

ZAGADNIENIA PSYCHOPEDAGOGICZNE

ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH
Tom XXV, zeszyt 2 – 1997

KS. MARIAN NOWAK
Lublin

PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA SZKOŁY I DYDAKTYKI

Coraz więcej zainteresowania w życiu społecznym, kulturalnym a nawet politycznym zdobywa personalistyczna koncepcja życia, która nie pozostaje obojętna również pedagogom. Ten fakt notuje m.in. aktualne nauczanie papieskie, podkreślając w niedawno wydanej encyklice *Centesimus Annus*, że „miliony i miliony ludzi, [...], działając indywidualnie czy łącząc się na różne sposoby w grupy, stowarzyszenia i organizacje, [...] utworzyły jakby «wielki ruch obrony osoby ludzkiej» i ochrony jej godności [...]”¹.

Gdy mówimy o personalizmie, nasze myśli biegną do Emmanuela Mouniera (1905-1950), który jest głównym założycielem personalizmu. Można jednakże mówić o założycielach tego kierunku myślenia także w poszczególnych krajach² oraz o poszczególnych autorach, którzy przez swoją teoretyczną działalność, przez styl swojej refleksji, itp., dali początek różnym obliczom personalizmu.

Warto zwrócić uwagę także na wskazywany z wielu stron problem istnienia „personalizmu perenne i personalizmu naszych czasów” (datowanego przede wszystkim od E. Mouniera)³. Jest to oczywiście prawdą, że można

¹ J a n P a w e ł II, *Encyklika „Centesimus Annus”*, Città del Vaticano 1991, s. 5, 18 (przedruk Włocławek 1991, s. 5, 18).

² Tak np. Luigi Stefanini (1891-1956) jest uważany za założyciela personalizmu włoskiego (zob. G. C a t a l f a m o, *Der historische Personalismus und seine Pädagogik*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau. Trimestrale di cultura pedagogica”, [Padova] 39 (1981), z. 1, s. 3).

³ Pod koniec lat dwudziestych naszego wieku pojawił się ten właśnie specyficzny wysiłek myślowy, który E. Mounier i jego przyjaciele określili jako swoistą *r e w o l u c j ę p e r-*

mówić o „personalizmie perenne”, tak jak prawdą jest, że istnieje w ten sam sposób idealizm i realizm, spirytualizm i materializm i to można powiedzieć od Sokratesa i Platona, od Demokryta i Plotyna, do dzisiaj. Takie stanowisko jest zatem możliwe do przyjęcia, tym bardziej, że tego rodzaju stwierdzenia pochodzą z prób poszukiwania pewnego *w s p ó ł n e g o m i a n o w n i k a* dla wielu koncepcji, które w sposób szczególnie akcentowały wartość *o s o b y l u d z k i e j*⁴.

P e r s o n a l i z m (n a s z y c h c z a s ó w) zaistniał nie tylko jako kierunek myślenia, lecz znacznie bardziej zaznaczył się w formie konkretnej perspektywy tzw. *m y ś l e n i a w a l c z ą c e g o*, które swoje centrum ma w osobie widzianej od strony istotowej w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Osoba jest widziana w tym kierunku myślenia w jej wymiarze duchowym, w otwartości na transcendencję i postrzegana w konkretnej egzystencji nasyconej wartościami i zaangażowaniem⁵.

Oczywiście personalizizm ma wiele swoich odmian i nurtów. To zaś, co możemy określić jako cechę dość wspólną wszystkim odmianom personalizmu, to charakter *p e d a g o g i c z n y* i zainteresowanie sprawami wychowania. Personalizm żywo interesuje się więc problemami edukacji, stając się nawet swoistą *p e d a g o g i ą p e r s o n a l i s t y c z n ą*⁶. Intereso-

s o n a l i s t y c z n ą i w s p ó ł n o t o w ą, proponując tym samym drogę wyjścia z jednej strony z subiektywizmu, reakcjonizmu i indywidualizmu, a z drugiej, ze skrajnie pojętego (często w kategoriach ekonomicznych) kolektywizmu i totalitaryzmu (zob. m.in. *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 9-15).

