów);
- e) Spójność językowa;
- f) Poprawność językowa.

**Wybrane konteksty egzystencjalizmu i personalizmu w pedagogice.
Od egzystencjalizmu i personalizmu do pedagogiki chrześcijańskiej
w ujęciu ks. Janusza Tarnowskiego i personalizmu w myśli Jana Pawła II**

Wprowadzenie

Odpowiedzią na dylematy wychowania w XXI wieku stać się może wychowanie w nurcie personalizmu, które z całą pewnością nie jest indoktrynacją, ideologizowaniem i podporządkowaniem działalności edukacyjnej jakiemuś wyznaniu. Przyjmując, że personalizm mocno przeniknął do współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej, należy brać pod uwagę, iż: „Do natury właściwie pojętego wychowania religijnego należy, że nie chce ono «zagarniać» czy «zniewalać» człowieka, lecz chce służyć jego wszechstronnemu rozwojowi (...) i dlatego nie może być rozumiane jako dodatek do wychowania ogólnego”.

„W czasie Soboru Watykańskiego II (1962-1965) Bp Karol Wojtyła podkreślał, że personalizm chrześcijański (*personalismus christianus*) stanowi klucz zarówno dla doktryny dogmatycznej, moralnej i społecznej Kościoła. Osoba ludzka jest bowiem podmiotem (*suppositum*) w relacji do Boga i bliźnich. Biskup Karol Wojtyła domagał się na Soborze Watykańskim II odzyskania katechumenatu Kościoła dla formacji wiary, jasnej zasady personalizmu w rozstrzygnięciach dogmatycznych, moralnych i społecznych oraz podjęcia personalizmu chrześcijańskiego jako relacji Kościoła do współczesnego świata. Sobór Watykański II widziany od wewnątrz – zdaniem Jana Pawła II – był przede wszystkim «Soborem personalistycznym»”.

U źródeł personalizmu

Pedagogika personalistyczna wywodzi się z personalizmu filozoficznego Jacquesa Maritaina (żyjącego w latach 1882–1973) i Emmanuela Mouniera (ur. w 1905 roku, a zm. w 1950 roku) „...i postuluje źródłowe (ejdetyczne) ujęcie pedagogiki, która powinna kształtować swoją tożsamość nie tyle w oparciu o przesłanki ideologiczne lub metodyczne, ale przede wszystkim wychodząc od zrozumienia bytu ludzkiego jako takiego”¹. E. Mounier, tworząc swoją koncepcję personalizmu, pozostawał pod silnym wpływem egzystencjalizmu.

Początki personalizmu odnajdujemy zatem we Francji, w gronie „...młodych filozofów skupionych wokół czasopisma «Esprit»” założonego przez Mouniera². W związku z tym – naczelnym „...wyznacznikiem personalizmu jest twierdzenie, że człowiek – zanim zostaną mu przypisane jakieś nazwy, cechy bądź właściwości – jest osobą; bycie osobą, stanowiące fakt pierwotny i nieredukowalny, ma charakter etyczny – do pojęcia osoby przynależą bowiem wolność, szacunek, równość, tolerancja, ale także i odpowiedzialność; wychowanie w pedagogice personalistycznej ma charakter spotkania dwóch osób, nauczyciela (mistrza) i ucznia, którym przysługuje ta sama godność etyczna; owo spotkanie dokonuje się w konkretnej rzeczywistości, stąd też zadaniem pedagogiki personalistycznej jest ujawnianie podstawowego sensu wychowania, jakim jest spotkanie osób, w jego uwarunkowaniach historycznych, społecznych, politycznych i kulturowych”³.

Personalizm wiąże się „...z postrzeganiem ucznia w kategoriach jego podmiotowości, godności, wolności, konkretnych praw i obowiązków, a sama koncepcja personalistyczna stanowi odpowiedź na podstawowe pytania egzystencjalne „...tkwiące w najgłębszych

¹ M. Filipczuk, *Budowanie domu na skale, o chrześcijańskiej wizji procesu wychowania*, „Teologia i Człowiek” 2018, nr 3, s. 102.

² Ks. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2019, s. 489.

³ Za B. Milerskim, B. Śliwerskim, M. Filipczuk, *dz. cyt.*, s. 102.

pokładach bytu ludzkiego”, a więc: „kim jest człowiek? Jaki jest otaczający nas świat? Jaka jest rola człowieka w tym świecie, czyli jaki jest sens życia człowieka?”⁴.

Kwestię tę wyjaśnia także ks. Sławomir Chrost przekonując, iż: „Podstawowym wyznacznikiem personalizmu (od łacińskiego persona – osoba) jest twierdzenie, że człowiek jest najpierw osobą, zanim przypisze się mu określone cechy bądź właściwości”⁵. Tak więc „bycie osobą” jest faktem pierwotnym i nieredukowalnym, a jego uwzględnienie stanowi warunek sine qua non uprawiania jakiegokolwiek humanistyki.

Za Czesławem Bartnikiem wspomniany wyżej ks. S. Chrost podaje, że: „Personalizm polski, kształtujący się bardzo głęboko i szeroko w kulturze polskiej, sięga niewątpliwie do samej Ewangelii, a następnie do augustynizmu, tomizmu i różnych innych wzniosłych kierunków antropologii, ale posiada też cechy typowo polskie. Są nimi: przekonanie o nieskończonej wartości człowieka, poczucie godności osoby, mocno zarysowana indywidualność osobista, wysoki ładunek emocji ludzkich, idea obywatelskiego współzrządzenia Narodem i Państwem, uwyrażnienie podmiotowości w religii i Kościele oraz ogromne wyczulenie na wolność osobistą i społeczną”⁶. S. Chrost rozważając kluczowe dla personalizmu polskiego za wspomnianym już Cz. Bartnikiem zaznacza także, że „...osoba ludzka jest w pracach większości polskich personalistów (a szczególnie daje się to zauważyć w pracach Wincentego Granata) otwarta na Transcendencję”⁷. Osobę uważano za „...najwyższą tajemnicę bytu” postrzegając ją jako kogoś „absolutnego”⁸. Będąc „...głównym centrum spotkania immanencji z transcendencją”, Osoba ...stanowi odwzorowanie Jezusa Chrystusa: Człowieka i Boga”⁹. Bartnik – jak zauważa S. Chrost – uważał ponadto, że „człowiek jest częścią tego świata, naturą ludzką, ale i zarazem osobą, stanowiącą jakiś szczególny świat bytu w sobie, jakąś meta-naturę. Człowiek zatem jest procesem przekształcania się natury cielesno-duchowej w osobę jako najwyższą postać bytu, obrazem

⁴ Za M. Coglem, M. Filipczuk, *Budowanie domu na skale...*, s. 103.

⁵ S. Chrost, *Pedagogiczne implikacje humanizmu personalistycznego Wincentego Granata*, „Paedagogia Christiana” 2005, nr 1 (35), s. 182.

⁶ Za Cz. Bartnikiem, W. Chrost, *Pedagogiczne implikacje...*, s. 183.

⁷ Tamże, s. 184.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

Trójcy Świętej. Osoba tkwi wewnątrz świata, wyrasta zeń i żyje w nim, ale również przekracza świat, otwiera się na rzeczywistość nieskończenie wyższą i dąży do spełnienia się przez historię w przyszłości. Osoba jest szczytem rzeczywistości stworzonej, będąc jednocześnie odniesiona do osób Bożych¹⁰.

Jednym z przedstawicieli omawianego nurtu wychowania był „Sługa Boży ksiądz Wincenty Granat”, który dostrzegał specyficzne trudności nauki o człowieku, a wśród nich przede wszystkim „ograniczoną spójność spojrzenia, niebezpieczeństwo «zamknięcia się» w «schemacie» i nazbyt szybkich uogólnień¹¹. Osobę ludzką Wincenty Granat ujmował jako integralną rzeczywistość „...cielesno-duchową, subsystemną, mającą duszę nieśmiertelną i ponadhistoryczne przeznaczenie¹². Odpowiadając na pytanie o to kim jest człowiek – chrześcijanin ksiądz podaje, że „jest istotą cielesno-duchową”, co szczególnie istotne dla uczestnictwa we wspólnotach chrześcijańskich – „społeczną”, a także „...tworzącą kulturę¹³. Człowiek taki jest ponadto „...dzieckiem Bożym, dążącym do wiekuistego życia i uczestniczenia w życiu Osób Bożych¹⁴.”

Ksiądz Sławomir Chrost wyjaśnia, że pedagogika personalistyczna o inspiracji chrześcijańskiej sięga w swojej genezie „...do grecko-rzymskiej tradycji filozoficznej¹⁵. Osoba ludzka staje się podmiotem dążącym do zaangażowania się „...w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania¹⁶. W pedagogice personalistycznej: „Afirmuje się godność, rozumność, wolność, zdolność do miłości każdej osoby, bowiem każdy podmiot osobowy posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych¹⁷. Personalizm, jak za Marianem Nowakiem podaje S. Chrost, jest nurtem charakteryzującym się otwarciem na egzystencję, „ujmowaną

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 184.

¹² Tamże, s. 185.

¹³ Tamże, s. 186 – 187.

¹⁴ Tamże, s. 187.

¹⁵ Tamże, s. 189.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

w wymiarze przestrzenno-czasowym. Eksponuje także wątek porzucenia statycznej koncepcji osoby i skierowania ku dynamicznym determinantom życia osobowego¹⁸

W świetle dotychczasowych rozważań, personalizm „afirmuje każdy podmiot – zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania – jako osobę. Nazwa personalizm (grec. *Prospion* – 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 rozumność¹⁹. W punktu widzenia pedagogiki personalistycznej, osoba jest istotą niezależną, „...będącą w relacji do innych, ukierunkowana na najwyższe dobro w kategoriach etyczno-moralnych, posiadająca indywidualny charakter aktów psychicznych²⁰.

Elementem, na który kładziony jest nacisk w wychowaniu chrześcijańskim w nurcie personalizmu jest element związany z afirmowaniem miłości - „zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych²¹. W koncepcji takiej zakłada się, iż osoba ludzka „posiada (...) walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych czy animalnych, struktur ekonomicznych czy społeczno – politycznych²². Współcześnie personalizmem określa się doktrynę afirmującą autonomiczną wartość człowieka jako osoby oraz programy działań, które wspierają rozwój osoby ludzkiej podporządkowując wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo – duchowym²³.

Według ks. Marceli Cogla, pedagogika personalistyczna „...wychowuje w postawie chronienia relacji z innymi osobami i całym otoczeniem człowieka²⁴. Jest to bezpośrednie odwołanie się do „...rozumności człowieka i jego wolności; kształcenie wyobrażeń

¹⁸ Tamże.

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2015, s. 64.

²⁰ Za M. Nowakiem, M. Filipczuk, *Budowanie domu na skale...*, s. 102.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 237.

²⁴ M. Cogił, *Budowanie systemu wychowania personalistycznego w procesie reformowania edukacji*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2002, t. 35, z. 2, s. 337.

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”²⁵.

Marceli Cogieł zaznacza, że „...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 człowieku”²⁶.

Według Stefana Kunowskiego, na przestrzeni 2000 lat wychowanie chrześcijańskie stało się w zasadzie fundamentem tradycji wychowania europejskiego. „Jego podstawą światopoglądową jest religia objawiona w pełni przez Jezusa Chrystusa. Reguluje ona stosunek osobowy człowieka do Boga na podstawie wiary jako rozumnego posłuszeństwa prawdom ogłoszonym przez Boga. Wychowanie chrześcijańskie oparte jest na dogmatach (trynitarnym, o stworzeniu, o odkupieniu, o uświęceniu, o sądzie za dobre lub złe życie, o zmartwychwstaniu ciał i życiu wiecznym)”²⁷. Ksiądz Chrost wyjaśnia także, że chrześcijańska pedagogika personalistyczna rozwijająca się w oparciu o personalizm, zwana jest także pedagogiką chrześcijańską²⁸ będącą „...przykładem refleksji naukowej nad rzeczywistością wychowania, uwzględniającej treści płynące z Objawienia Bożego i rozwoju wychowawczej myśli Kościoła”²⁹. Warto nadmienić, że „chrześcijańska orientacja

²⁵ Tamże, s. 336.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 191.

²⁸ Tamże, s. 192.

²⁹ Tamże.

w pedagogice powiązana jest z pewną hierarchią wartości i norm, a inspiracja przejawia się w zaangażowaniu chrześcijan w działalność wychowawczą³⁰.

Wartością wychowania w nurcie personalizmu chrześcijańskiego jest postrzeganie tegoż wychowania jako „...spotkania osób, którym przysługuje ta sama godność”³¹

Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego

Ksiądz Janusz Tarnowski – twórca chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej – postanowił „... zająć się zarówno teorią, jak i praktyką takiej pedagogiki chrześcijańskiej, która nie poprzestaje na jedynie zewnętrznych aktach religijnych wychowanków, lecz sięga do wewnętrznej głębi, do rdzenia ich osoby, do dna egzystencji”³².

Jak zaznacza Stanisław Chrobak opisując dzieło Janusza Tarnowskiego: „Wychowanie umieszczone w służbie osobowego życia człowieka i jego wzrostu powinno zwracać uwagę na całą gamę relacji, w jakich jest uwikłane jego życie”³³. Istotnym zaś „...elementem procesu wychowawczego jest stosunek człowieka do człowieka”³⁴. Ksiądz Tarnowski uznawał, że jeśli pedagog będzie dążyć do „uczłowieczenia” wychowanka przekonany o tym, iż „...sam już osiągnął właściwe człowieczeństwo”, wówczas „...sytuacja staje się niebezpieczna”³⁵. W opinii księdza: „Wychowanie polega (...) na odkrywaniu i rozwoju człowieczeństwa po obu stronach procesu pedagogicznego. Oczywiście, odpowiedzialność niewspółmiernie większa i wymagania ciężą na osobie wychowawcy. Świadomość jednak, że nie jest on jeszcze doskonałym człowiekiem, powinna mu stale

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 189.

³² S. Chrobak, *Pedagogika skoncentrowana na osobie Janusza Tarnowskiego koncepcja wychowania integralnego*, „Pedagogika społeczna” 2018, nr 1 (67), rok XVII, s. 28.

³³ Tamże, s. 28 – 29.

³⁴ Tamże, s. 30.

³⁵ Za J. Tarnowskim, S. Chrobak, *dz. cyt.*, s. 30.

towarzyszyć. Wtedy właśnie i tylko wówczas, jeśli (...) świadom jest swej niedoskonałości, może pomagać również niedoskonałym uczniom”³⁶.

Janusz Tarnowski dokonując analizy sposobów postrzegania wychowania opisał trzy sposoby rozumienia wychowania, które można zaobserwować w relacjach między wychowankiem a wychowawcą, a z których jako właściwy postrzegał wyłącznie trzeci sposób. J. Tarnowski zauważa, iż wychowanie, przez niektóre osoby, postrzegane bywa jako tresura, która ma za zadanie przysposobić dzieci do określonych sposobów zachowania. Tego typu oddziaływanie wychowawcy na wychowanka polega na stosowaniu przymusu, ma charakter behawioralny – dzieci są karane lub nagradzane. Zdaniem Tarnowskiego, z którym nie sposób się nie zgodzić, takie wychowanie nie jest wychowaniem, a wyłącznie zniewoleniem.

W drugiej opisanej, a także odrzucanej przez księdza koncepcji, wychowanie jest swego rodzaju administrowaniem wywodzącym się ze wspomnianej tresury, jednak realizowanej w nieco łagodniejszym, niż zniewolenie, przebiegu. W takim modelu dzieci i młodzież są trenowani, kontrolowani, mają uzyskać maksymalną sprawność w danej dziedzinie poprzez ustawiczne ćwiczenie. W tego typu modelu wychowanek pozostaje bierny i podporządkowany wychowawcy.

Wychowanie, które w opinii Janusza Tarnowskiego jest potrzebne i właściwe, to wychowanie rozumiane jako dialog stanowiący fundament żywej i autentycznej relacji między wychowankiem a wychowawcą³⁷. Koncepcja dialogu zamiast „urabiania” wynika z teologii kościoła, a dokładniej z koncepcji stworzenia człowieka jako jedności materii i ducha, ponieważ pominięcie takiego sposobu widzenia człowieka, wychowanka, które nie uwzględnia jedności pomiędzy ciałem i duchem prowadzi wyłącznie do „wytworzenia

³⁶ Tamże.

³⁷ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?* Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993 s. 11-15.

zespołu odruchów warunkowych, a nie o tworzenia osobowości ludzkiej, w której, w harmonijny sposób, zostaną zrealizowane wszystkie wartości”³⁸.

Janusz Tarnowski - „Ksiądz, pedagog i wychowawca, niestrudzony przyjaciel dzieci, młodzieży i dorosłych” - „zmierzał w swych podejmowanych wspólnotowo wysiłkach do odkrycia oraz kształtowania zasad i form współdojrzwania do dialogu z Bogiem przez Chrystusa w Kościele. W realizowaniu swych planów był niezwykle konsekwentny, a zarazem podjętą problematyką wyróżniał się spośród pedagogów religijnych i katechetów. W swej praktyce pedagogicznej ksiądz profesor postawił w centrum zaczerpnięte z egzystencjalizmu cztery kategorie pedagogiczne: autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie, a szczególną rolę nadał dialogowi”³⁹. Jak zaznacza Wiesława Buczek, dialog według księdza Tarnowskiego to: metoda, proces i postawa⁴⁰. „Tak ujmowany dialog stał się początkiem szukania przez całe jego życie odpowiedzi na pytanie: jak wychowywać?”⁴¹.