⁴ Włoski pedagog o orientacji personalistycznej, M. Manno podkreśla, że do *k l a s y c z n y c h p r z e d s t a w i c i e l i* tzw. *p e r s o n a l i z m u p e r e n n e g o* można zaliczyć m.in.: Platona, Augustyna, Tomasza z Akwinu, Montagne'a, Kartezjusza, Kanta, Rosminiego, a także Berdjaieva i egzystencjalistów chrześcijańskich oraz takich myślicieli jak: La Via, Sciacca, Stefanini, M. Buber, R. Guardini i A. Schaff. Ponadto *p e r s o n a l i z m* zaistniał *h i s t o r y c z n i e* jako kierunek myślenia lub wysiłek pewnej *d o k t r y n y f i l o z o f i c z n e j*. Ten *p e r s o n a l i z m* jest już konkretnie proponowany w ujęciach i w koncepcjach politycznych i pedagogicznych przez E. Mouniera i J. Lacroix. Jako pewien *f e n o m e n h i s t o r y c z n y* wychodzi on z pewnej konkretnej filozofii, związanej z kierunkiem *r e a l i z m u* (zob. M. M a n n o, *Collocazione filosofica e implicanze pedagogiche del personalismo critico*, „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau”, 39(1981), z. 1, s. 30 i następnę zwł. s. 41, przypis 7; A. R i g o b e l l o [a cura di], *Il personalismo*, Roma 1975).

⁵ Zob. E. M o u n i e r, *Le personalisme*, Paris 1992; K. S o ś n i c k i, *Rozwój pedagogiki zachodniej. Na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 173-190.

⁶ Por. L. S t e f a n i n i, *Personalismo educativo*, Roma 1955; C. N a n n i, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma 1984, s. 120-122.

wał on również pedagogów i dydaktyków i stał się podstawą wielu opracowań dotyczących koncepcji szkoły, wychowania, dydaktyki.

W obecnym artykule chcemy zwrócić uwagę na problematykę dotyczącą szkoły i dydaktyki, na którą zgłaszane jest dość duże zapotrzebowanie (i to z wielu stron). Pomijane są więc świadomie kwestie w y c h o w a n i a czy szeroko pojętej e d u k a c j i, porzucamy natomiast na odesłaniu zainteresowanych personalistycznym ujęciem w y c h o w a n i a do istniejących już opracowań⁷.

1. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA PERSONALISTYCZNEJ KONCEPCJI SZKOŁY I DYDAKTYKI

Zanim podejmiemy zagadnienia bezpośrednio dotyczące szkoły i dydaktyki, warto zwrócić uwagę na niektóre aspekty, które można widzieć jako podstawy istniejących koncepcji.

Najpierw należy wyraźnie stwierdzić, że w wypadku personalizmu, bardziej aniżeli jakiegoś kierunku lub szkoły filozoficznej, mamy do czynienia z pewną konkretną postawą w kulturze, która p r z e k ł a d a się na problematykę polityczną i pedagogiczną. Oczywiście należy podkreślić, że jest to postawa, która charakteryzuje się wyraźnym realizmem, w którym nawet uwzględnienie *świata ducha* (jak mówił W. Dilthey) nie tylko nie wyklucza, lecz tym mocniej akcentuje rzeczywistość osobową, przejawiającą się na różnych poziomach; od cielesnego i materialnego, aż do zmysłowego; od biologicznego, aż do psychologicznego. Ten realizm widoczny jest również w uznaniu realiów środowiska, w którym zachodzi osobowa egzystencja mająca również pewne znaczenie witalne dla jednostki⁸.