Zaznaczyć należy, że ks. Tarnowski (urodzony 11 lipca 1919 roku w Warszawie) pozostawał także pod wpływem „gadaninek” Janusza Korczaka do tego stopnia, że „w czasach swojej duszpasterskiej służby i pracy naukowej stał się jednym z nielicznych prekursorów niepowtarzalnej recepcji i transmisji myśli tego wybitnego pedagoga nowego wychowania z okresu międzywojennego do współczesnej humanistyki i praktyki pedagogicznej”⁴². Dokonując recepcji korczakowskich postulatów wychowawczych, ksiądz Tarnowski zainicjował społeczny ruch „partnerskiego zaangażowania kilku pokoleń dzieci i młodzieży we współpracę, której owocem stało się wspólne dzieło – książki pod tytułem «Dzieci i ryby głosu nie mają?», stanowiące ślad doczesnych, transcendentnych,

³⁸ J. Rozwadowski. *Integralny związek czynnika nadprzyrodzonego i naturalnego w wychowaniu chrześcijańskim*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, F. Adamski (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków 1982, s. 60.

³⁹ W. Buczek, *Pedagogika personalno – egzystencjalna Ks. Janusza Tarnowskiego. Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, s. 178.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 63.

ludzkich oraz duchowych problemów, z jakimi przychodzi im na co dzień się zmagać⁴³. Jednocześnie, ksiądz Tarnowski w swojej pracy naukowo-badawczej podejmuje problemy chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej, charakterologii, katechezy oraz prowadzi prace nad dorobkiem Janusza Korczaka⁴⁴. Jak zaznacza W. Buczek: „Odejście do Pana księdza Profesora 23 października w 2012 roku nie zatrzymało dialogowych rozmów i podejmowania refleksji pedagogicznej nad dialogiem wychowawczym w pedagogice. Pytanie o wychowanie w duchu dialogu wychowawczego pozostaje otwarte i ciągle aktualne⁴⁵”.

Zapoczątkowana i propagowana przez Janusza Tarnowskiego pedagogika personalno-egzystencjalna sięga, obok personalizmu, do szeroko pojętych źródeł chrześcijańskiego wychowania „i dzięki kategoriom przejętym z egzystencjalizmu osoba pozostaje w niej nadal punktem oparcia w procesie wychowawczym⁴⁶”. Autor nawiązuje zatem także do koncepcji egzystencjalizmu rozważając pojęcia: autentyczności, dialogu zaangażowania i spotkania łącząc te z personalizmem, a dzięki temu dążąc w swojej koncepcji do osoby ludzkiej, „która otrzymała nowe istnienie – «esse Christo» – jako podstawę działania⁴⁷”. Wiesława Buczek zaznacza, że kategorie pedagogiczne, które pojawiają się w omawianej koncepcji, „mają charakter uniwersalny”, a sam autor koncepcji wychodzi z założenia, że „mogą one być punktem oparcia wraz z jakąś jedną wartością szczególną lub osobą – wzorcem lub modelem, który wciela w sobie wszystkie wartości⁴⁸”. Ksiądz przyjmuje, że Jezusa Chrystusa nie można nikim ani niczym zastąpić i choć w swojej koncepcji Tarnowski podąża za chrześcijańską gałęzią egzystencjalizmu, wybiera z niej tylko te elementy, które mają „znaczenie uniwersalne dla wierzących oraz niewierzących⁴⁹”.

Ksiądz Tarnowski będąc jednocześnie teoretykiem oraz praktykiem personalno-egzystencjalnego sposobu wychowania przeciwstawia się „...autorytaryzmowi, biurokratyzacji i reformatorskiemu pozoractwu”, akcentuje i promuje kształcenie

⁴³ Tamże, s. 64.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ W. Buczek, *dz. cyt.*, s. 178.

⁴⁶ Tamże, s. 179.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

wychowanków i samokształcenie wychowawców⁵⁰, a w związku z tym odrzuca dyrektywność. Ksiądz stwierdza: „wychowanie więc polega przede wszystkim na relacji człowiek–człowiek, a zatem jest oddziaływaniem o ludzkim obliczu. I nie ogranicza się ono do akcji doraźnej ani statystycznej. Człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, a miarą jego rozwoju jest nieskończoność. (...) Jeśli za zasadniczą «bazę» wychowania uznamy człowieczeństwo w dynamice jego ustawicznego rozwoju, to takie założenie pociąga za sobą stwierdzenie, że cała pedagogika współczesna powinna mieć charakter ludzki, czyli humanistyczny»⁵¹.

„Personalistyczna wizja człowieka i kultury, stanowiąca podstawę chrześcijańskiego wychowania, naprowadza nas przede wszystkim na ów pierwszy element tego, co człowiek przychodzący na świat zastaje jako niedoskonałe, i w co od najwcześniejszego okresu życia ma wkraczać – czyli we własne życie wewnętrzne: ma je «uprawiać», to znaczy «kształtować człowieka w człowieku», stawać się «coraz bardziej człowiekiem». Zatem punktem wyjścia owego doskonalenia jest człowiek, który jest. Punktem natomiast dochodzenia jest człowiek, który ma być»⁵². Tak postrzegane wychowanie w koncepcji ks. Tarnowskiego oznacza ustawiczne doskonalenie się, oznacza także istnienie „życia wewnętrznego, czyli bycia człowiekiem”, a także – biorąc pod uwagę postulat wychowania chrześcijańskiego oznacza stawanie się z każdym dniem bardziej bogatym „...w wartości umożliwiające przekraczanie granic doczesności i sięganie ku Transcendencji. Oznacza to, że osoba jest bytem z istoty swej zdolnym do poznania umysłowego (także poznania Bytu Najwyższego), do podporządkowania sobie ziemskiej rzeczywistości, odkrywania w niej ładu oraz tworzenia ładu estetycznego i moralnego – i to zarówno w sobie, jak i w otaczającej rzeczywistości»⁵³. Według księdza, wychowanie takie wywiedzione jest z ustaleń Soboru Watykańskiego II, ponieważ dzięki temu Soborowi „...zamiast ogólnikowości i schematyzmu następuje skierowanie ku żywej rzeczywistości pojedynczego człowieka z jego możliwościami

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993, s. 66 – 67.

⁵² S. Chrobak, *Pedagogika skoncentrowana na osobie Janusza Tarnowskiego koncepcja wychowania integralnego*, „Pedagogika społeczna” 2018, nr 1 (67), r. XVII s. 34.

⁵³ Tamże.

i trudnościami oraz powiązaniem społecznymi doby dzisiejszej, aby przyjść mu ze skuteczną pomocą”⁵⁴.

Ksiądz formułuje zasady, na których opierać powinno się wychowanie. Do zasad tych należą:

„1. Punkt wyjścia. W pierwszym zetknięciu się z wychowankiem lub grupą – jak stwierdza autor – najistotniejsze jest wejście w jego (ich świat), z nieudawanym, ale autentycznym zainteresowaniem. Chodzi o to, aby odczuli nasz szacunek i zrozumienie i abyśmy nie zrobili niewłaściwego pierwszego kroku.

2. Wychowanek. Nie jest on kimś niższym lub mniej wartościowym od wychowawcy, ale przeciwnie, może nad nim pod wieloma względami górować. Nie jesteśmy jego sędziami. Ewentualne wady musimy dostrzegać, lecz nie wolno z nimi utożsamiać wychowanka. Trzeba zawsze w nim znaleźć obraz Boga, który go kocha i wybacza mu.

3. Relacja wychowawca–wychowanek. Zmierzać wytrwale ku przyjaźni, nie oczekując ani wdzięczności, ani przywiązania. Dać wychowankowi odczuć miłość, ale bez zasłaniania tego, który go kocha daleko bardziej: Chrystusa. Łącznikiem spajającym ma być modlitwa.

4. Proces wychowania. Wsłuchiwanie się w wychowanka. Uczenie się i wychowywanie wzajemne. Nienarzucanie i przymuszanie, lecz delikatna pomoc do budzenia zainteresowania wartościami i poszukiwania ich aż do spotkania z Bogiem w Chrystusie dzięki łasce Ducha Świętego. Nie tyle oczekiwanie natychmiastowych wyników, co raczej nadzieja na daleką przyszłość. Stała cierpliwość i atmosfera radości.

5. Cel. Pomóc wychowankowi „odnaleźć jego miejsce w życiu i powołanie osobiste w stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jednocześnie z procesem wychowania innych dążyć do samowychowania siebie; żyć Chrystusem”⁵⁵.

Wiesława Buczek zaznacza, że dialog w pedagogice proponowanej przez księdza Tarnowskiego niekoniecznie oznaczać musi wymianę słów, lecz może być „dialogiem

⁵⁴ Za J. Tarnowskim, S. Chrobak, *dz. cyt.*, s. 34.

⁵⁵ Tamże, s. 180.

rzeczowym opartym na Prawdzie”, „dialogiem personalnym opartym na Wolności i Dobru”, wreszcie – „dialogiem egzystencjalnym bazującym na Miłości”⁵⁶.

Opisywana chrześcijańska myśl pedagogiczna odrzuca zatem „...deterministyczną koncepcję człowieka pozostającego pod całkowitym wpływem fatalizmu dziedziczenia lub środowiska”⁵⁷. O tym, kim jest człowiek i jaki jest czy będzie wychowywany człowiek decyduje tzw. „czynnik trzeci”, „...przełamujący fatalizm genetyczny i środowiskowy”⁵⁸. Jak za Stefanem Wołoszynem podkreśla M. Cogiel, „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 wolny”⁵⁹.

W proponowanym, wpisującym się w pedagogikę Kościoła rzymskokatolickiego ujęciu, które powraca do tego, co ludzkie w świecie mocno zdehumanizowanym i zdominowanym przez kulturę antywartości, w którym człowiek dąży do tego, by mieć, a w mniejszym zakresie do tego, by być, opisana personalistyczna koncepcja wychowania, szczególnie w recepcji księdza Tarnowskiego, wychodzi naprzeciw potrzebom powrotu do tego, co prawdziwie ludzkie. Dodatkowo – chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną można uznać za szansę dla dzieci i młodzieży współcześnie wzrastającej, bowiem „personalizm podkreśla wartość dobra wspólnego za podstawę życia społecznego”, jednak w takim wymiarze, w którym dobro wspólnie „nie może (...) naruszać dobra człowieka jako osoby”⁶⁰. Jest to o tyle istotne, iż kompetencje społeczne jednostek decydują zawsze o jakości życia wspólnot, społeczności, mają wpływ na dobrostan życia poszczególnych osób w szeroko pojętej przestrzeni społecznej. Jednocześnie, chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna dąży do akcentowania wagi dialogu, porozumienia, harmonijnej współpracy, opierając się wręcz na dialogu, zarówno jako metodzie - „sposobie komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się

⁵⁶ Tamże, s. 181.

⁵⁷ M. Cogiel, *dz. cyt.*, s. 342.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Za S. Wołoszynem, M. Cogiel, *dz. cyt.*, s. 342.

⁶⁰ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna...*, s. 244.

oraz współdziałania”, a także na procesie dialogu oraz „gotowości otwierania się na rozumienie, zbliżenie i współdziałanie w stosunku do otoczenia”⁶¹.

W sposobie postrzegania egzystencjalizmu przez Janusza Tarnowskiego można zaobserwować dbałość o zaangażowanie. Owo zaangażowanie to „... pochodzące z wolnego wyboru zupełne oddanie się pewnej sprawie lub osobie”⁶². Dla wychowawcy oznacza to gotowość wszechstronnego rozpoznania sytuacji, w której znajduje się wychowanek wraz z jego „zewnętrznym” i „wewnętrznym” światem. Ma to być „dojście do zrozumienia, co najgłębiej określa egzystencję dziecka lub młodego człowieka, z czym wiążą się jego najistotniejsze dążenia, troski, niepokoje”⁶³. Zaangażowanie egzystencjalne wiąże się ponadto z okazaniem wychowankowi pomocy „w odkrywaniu właściwego mu zadania w jego konkretnej, aktualnej sytuacji i urzeczywistniania go z całkowitym, dogłębnym oddaniem”⁶⁴.

Książd Tarnowski zaznacza, że w procesie wychowania personalistycznego należy oprzeć się na trzech zmiennych faktorach. Należą do nich:

- czynniki wewnętrzne, własne i charakterystyczne dla danej osoby, nazwane przez J. Tarnowskiego czynnikami własnymi wrodzonymi;
- także czynniki zewnętrzne, czyli bodźce środowiskowe i nadprzyrodzone, zwane czynnikami łaski;
- wreszcie – czynniki wpływające na proces wychowania i pobudzające do rozwoju, a ponadto pozytywne, ale także negatywne odpowiedzi podmiotu wychowania na działanie czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych⁶⁵.

W opinii Tarnowskiego – szczególnie w przypadku trzecich czynników – istotną staje się rola wychowawcy, ponieważ zadaniem jego jest wspieranie wychowanka zarówno w procesie racjonalizowania jej osobistych doświadczeń, rozwijania zasobów i możliwości, a także kształtowania odpowiedzialności za samego siebie i za wspólnotę czyli społeczność⁶⁶.

⁶¹ J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I..., s. 258.

⁶² Tamże, s. 260.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać....s*, 63 – 64.

⁶⁶ Tamże, s. 64.

Jednocześnie warto także podkreślić, że w wychowaniu, o którym mowa, istotne są nie tyle formy i sposoby, ...jakię przyjmuje sam proces wychowania, ile warunki i postawa wychowawcy, który przez swoje zachowanie i daleko idącą wewnętrzną identyfikację jest niejako częścią przekazywanej prawdy wiary czy wartości. Zaś wychowankowie akceptują go właśnie dlatego, że w nim te prawdy i wartości przyjęły twarz człowieka⁶⁷.

Można zatem z pełnym przekonaniem uznać, że wychowanie chrześcijańskie w nurcie personalizmu jest wychowaniem niedyrektywnym, opierającym się na dialogu, współdziałaniu, wzajemnej, żywej i życzliwej relacji pomiędzy ludźmi, dążeniu do autonomii jednostki, jej odpowiedzialności za siebie oraz własne czyny, dążeniu do poczucia sprawstwa człowieka, jest wychowaniem bazującym na ludzkiej godności oraz poszanowaniu i miłości chrześcijańskiej.

Jan Paweł II a personalizm i egzystencjalizm

W rozważaniach o personalizmie i egzystencjalizmie warto sięgnąć do nauki Jana Pawła II, który za jeden z filarów wychowania w duchu chrześcijańskim przyjął chrystocentryzm. W ujęciu Papieża Polaka, chrystocentryzm postrzegany był jako „odnoszenia się do Boga i do człowieka”⁶⁸. Zdaniem ks. Mastalskiego, „Jan Paweł II kontynuował myśl Piusa XI, który w encyklice z 1929 r. pisał, że Chrystus jest źródłem wychowania chrześcijańskiego, co podkreśla już pierwszymi słowami encykliki: «Divini Illius Magistri vices in terris gerentes»”⁶⁹. Poprzez nauki Piusa XI oraz Papieża Jana Pawła II należy rozumieć, że wszyscy mamy naśladować Chrystusa „...wzorując się w szczególności na tym okresie Jego ukrytego i pracowitego żywota, kiedy wobec Boga i ludzi jaśniał

⁶⁷ M. Filipczuk, *dz. cyt.*, s. 117.

⁶⁸ Ks. J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „Verbum Vitae” 2012, nr 21, s. 256.

⁶⁹ Za Piusem XI, ks. J. Mastalski, *dz. cyt.*, s. 256.

wszystkimi cnotami indywidualnymi, rodzinnymi i społecznymi”⁷⁰. Można także inaczej cel ten określić jako dążenie do tego, by „w ludziach odrodzonych przez chrzest urobić i odtworzyć Chrystusa”⁷¹. J. Mastalski także zaznacza, że chrystocentryzm jest fundamentem personalizmu wychowawczego, gdyż: „w wychowaniu chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej był, a nie tylko miał – aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – tzn., aby również umiał bardziej być, nie tylko z drugimi, ale także dla drugih. Wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”⁷². W koncepcji tej Chrystus staje się „Przewodnikiem, Przyjacielem oraz Ideałem”⁷³. Jan Paweł II podkreślając wagę samowychowania pouczał także m. in. iż „samowychowanie zmierza do tego, aby bardziej «być» człowiekiem, być chrześcijaninem, aby odkrywać i rozwijać w sobie talenty otrzymane od Stwórcy i realizować właściwe każdemu powołanie do świętości”⁷⁴.

W nauce Jana Pawła II odnajdujemy też liczne odniesienia do godności człowieka. Janusz Mastalski przywołuje papieski sposób postrzegania wychowania, które jest „stawaniem się człowieka coraz bardziej człowiekiem”, które to twierdzenie dobitnie ukazuje postulat procesu „...wychowania przeniknięty personalizmem chrześcijańskim”⁷⁵. Jan Paweł II podkreśla „...godność osoby ludzkiej i wartości każdego człowieka”, a także „wymaga poszanowania godności wychowanka i troski o jego rozwój oraz pracy nad rozwojem własnej osobowości”⁷⁶.