Taki realizm nie pozwala na to, aby mówić o osobie jako o jakiejś m o n a d z i e absolutnie w sobie zamkniętej i samowystarczalnej, i to nie tylko dlatego, że brana jest pod uwagę realna relacja każdego z innymi podobnymi

⁷ Zob. m.in. M. N o w a k, *Wychowanie w personalizmie*, „Chrześcijanin w świecie”, 195 (1993), z. 4, s. 59-67; *Poza kryzysem tożsamości; Człowiek-Wychowanie-Kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

⁸ W tej kwestii odsyłam zwłaszcza do szerszego opracowania stanowiska realizmu u M. G o g a c z, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 10-11; zob. również: R. G u a r d i n i, *Scritti filosofici*, vol. II, Milano 1964, s. 71-79, oraz G. F l o r e s d' A r c a i s, *Linee di una pedagogia della persona*, w: „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau”, 39(1981), z. 1, s. 52-53.

sobie, lecz również dlatego, że w konkretnej osobowej historii każdego i całych grup (a więc w ich ciągłości czasowej) ukazują się jedność-jedyność osoby.

Ukazuje się to zwłaszcza w dialogu, w pytaniu i w udzielaniu odpowiedzi. Osoba, która mówi „ja”, zwraca się do „ty”, które swoją drogą jest „ja” dla drugiego „ty”. Precyzuje w związku z tym Guardini: „drugi staje się «ty» dla mnie, jedynie jeśli zanika wśród nas jakaś zwykła relacja typu podmiot-przedmiot”⁹. Taki właśnie moment jest podstawowym punktem do uwzględnienia, niezbędnym dla zrozumienia personalizmu. Jedynie przyjmując postawę otwarcia na drugą osobę (jako osobę), człowiek wykonuje ów ruch w kierunku drugiego i oczekuje na odpowiedź drugiego. W tej wzajemności, dzięki której powstaje dialog, w tym spotkaniu osób, osoba z r o d z o n a jako „ja” realizuje siebie, staje się, wychowuje się. Tak więc przekaz kultury realizuje się przez fakt spotkania we wzajemnej wymianie słów i znaków, w komunikacji (słownej i bez słów), w relacji „ja-ty”, która jest zawsze jako pierwsza, zanim jeszcze nastąpi dalsza relacja podmiot-przedmiot (np. przedmiot nauczania).

Łączy się z tym wymóg uwzględnienia konkretnej egzystencji osoby w taki sposób, aby poznać i respektować osobę uważaną nie tyle za narzędzie mojego życia, ile za cel sam w sobie¹⁰.

Warto tutaj dodać, że nie zawsze jest n i e m o r a l n e uważać drugiego za narzędzie. Są faktycznie sytuacje, w których – według personalizmu – nie wolno nam uważać drugiego za narzędzie i uprzedmiotawiać osobę ludzką, jednak w niektórych okolicznościach sam muszę poświęcić się całkowicie dla innych jako narzędzie. Owszem, konieczny jest wtedy m ó j a k t w o l i. Chodzi tutaj o ważny problem s y t u a c j i i f u n k c j i p u b l i c z n y c h i działania w nich pewnych osób. Tak np. w pewnym sensie urzędnicy publiczni są też narzędziami społeczeństwa, narzędziami państwa, uważanego za całość instytucji prawnych, całość administracji polityczno-społecznej.

Podobnie jest w sytuacji szkoły i w pracy poszczególnych wychowawców jako osób zatrudnionych i prowadzących działalność wychowawczą (w imieniu społeczności, czy rodziców), gdzie również zachodzi swego rodzaju uprzedmiotowienie. Osoby pracujące zawodowo w jakiejś instytucji wychowawczej powinny także ofiarować się całkowicie swoim wychowankom, jako

⁹ G u a r d i n i, *Scritti filosofici*, s. 88.