W koncepcji Papieża Polaka proces wychowania musi zawierać świadomość „...wszystkich elementów struktury aksjologicznej człowieka, a nade wszystko świadomość

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże.

⁷² Za Janem Pawłem II, J. Mastalski, *dz. cyt.*, s. 256.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Liturgii Słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na placu Mickiewicza w Poznaniu* (z dnia 3.czerwca.1997), *Drogowskazy dla Polaków Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 1999, t. III, s. 350.

⁷⁵J. Mastalski, *dz. cyt.*, s. 257.

⁷⁶ Tamże.

indywidualności i osoby wychowanka”⁷⁷. Istotną rolę ma zatem wychowawca, ponieważ „kierowanie procesem wychowawczym, które prowadzi wychowanka do osiągnięcia samoświadomości, autonomii osobowej, wskazuje drogę ku urzeczywistnianiu wartości postulowanych, a wtedy te wartości przeradzają się w imperatywy służące człowiekowi w przeżywaniu swojej egzystencji”⁷⁸. Dla Jana Pawła II znaczenie miało integralne odczytywanie samego siebie, swojego człowieczeństwa, równocześnie jako własnego świata wewnętrznego, lecz także i obszaru „...bytowania z innymi i dla innych”⁷⁹. Stąd też Karol Wojtyła przypisywał dużą rolę środowiskom wychowawczym – rodzinie, szkole, Kościołowi, lecz także wspólnocie rówieśniczej, wspólnocie dzieci, wspólnocie młodzieży, czy też po prostu określonej społeczności „koleżeńskiej” połączonej wspólnymi ideami.

Refleksja na zakończenie

„Tradycja chrześcijańska podkreśla rolę podmiotów osobowych w dialogu”, ponieważ uczestnikami dialogu mogą być wyłącznie te osoby, które zostały obdarzone wnętrzem⁸⁰. Zatem – „osobowość człowieka jest efektem relacji międzyludzkich”⁸¹. Józef Tischner zaznaczał także, że „dialog inicjowany przez Boga jest zarazem inicjacją rzeczywistości wiary w człowieka”⁸².

Jak zaznacza ks. Rafał Czekalski, „Podstawowym dobrem, którego broni personalizm jest godność człowieka, jako wartość niezbywalna i niepowtarzalna (od strony ontologicznej). Istnieje również godność osobowościowa. Jest to godność nabyta i jest wynikiem pracy

⁷⁷ Za Janem Pawłem II, J. Mastalski, *dz. cyt.*, s. 259.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ B. Olkowska, *Dialog jako przesłanka rozwoju osobowości człowieka*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Prace psychologiczne”, z, II, „Psychologia rozwoju” cz. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998, s. 67.

⁸¹ Tamże, s. 68.

⁸² P. Bortkiewicz, *Koncepcja dialogu w twórczości ks. Józefa Tischnera*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2002, t. 12, s. 238.

człowieka, który działając spełnia się jako osoba, rozwija swoje wewnętrzne predyspozycje, realizuje się”⁸³.

Ks. Tischner uznaje ponadto, „...że wiara jawi się jako odpowiedź dawana objawiającemu się i udzielającemu Bogu. Przypomina, że odpowiedź możliwa jest jedynie tam, gdzie jest rozmowa. Zatem wiara jest tam, gdzie jest rozmowa, a jej początkiem jest pytanie: gdzie jesteś? Na to pytanie można dać odpowiedź Adama nie ma mnie, ale można też udzielić odpowiedzi jak Abraham Oto jestem. Oznacza ono świadomość tego, kto poczuł, że jest zauważony, wskazany, że jego istnienie ma potwierdzenie w innym. Z kolei zawołanie Abrahamie, Abrahamie wyraża to, że ktoś cię dostrzega, ale i że wybiera. Tak więc odpowiedź Abrahama jest ostatecznie wybraniem na wybranie, jest wolnością na wolność. A wolność, zdaniem Tischnera, to klucz do wiary. Słowo, dialog, rozmowa, wolność – tak tworzy się pewna przestrzeń istnienia człowieka. Kulminuje ona w wolności, tam bowiem gdzie wolność, tam rośnie znaczenie słowa, gdzie wartość ma słowo – tam zakłada się wolność. Dla Tischnera fakt, że Bóg wybiera człowieka, czyli, że zwraca się do niego, a dobrowolny wybór człowieka oznacza odpowiedź wiary (lub niewiary) jest fundamentalnie ważnym doświadczeniem wolności”⁸⁴.

(Opracowanie: dr hab. Katarzyna Sadowska)

⁸³ Ks. R. Czekalski, *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2008, nr 21, s. 186.

⁸⁴ P. Bortkiewicz, *dz. cyt.*, s. 238.

**Pedagogika autorytarna czy emancypacyjna – Jaką drogę wybrać w trudnych czasach?
– wokół refleksji nad uniwersalizmem dzieła Alberta Camusa**

Uniwersalizm „Dżumy”

Albert Camus⁸⁵ twórca teatralny, prozaik, eseista i dramaturg żył w latach 1913-1960. Zaliczany jest do grona najwybitniejszych pisarzy francuskich XX wieku. W 1957 r. otrzymał on literacką Nagrodę Nobla. Jego twórczość literacka postrzegana była jako wykładnia filozofii egzystencjalnej, zaś w „Dżumie” wyraźnie dostrzegalne są idee humanizmu. Główna myśl niniejszego utworu roztacza się wokół epidemii dżumy pochłaniającej setki śmiertelnych ofiar, lecz niesie ona za sobą wiele ważkich przesłanek na temat postaw ludzi wobec zła, obnaża absurdy świata oraz zachęca do refleksji nad instynktami drzemiącymi w człowieku. Prawidłowości te odsłaniają moralno-dydaktyczny wymiar tej powieści, w wyniku czego nabiera ona metaforycznego i uniwersalnego charakteru. Sam tytuł utworu stanowi źródło różnorodnych interpretacji. „Dżuma” może oznaczać nieoczekiwany kataklizm, obnażający bezradność jednostki wobec żywiołu, wojnę i związane z nią doświadczenia, totalitaryzm ukierunkowany na osiągnięcie całkowitej władzy nad społeczeństwem, jak i również dylemat na temat natury dobrej i złej człowieka, która ujawnia się w sytuacjach ekstremalnych. Właściwości te mogą stanowić przyczynek do refleksji nad rzeczywistością pandemii wirusa SARS-CoV-2 i choroby COVID-19, którą wywołuje, w tym w szczególności nad sensem egzystencji ludzkiej i tym, co ją dookreśla oraz zachęcać do próby ich racjonalizacji.

⁸⁵ W. Sadkowski (red.), Leksykon pisarzy świata XX wieku, Fundacja Literatura Światowa, Warszawa 1997.

Krótką charakterystyka współczesności

Dynamika przemian kulturowo-cywilizacyjnych obecnego świata przyczynia się do radykalnych przeobrażeń w niemalże wszystkich sferach funkcjonowania człowieka, do których w szczególności należy zaliczyć płaszczyzny jego życia społecznego i psychicznego. Współczesny podmiot partycypuje w rzeczywistości pozbawionej trwałych znaczeń, nabierających ambiwalentnego charakteru, wyrażającego się między innymi w binarnym układzie zderzających się ze sobą skrajności, tego, co lokalne z tym, co globalne, homogeniczności z heterogenicznością, indywidualizmu z kolektywizmem, innowacyjności z tradycjonalizmem, czy uniformizacji z dyferencjacją. W tym miejscu warto przywołać słowa O. Marquarda, który zauważa, iż człowiek potrzebuje „polimityczności, by w niej na nowo znaleźć oparcie: by swój nieunikniony obowiązek mityczny realizować nie – monomorficznie i progresywnie – w toku absolutnej monohistorii, ale polimorficznie i transgresywnie – w toku wielu historii relatywnych”⁸⁶. Nastanie zmierzchu jednorodnego świata potwierdza także wielość określeń używanych do jego opisywania. A. Melucci nazywa go mianem „kruchej teraźniejszości”⁸⁷, Z. Melosik światem „migotania znaczeń”⁸⁸, Z. Bauman „płynnego życia”⁸⁹ oraz „ponowoczesności”⁹⁰, M. McLuhan „globalnej wioski”⁹¹, A. Giddens „późnej nowoczesności”⁹², zaś F. Fukuyama mówi o „świecie poczłowieczym”⁹³. Sformułowania te stanowią egzemplifikację jakościowych przekształceń społecznych, których atrybutami staje się zorientowanie jednostek na konsumpcyjny styl życia, wzrost znaczenia

⁸⁶ O. Marquard, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, Oficyna Naukowa Elżbieta Nowakowska-Sołtan, Warszawa 1994, s. 115.