¹⁰ M a n n o, *Collocazione filosofica*, s. 28-29.

narzędzie do ich rozwoju intelektualnego i moralnego. Podobnie i wychowanek musi być przyjęty przez prawdziwego profesjonalistę w pewnym sensie jako przedmiot, aby mógł być na niego wywierany wpływ, przez stwarzanie sytuacji rozwijających proces poznawania i przyswajania wiedzy. Powinien on zaistnieć konkretnie jako jednostka, którą chcemy przystosować i wdrożyć do twórczej aktywności i do stawania się osobowością.

W ten sposób pracując stajemy się w edukacji swoistymi narzędziami dla przyszłego dobra rozwojowego wychowanek¹¹, funkcjonującymi po to, aby stawał się on osobą, aby realizował się jako owo centrum oryginalnej woli, będąc niepowtarzalną jednostką zarówno w zakresie indywidualnym, jak i społecznym¹².

Dalszym zagadnieniem, bardzo istotnym i łączącym się z tym faktem, jest problem przekazywanych treści. Rodzi się tutaj bowiem pytanie o treści nauczania, a więc o to, co może być komunikowane i przekazywane przez nauczanie i wychowanie?

Oczywiście, według personalizmu nie mogą to być jakieś wartości wzięte abstrakcyjnie. Niezmiernie ważną rolę pełni tzw. dyspozycyjność, dzięki której pozwolimy danym wartościom się ukazać. W tym względzie mówimy o tzw. intencjonalności wobec wartości lub aksjologicznej intencjonalności¹³. Nie chodzi tu również o jakąś profesjonalną animację i mediację, lecz o wysiłek egzystencjalnego wprowadzania i wspierania lub – jak trafnie to ujął Sergiusz Hessen – duchowe zarządzenie wychowanek i ucznia¹⁴. Chodzi o to, aby w osobie, której chcemy coś przekazać, najpierw wzbudzić wrażliwość na wartości i wnieść w niej wolę ich realizowania¹⁵.

Szkoła, w której całkowicie zawiesza się tego rodzaju pracę wychowawczą (a chce się pełnić tylko funkcję dydaktyczną), faktycznie nie potrafi w ab-

¹¹ Zob. S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 15-21, 183-215.

¹² M a n n o, *Collocazione filosofica*, s. 29-30.

¹³ Wymóg aksjologicznej intencjonalności w przekazie kultury musi zakładać oczywiście również wysiłek przewycięzania i rozszerzania jej treści i struktur. Powinna więc być ona poddana krytyce i weryfikacji, a nie ukazywana jako ostateczny i doskonały model życia.

¹⁴ Zob. S. H e s s e n, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.

¹⁵ Zob. moje artykuły m.in.: *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, („Kultura i Edukacja”, 2(1992), z. 2, s. 41-49) i *Wychowanie a wartości* („Problemy Edukacji”, Wychowanie do wartości, 1(1993), s. 43-73).

strakcyjny sposób nauczyć tego, co prawdziwe, dobre i piękne, gdyż każda treść powinna wzbudzać wolę szukania jej prawdziwości, wolę czynienia dobra, lub też odczuwania piękna. A więc każda treść zawsze wzbudza i wyzwala duchowe napięcie i osobisty zapał, który Platon określał jako EROS.

Dopiero w takich uwarunkowaniach może zachodzić proces *p r z e k a - z u k u l t u r y* i może odbywać się nauczanie, które ma raczej wzbudzić życie intelektualne i kulturalne oraz społeczne w wychowanku, bardziej skłonić go do pomysłowości i kreatywności, aniżeli coś narzucić. Zadanie to będzie spełniane właściwie, gdy każda osoba zacznie autonomicznie kształtować swoją własną kulturę i jednocześnie siebie samą.

W tym względzie również staje przed nami problem rozumienia funkcji tej instytucji jaką jest szkoła oraz rozumienia jej działalności, jaką stara się opisywać *d y d a k t y k a*.

Warto dodać, że dydaktyka według personalizmu jest widziana jako nauka o procesie poznawania i jest raczej *k r y t e r i o l o g i ą*, a więc wiedzą o pewnych strategiach i kryteriach doboru poszczególnych czynności w dydaktyce, aniżeli o pewnych normach. Dydaktyka powinna więc podawać istotne kryteria, które będą czyniły działalność dydaktyczną jedynie bardziej racjonalną, zaś jej ostateczny rezultat jest zależny od takich składowych jak: oryginalność, nowość, niepowtarzalność osób i jakość (*k l a s a*) ich osobowości¹⁶. Dopowiadając zaś do wstępu do artykułu, w związku z wyżej poruszoną kwestią, chcemy dodać, że w takim stylu refleksji (poszukiwania istotnych kryteriów działalności szkoły i prowadzenia dydaktycznej działalności) będzie utrzymana problematyka obecnego artykułu.

Przenosząc zaś wyżej wymienione założenia na teren ogólnej koncepcji szkoły według personalizmu, można stwierdzić, że chociaż zwraca się w niej uwagę na osobę ucznia i wychowanka (wymiar indywidualny), to jako nieodzowny przyjmuje się również wymiar społeczny. Zwraca się w niej też uwagę na duchowość, transcendencję i egzystencję człowieka wypełnioną wartościami; podkreśla się problem odpowiedzialności, poczucia obowiązku i godności osoby ludzkiej. W dziedzinie wychowania szkolnego dostrzega się wiele czynników i innych instytucji (poza szkołą), przy czym podkreśla się zwłaszcza rolę i wartość rodziny¹⁷.

¹⁶ Zob. K. D i c k o p p, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Düsseldorf 1983, s. 495 nn. (zwł. rozdz. 15: *Personale Didaktik*, s. 495-529).

¹⁷ Odsyłam zwłaszcza do moich artykułów: *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, („Kultura i Edukacja”, 4(1993), z. 2, s. 8-27), oraz *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej*, red. T. Kukołowicz, *Szkoła–Nauczyciel–Uczeń*,

Na płaszczyźnie problematyki rodzinnej podkreśla się prawo rodziców do wychowania dzieci (mowa o p r a w i e n a t u r a l n y m) i uwzględnia się ich prawa rodzicielskie, także w związku z działalnością szkoły. Zwraca się uwagę na problem indywidualnego rozwoju człowieka oraz na rozwój wspólnoty osób. Podkreśla się respekt wobec t a j e m n i c y d z i e c k a, a uwzględniając wychowanka jako pierwszy faktor wychowania podkreśla się jego wartość jako o s o b y.

W tych koncepcjach szkoły dominuje myśl o tzw. n o w y c h s z k o ł a c h, w których faworyzuje się aktywne metody nauczania i wychowania, które respektowałyby podmiotowość wychowanka i sprzyjałyby jej rozwojowi¹⁸. Dostrzega się wielką rolę szkoły, ale widzi się ją w łączności z innymi instytucjami i środowiskami wychowawczymi (kooperacja, współpraca szkoły z innymi instytucjami i środowiskami jest jak najbardziej potrzebna i właściwa)¹⁹. Podkreśla się związek istniejący pomiędzy wychowaniem i nauczaniem²⁰ oraz odrzuca się koncepcję tzw. s z k o ł y n e u t r a l n e j. Treść nauczania szkolnego powinny stanowić problemy dotyczące ludzkości (człowieczeństwa) w literaturze, sztuce, nauce i technice. Wiodące tematy nauczania to humanizm, człowieczeństwo integralne, itp.²¹

Warto dodać jeszcze, że ten nurt myślenia jest ściśle złączony z chrześcijańskim sposobem myślenia i z chrześcijańską koncepcją życia, a zwłaszcza z katolickim myśleniem o problemach wychowania i nauczania, także w rozumieniu szkoły i jej zadań. Ważny wkład wniosła w tym względzie zwłaszcza myśl J. Maritaina poświęcona problemom szkoły i szkolnej edukacji²².