⁸⁷ A. Melucci, *The process of collective identity*, [w:] H. Johnston, B. Klandermans (red.), *Social movements. Protest and contention*, Minneapolis 1995, s. 41-63.

⁸⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁸⁹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

⁹⁰ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013.

⁹¹ M. McLuhan, *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

⁹² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

⁹³ F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

informacji, obligujących je do implementacji zasady permanentnego uczenia się oraz rozwój mass-mediów i nowoczesnych technologii.

Obecna sytuacja pandemii sprawia, że słowa Jamesa H. Turnera „nie wystarcza nam już to, czego nauczyliśmy się wcześniej. Ciągłe i gwałtowne zmiany sprawiają, iż nie można już przeżyć całego swojego życia, tak jak nasi przodkowie. Wciąż musimy przystosowywać się do owej potężnej i niszczycielskiej siły, która została spuszczone z uwięzi przez naszą kulturę i sposoby organizacji społeczeństw”⁹⁴ – zyskują na znaczeniu. W egzystencję współczesnego człowieka wpisana jest zmiana, która wymaga od niego umiejętności szybkiego adaptowania się do mających miejsce przeobrażeń. Ponadto, dynamizmowi rzeczywistości towarzyszy niepewność. Zgodnie ze spostrzeżeniem Zygmunta Baumana „świat ponowoczesny przymierza się do ewentualności życia z niepewnością *na stałe*; do warunków na zawsze już niepewnych, i to taką niepewnością, jakiej zredukować żadną miarą się nie da”⁹⁵. Niniejsza niepewność budzi niepokój człowieka, może obniżać jego poczucie bezpieczeństwa i prowadzić do bezradności. Przyszłość staje się nieprzewidywalna, jednostka nie ma bowiem pewności, że jej zamierzenia się spełnią, zaś wtórujące mu ryzyko rozmaitych zagrożeń, pozbawia ją kontroli, co skutkuje dysfunkcjonalnością utrwalonych sposobów działania.

Powyższe rozważania mogą stanowić źródło dylematów pedagogicznych i czynić pytanie o to: „jak wychowywać?” nadal aktualnym. Dlatego też, warto zadać sobie pytania o to, jakie podejście pedagogiczne znajdzie swoje zastosowanie we współczesnej rzeczywistości?; jakie zabiegi wychowawcze przyczynią się do rozwoju takich cech młodych ludzi, które usprawnią ich funkcjonowanie w obecnym świecie? oraz jakie umiejętności umożliwią im radzenie sobie w sytuacji pandemii? Celem pogłębienia tychże refleksji i ułatwienia udzielenia na nie odpowiedzi, w niniejszej pracy postanowiono przyjrzeć się

⁹⁴ J.W. Turner, *Sojologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 1998, s. 216.

⁹⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 48.

dwóm, opierającym się na różnorodnych założeniach ujęciom pedagogicznym, jakie stanowi pedagogika autorytarna i emancypacyjna.⁹⁶

Główne założenia pedagogiki autorytarnej

Założenia pedagogiki autorytarnej (opartej na ideologii konserwatywnej) prezentuje model wychowania adaptacyjnego, którego refleksja teoretyczna bazuje na takich koncepcjach jak: socjologizm pedagogiczny (Emil Durkheim), behawioryzm (za jego przedstawicieli uznaje się Johna B. Watsona, Burrhusa F. Skinnera i Edwarda Thorndike), strukturalno-funkcjonalna teoria edukacji (Talcott Parsons), esencjalizm (Clinton Fadiman) oraz perenializm (Robert M. Hutchins, Jacques Maritain). Bazuje on na idei podporządkowania młodego pokolenia normom i regułom postępowania obowiązującym w danym społeczeństwie. Uzasadnienie dla takiego działania można odnaleźć w słowach Stefana Wołoszyna, który uważa, że należy „takie wychowanie realizować, bo taka jest rzeczywistość psychiczna, społeczna lub inna, w jakiej znajduje się wychowanek. Ponieważ takie a takie przeżycia albo dyspozycje decydują o postępowaniu człowieka, powinien te przeżycia albo dyspozycje kształtować; ponieważ człowiek żyje w społeczeństwie, powinno się go społecznie wychowywać”⁹⁷. W konsekwencji uznaje, że istotną rolę w procesie wychowania pełni socjalizacja, czyli „ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby mogła stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa”⁹⁸. Zgodnie z tym postulatem edukacja „rozwija zaangażowanie jednostki na rzecz wartości społecznych i na rzecz wypełniania ról społecznych, wyposaża ją również

⁹⁶ B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 281.

⁹⁷ S. Wołoszyn, *O uzasadnieniu norm pedagogicznych*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń 1996, s. 28.

⁹⁸ Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 377.

w techniczne kwalifikacje i społeczne «umiejętności», będąc tym samym środkiem «podtrzymywania» systemu kulturowego. Edukacja jest jednak także – w jej funkcji selekcyjnej – środkiem dostarczania odpowiedniego «materiału ludzkiego» dla struktury społecznej⁹⁹. Warunkuje zatem rozwój społeczno-gospodarczy kraju oraz stoi na czele norm moralnych i powszechnie uznawanych wartości życiowych – transmisję kulturową.

W tym nurcie nie występują niezamierzone oraz spontaniczne działania wychowawcze, każde z nich jest bowiem przemyślane i ukierunkowane na realizację określonego celu, zdobycie jedynej „właściwej” wiedzy i przyswojenie zasad „dobrego” zachowania. Dlatego też w autorytaryzmie nie ma miejsca na osobliwe reakcje ucznia, czy odpowiadanie na jego indywidualne preferencje lub potrzeby.¹⁰⁰ Zadaniem Roberta M. Hutchinsa edukacja powinna prowadzić do prawdy, która jest niezmienna w toku rozwoju ludzkości, w związku z czym cel systemu oświaty jest taki sam w każdym wieku i społeczeństwie – polega na doskonaleniu człowieka.¹⁰¹ Promowane przez szkołę postulaty, mają przygotować młodych ludzi do zrozumienia reguł kierujących życiem społecznym, uznania wartości instytucji i respektowania prawa i porządku.¹⁰² Niniejsze praktyki i założenia mają zapewnić ład społeczny oraz sprawić, że każdy człowiek odnajdzie w nim swoje miejsce i pełnił przypisane do niego role.

W krytycznych opracowaniach dotyczących pedagogiki autorytarnej zauważa się, iż pomija ona kwestię podmiotowości zarówno ucznia, jak i nauczyciela w procesie wychowania. Oboje są bowiem podporządkowani odgórnie ustalonym oczekiwaniom zewnętrznym i władzy, zaś znaczenie ma przede wszystkim efektywność oddziaływań pedagogicznych. Niedostrzeżenie indywidualnych predyspozycji dziecka, może skutkować niewykorzystaniem jego rzeczywistego potencjału. Taki model wychowania nie pozwala młodym ludziom na zaspokajanie własnych potrzeb, dlatego też mogą oni reagować oporem,

⁹⁹ Z. Melosik, *Strukturalno-funkcjonalna interpretacja edukacji*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo Wolumin 1993, s. 83.

¹⁰⁰ Z. A. Żuczkowska, *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej – polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania”, 1(4), 2012, s. 206-218.

¹⁰¹ R. Hutchins, *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, Chicago 1952.

¹⁰² M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 23.

wrogością lub agresją na dominację dorosłych. System szkolny oczekuje konformizmu i pasywności, czego efektem w sytuacjach wymagających samodzielnego myślenia jest bierność wychowanków lub nieumiejętność radzenia sobie.¹⁰³

Główne założenia pedagogiki emancypacyjnej

Wśród przedstawicieli pedagogiki emancypacyjnej wymienia się między innymi Paulo Freire, Henry'ego Giroux, Iwana Illicha oraz Noama Chomsky'ego. Czas jej powstania datuje się na lata 60.-70. XX wieku.¹⁰⁴ W celu zrozumienia jej głównego przesłania, warto przyjrzeć się jej genezie, którą nakreślają słowa Bogdana Śliwerskiego: „centralną rolę nad polityką oświatową i wychowawczą państw zachodnioeuropejskich odgrywało pojęcie emancypacji, przez którą rozumiano nie tylko jako wyzwolenie jednostki spod społecznej przemocy poprzez aktywny udział w kreowaniu i współtworzeniu antyrepresyjnych form wychowania i współżycia, ale i autonomię, wyzwolenie i uzyskanie przez młodego człowieka wewnętrznej niezależności od autorytetów”.¹⁰⁵ Podejście to zakłada, że sam dostęp do edukacji nie jest wystarczającym warunkiem emancypacji, ponieważ istotne jest również to, by pozwalała ona na osiągnięcie autonomii i dojrzałości osobowej przez osoby, które uczestniczą w jej procesie. Jej przedstawiciele proponują „uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania się, pozwala na samodzielne myślenie”¹⁰⁶. W niniejszym postulatcie kryje się sprzeciw wobec podporządkowywania

¹⁰³ Z. A. Żuczowska, *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej: polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania”, 3/1 (4), 2012, s. 206-218.

¹⁰⁴ Warto jednak wspomnieć, iż początków pedagogiki emancypacyjnej można dopatrywać się już w starożytności w szkole sokratejskiej. Centralną rolę w nauczaniu prowadzonym przez Sokratesa pełniły pytania, które miały prowadzić do odkrycia prawdy, która była „wyzwalana” z umysłów jego uczniów. (H. Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019, s. 587.)

¹⁰⁵ B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 264-265.

¹⁰⁶ M. Dziemianowicz – Nowak, *Przystosowanie czy rozwój?: pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej. Terażniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1(57), 2012, s. 116.

procesu wychowania władzy politycznej lub religijnej oraz idei przystosowania jednostki do społeczeństwa i przyjmowania przez nią przypisanych ról. Emancypacja to nie tylko wyzwolenie od despotyzmu, władzy, przymusu, zniewolenia i przemocy, lecz również walka o samostanowienie, współdecydowanie i równouprawnienie.¹⁰⁷

Szkoła ma stwarzać szansę na awans społeczny każdemu człowiekowi. Jest miejscem, w którym powstają innowacyjne sposoby rozwiązywania problemów, przygotowującym uczniów i ich nauczycieli do podejmowania odpowiedzialności na swoje działania. Pozwala na zdobycie świadomości w zakresie narzuconych na jednostkę ograniczeń i zachęca do ich kwestionowania, po to, by mogła ona zmaksymalizować wykorzystanie swojego potencjału. Dostrzega istotny potencjał wiedzy, staje się nieodłącznym elementem życia i ułatwia mu zrozumienie rzeczywistości. Prawidłowość tą akcentuje Zbigniew Kwieciński w słowach: „wiedza jest niekończącym się procesem poznawania świata, wyjaśnia go i możliwością bycia w nim. Racjonalność emancypacyjna przyjmuje założenia o nieoczywistości i konwencjonalności kulturowo zdefiniowanego świata, o niepowtarzalności sytuacji, motywów i działalności innych ludzi oraz operuje emancypacyjną wizją świata [...] Świat jest rzeczywistością sensu, która ustanawiana jest z dialogu, w toku odkrywania ukrytych determinant, przesłan i założeń, w komunikacji służącej wspólnemu przekraczaniu narzuconych nam granic”¹⁰⁸. Paulo Freire podkreśla znaczenie edukacji w procesie dookreślania relacji jednostki ze światem: „to właśnie jako świadome byty ludzie nie tylko są w świecie, ale także istnieją wraz ze światem, razem z innymi ludźmi. Jedynie ludzie jako byty «otwarte» są w stanie wznieść się na poziom złożonego działania, w którym równoległe mogą przekształcać świat poprzez swoje czyny, jak również chwycić i wyrażać rzeczywistość świata w swoim twórczym języku”¹⁰⁹. Dlatego też, zabiegał o prawo do głosu i działania dla każdego człowieka, ponieważ jego zdaniem, celem edukacji jest jego rozwój osobowy rozumiany jako samodzielny wysiłek.

¹⁰⁷ B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 265.

¹⁰⁸ Z. Kwieciński, *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 17.

¹⁰⁹ P. Freire, *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Harmondsworth, 1972, s. 51.

W wielu opracowaniach paradygmat emancypacyjny analizowany jest z ostrożnością, ponieważ w skrajnej postaci może prowadzić do anarchii, polegającej na przeciwstawieniu się nie tylko wszelkiej władzy, ale również autorytetom. W krytyce tego podejścia dostrzega się także zagrożenie niepewnej pozycji nauczyciela poddanego spontanicznej woli i potrzebom uczniów, którzy marginalnie traktują konieczność wzajemnych oczekiwań społecznych. Ponadto postrzeganie człowieka, jako z natury dobrego, może zniekształcić rozpoznawanie rzeczywistych przyczyn różnych wydarzeń. Z kolei bazowanie na wewnętrznej motywacji ucznia i jego zainteresowaniach, może przyczynić się do braku szacunku wobec idei stałego wysiłku i pracy.

Rola wychowawcy w pedagogice autorytarnej

Wychowawca pełni bardzo ważną i odpowiedzialną funkcję, stoi bowiem na straży przyjętego przez społeczeństwo systemu wartości, jego tradycji i norm, zapewniając mu w ten sposób równowagę. Posiada autorytet formalny, co sytuuje go na społecznie wyższej pozycji od wychowanka i przyzwala mu na ingerowanie w jego sprawy i dyscyplinowanie w momencie, gdy nie zachowuje się zgodnie z przyjętym standardem. Jego doświadczenia edukacyjno-wychowawcze również opierają się na określonym autorytecie, dlatego koncentruje się on na upowszechnianiu jego znaczenia wśród swoich podopiecznych.¹¹⁰ Swoje działania ukierunkowuje przede wszystkim na przekazywanie uczniom treści nauczania (takich samych dla wszystkich uczniów), których opanowanie sprawi, że staną się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa.

Nauczyciel jako ekspert decyduje o ważności wiedzy i sposobie jej przekazania. W sytuacji nieposłuszeństwa ucznia może zastosować wobec niego karę. Podczas zajęć szkolnych obowiązują dyscyplina i rygor, ponieważ tylko surowy i wymagający pedagog

¹¹⁰ Prawidłowość tą zauważa Janusz Korczak – propagator humanistycznej idei wychowania. (Patrz: J. Korczak, *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 187.)

może odnieść sukces. Istotna jest efektywność zastosowanych oddziaływań wychowawczych, nie zaś relacje z uczniem, czy rozpoznanie jego indywidualnych predyspozycji.¹¹¹ Prawidłowości te oddają słowa: „W kontaktach wychowawcy z zespołem dominują polecenia, rozkazy, żądania, oceny, krytyka i nagany, sarkazm, pretensje i uwagi: nie dopuszcza żadnych rozmów towarzyskich lub prywatnych”¹¹².

Rola wychowawcy w pedagogice emancypacyjnej

Zadanie emancypacyjnego nauczyciela to „odkrywanie problemów, których nie uświadamia sobie zniewolony naród i formułowanie ich, by zniewoleni mogli skonfrontować z nimi swoją sytuację. Rolą pedagoga jest zatem usytuowanie się po stronie podmiotów zniewalanych, biednych, uciśnionych, by przywrócić im siłę do mówienia o swoich sprawach własnym głosem, do odzyskiwania wiary w siebie, do własnej przedsiębiorczości i podejmowania inicjatyw społecznych”¹¹³. Istotnym elementem jego pracy pedagogicznej są relacje z uczniami oparte na dialogu. W swoim założeniu ma on zmniejszać dystans pomiędzy nauczycielem a jego podopiecznymi, którzy mogą zamieniać się swoimi rolami i uczyć się wzajemnie od siebie¹¹⁴. „Podczas gdy w praktyce «urabiającej» ucznia nauczyciel jest zawsze jego wychowawcą, to – przeciwnie – w praktyce wyzwalającej nauczyciel musi «umrzeć» jako wyłączny wychowawca ucznia, ażeby móc się «odrodzić» jako uczeń swego ucznia. Jednocześnie powinien on proponować uczniowi, żeby «umarł» jako wyłącznie uczeń swego nauczyciela, po to, aby móc się «odrodzić» jako jego wychowawca.”¹¹⁵ W tej kwestii ma on odpowiedzialne zadanie sprawienia, by uczniowie

¹¹¹ M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 175.

¹¹² Tamże, s. 253.

¹¹³ B. Śliwerski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 269.

¹¹⁴ Tamże, s. 271.

¹¹⁵ P. Freire, *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*, [w:] A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 152-153.

chcieli poznawać siebie i uczestniczyć w procesie edukacyjnym, co wiąże się również z procesem nazywania samoświadomości. Paulo Freire opisuje je w następujących słowach: „uciśnieni nie są marginesem, nie są ludźmi żyjącymi «poza» społeczeństwem. Zawsze znajdowali się wewnątrz – wewnątrz struktury, która uczyniła z nich „istoty dla innych”. Rozwiązaniem nie jest «zintegrowanie» ich w strukturze ucisku, lecz przekształcenie tej struktury, tak by mogli się oni stać «istotami dla siebie»”¹¹⁶.

Nauczyciel pełni rolę polityka, artysty, towarzysza, partnera, nauczającego i uczącego się. Oddziałuje na kształtowanie krytycznej świadomości uczniów oraz ich postawy ukierunkowanej na pokonywanie własnych ograniczeń. Rozwija ich otwartość na różnorodność i zachęca do komunikacji. Wspiera ich w identyfikowaniu czynników opresji i zniewolenia. Jest zobowiązany do poszanowania prawa wychowanka do poszukiwania swoich sposobów radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Głównymi narzędziami jego pracy stają się rozmowa oraz zadawanie pytań.¹¹⁷

Rola ucznia w pedagogice autorytarnej

Zadanie ucznia koncentruje się na przyswajaniu potrzebnej wiedzy przekazywanej mu w toku edukacji i wypracowaniu w sobie pożądanых cech charakteru, a także okazywaniu szacunku i posłuszeństwa wobec autorytetów. Zapoznaje się on z obowiązkami wynikającymi z ról społecznych, które zostały do niego przypisane. Uczy się przede wszystkim na pamięć.

Zbigniew Kwieciński charakteryzując pedagogikę autorytarną zauważa, że „dzieci mają równe prawa w świecie obiektywnie nierównych dostępności; równe szanse są realizowane przez uwzględnienie osobistych osiągnięć; dziecko jest w swej istocie obdarzone

¹¹⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London 1972, s. 48.

¹¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 79-80

wolną wolą i w tym sensie samo decyduje o sobie”¹¹⁸. Warto jednak podkreślić, iż autorytaryzm bazuje na przekonaniu, że ucznia w wyniku procesu wychowania i odpowiednie organizowanie aktywności, można dowolnie modelować zgodnie z przyjętym wzorem.¹¹⁹

Rola ucznia w pedagogice emancypacyjnej

Barbara Fatyga oraz Anna Tyszkiewicz zakładają, że młody człowiek dążący do tego, by go wysłuchano, potrzebujący bycia zauważonym – będzie zabiegał o uznanie, przejawiając nie tylko zachowania społecznie pożądane, ale także nie mieszczące się w jego normach.¹²⁰ Dlatego też w pedagogice emancypacyjnej, uczeń ma prawo do wyrażania swoich argumentów bez narażania się na krytykę pedagoga. Jego opinia jest tak samo ważna, jak każdej innej osoby będącej uczestnikiem relacji wychowawczej. Otrzymuje szansę na podmiotowe uczestnictwo w procesie wychowania oraz postrzega się go jako jednostkę z natury dobrą.

Zadanie młodego człowieka w procesie edukacji koncentruje się na nabywaniu świadomości, że znane mu sposoby funkcjonowania i reguły życia, nie są jego wyborem, lecz zostały mu narzucone przez system społeczny, dlatego powinien poddać je krytycznej analizie i podjąć działania prowadzące do zmiany takiego stanu rzeczy.¹²¹ Uczy się przez codzienne doświadczenia i poprzez praktyczne refleksje nad zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem społecznym. Głównymi czynnikami ukierunkowującymi proces uczenia się są jego zainteresowania i motywacja do działania.

¹¹⁸ M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 24.

¹¹⁹ M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 163.

¹²⁰ B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Warszawa 2001, s. 193.

¹²¹ H. Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019, s. 589.

Ku refleksji – na zakończenie

Uniwersalizm „Dżumy” sprawia, że może mieć ona swoje znaczenie dla człowieka bez względu na jego charakter. Niesie swoje przesłanie dla różnorodności postaw ludzkich wobec zagrożenia, zachęca do refleksji nad siłą miłości i ofiarności wobec potęgi zła, czy też solidarności ludzkiej w obliczu ekstremalnych sytuacji. Z jednej strony, jak pisze Albert Camus „każdy nosi w sobie dżumę, nikt bowiem nie jest od niej wolny (...) trzeba czuwać nad sobą nieustannie, żeby w chwili roztargnienia nie tchnąć dżumy w twarz drugiego człowieka”¹²², lecz z drugiej „jedyny sposób, żeby ludzie byli razem, to zesłać im dżumę”¹²³. W tekście powieści można również odnaleźć odpowiedź na zasadnicze pytanie „co to jednak znaczy - dżuma? To życie, ot i wszystko”¹²⁴. Dżuma może dziać się w każdym miejscu, każdym czasie i dotyczyć każdego człowieka.

Podjmując próbę rozstrzygnięcia dylematu, które idee pedagogiczne – odnoszące się do autorytarnego stylu wychowania, czy pedagogiki emancypacyjnej – znajdą swoje zastosowanie we współczesnej rzeczywistości, warto przyjrzeć się argumentacji przemawiającej za każdym ze stanowisk.

Maria Czerepaniak-Walczak zauważa, iż w sytuacji dynamizmu społecznego – umiejętności emancypacyjne stają się koniecznością umożliwiającą im funkcjonowanie, zaś wychowanie pokładające wiarę w możliwość zmiany człowieka – prowadzi do ich rozwoju.¹²⁵ W czasach zachwiania poczucia bezpieczeństwa, permanentnych przemian, które w znaczącym stopniu uniemożliwiają przewidywanie mających nastąpić wydarzeń,

¹²² A. Camus, *Dżuma*, przeł. Joanna Guze, Wydawnictwo Krąg, Warszawa 1992, s. 189.

¹²³ Tamże, s. 147.

¹²⁴ Tamże, s. 228.

¹²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancypacyjnej)*, „Forum Oświatowe” nr 2, Warszawa – Toruń 1994, s. 115–125.

człowiek skłania się ku zaufaniu w stosunku do siebie samego (swojej podmiotowości), nie zaś do świata zewnętrznego, w którym zawiadują niepewne reguły.¹²⁶

Z kolei, Anthony Giddens twierdzi, że „powszechnym sposobem radzenia sobie z dylematem autorytet – wątplenie jest działanie rutynowe i oddanie się określone mu stylowi życia”¹²⁷. Taka postawa może chronić przed odrzuceniem „autorytetu wartości” oraz bezgraniczną tolerancją wobec różnorodności, lecz grozi tym, że jednostka „wyrzeka się swojej zdolności do krytycznej oceny na rzecz przekonań sformułowanych przez autorytet, którego reguły i orzeczenia odnoszą się do większości aspektów życia”¹²⁸ w wyniku czego, obdarza go bezgranicznym zaufaniem i uzyskuje poczucie bezpieczeństwa.

Współczesny pedagog poszukujący swojego stylu wychowawczego dylemat pedagogika autorytarna, czy emancypacyjna (lub też inna droga rozwoju) – obligowany jest rozstrzygnąć samodzielnie. Żaden z przedstawionych modeli wychowawczych nie jest bowiem idealny. Monika Jaworska-Witkowska i Zbigniew Kwieciński zauważają, że o ile pedagogika autorytarna (konserwatywna) to „pedagogia¹²⁹ wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na władzy, na libidinalnej dominacji”¹³⁰, o tyle nurty pedagogiczne od niej przeciwstawne to „pedagogia zachęcająca do indywidualnej pomyślności, wsparta na żądzy posiadania, na libidinalnej chciwości”¹³¹. Zgodnie ze słowami Zbyszko Melosika „każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być

¹²⁶ Patrz: H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

¹²⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 267.

¹²⁸ Tamże, s. 268.

¹²⁹ Pedagogia – „względnie spójny i trwałe zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty” (M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 20.)

¹³⁰ M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 21-22.

¹³¹ Tamże, s. 22.

aprobata idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy”¹³².

(Opracowanie: dr Lucyna Myszką-Strychalska)

Bibliografia:

- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Camus A., *Dżuma*, przeł. Joanna Guze, Wydawnictwo Krag, Warszawa 1992.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancypacyjnej)*, „Forum Oświatowe” nr 2, Warszawa – Toruń 1994, s. 115–125.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dziemianowicz – Nowak M., *Przystosowanie czy rozwój?: pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1(57), 2012, s. 113–128.
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Warszawa 2001.
- Freire P., *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London 1972.
- Freire P., *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*, [w:] A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Wydawnictwo Żnak, Kraków 2004.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Hutchins R., *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, Chicago 1952.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Kosiorek M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kostyło H., *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019.
- Kwieciński Z., *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Marquard O., *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, Oficyna Naukowa Elżbieta Nowakowska-Sołtan Warszawa 1994.
- McLuhan M., *Zrozumieć media: przedłużenie człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń-Poznań: 1995.
- Melosik Z., *Strukturalno-funkcjonalna interpretacja edukacji*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo Wolumin 1993.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Melucci A., *The process of collective identity*, [w:] H. Johnston, B. Klandermans (red.), *Social movements. Protest and contention*, Minneapolis 1995, s. 41-63.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Sadkowski W. (red.), *Leksykon pisarzy świata XX wieku*, Fundacja Literatura Światowa, Warszawa 1997.
- Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Turner J.W., *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 1998.
- Wołoszyn S., *O uzasadnieniu norm pedagogicznych*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa – Toruń 1996.
- Żuczowska Z. A., *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej – polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania”, 1(4), 2012, s. 206-218.

¹³² Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń-Poznań: 1995, s. 20-21.