Stalowa Wola 1992, s. 5-22.

¹⁸ Zob. m.in. T. K u k o ł o w i c z, E. C a ł k a, *Podmiotowość wychowanka*, w: red. F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 81-87.

¹⁹ Zob. m.in. S. K o w a l c z y k, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin, 1992, s. 52-57.

²⁰ Zob. m.in. mój artykuł *Podawanie wiedzy czy wychowanie – zadaniem szkoły. Czy szkoła ma tylko przekazywać wiedzę, czy też powinna ona wychowywać*, „Roczniki Nauk Społecznych” 21(1993), z. 2, s. 79-92.

²¹ K. S o ś n i c k i, *Rozwój pedagogiki zachodniej*, s. 173-190; N a n n i, *Educazione e scienze*, s. 120-122; L. C i a n, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990, s. 169-177.

²² Zob. J. M a r i t a i n, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1959; t e n ż e, *L'educazione al bivio*, Brescia 1987; t e n ż e, *Dynamika wychowania*, „Znak” 4-3(9), 1991, s. 28-39.

Wychodząc z tej pozycji podkreśla się m.in., że szkoła, uwzględniając potrzeby współczesności, powinna w swojej pracy, kierować się zasadami usystematyzowanej refleksji i porządku, uczyć analizy, interpretacji, oceny krytycznej. Zadaniem szkoły jest nie tyle kształcić w określonym zakresie treści, ani też ukazywać jedynie istotę rzeczy, lecz przygotować ucznia do nabywania wiedzy w sposób usystematyzowany, uporządkowany, uwrażliwiający go na problem prawdy. Szkoła powinna uczyć poprawności myślenia, logiczności w argumentacji, być miejscem integralnej formacji osoby poprzez systematyczną i krytyczną asymilację kultury²³.

2. DYDAKTYKA I JEJ FUNKCJE W PERSONALISTYCZNEJ KONCEPCJI SZKOŁY

Dydaktyka jest dyscypliną pedagogiczną, która zajmuje się szczególnie zadaniami i problemami m i ę d z y l u d z k i e j m e d i a c j i, czyli inaczej p o ś r e d n i c z e n i a w przekazie wartości, lub też treści kultury i wiedzy. Dlatego też określa się ją często jako naukę o nauczaniu i o uczeniu się.

W zasadzie w dydaktyce dokonuje się rozróżnienia na dwa problemowe zespoły zagadnień (pytań):

1. „Co?” ma być nauczane (dydaktyka w ścisłym znaczeniu);
2. „Jak?” ma być nauczane (dydaktyka w szerszym znaczeniu).

Dydaktyka obejmuje więc zakresem swoich zainteresowań zarówno wybór treści, jak i metody ich przekazywania. W związku z wymienionymi elementami, które stanowią obiekt zainteresowań dydaktyki, istnieją ważne podstawy do mówienia o d y d a k t y c e p e r s o n a l i s t y c z n e j i o i n y c h jej ujęciach²⁴.

D y d a k t y k a p e r s o n a l i s t y c z n a jest widziana jako nauka nie tylko o nauczaniu, ale i o wychowaniu. Jest więc ona nieodłączną częścią teorii wychowania, jej specyfikę można widzieć w szczególnym uwytklaniu wartości tego, co osobowe w nauczaniu. Dydaktyka w rozumieniu pedagogiki personalistycznej jest więc nieodłączną częścią działalności wychowawczej.

²³ Kongregacja Nauczania Katolickiego, *Szkoła katolicka*, art. 26, w: *Paideia chrześcijańska*, oprac. M. Malinowski, cz. 1, Warszawa 1991, s. 91-134.

²⁴ Zob. D i c k o p p, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 495.

Dydaktyka personalistyczna bierze pod uwagę człowieka (ucznia) - jako osobę, oraz grupę uczniów – jako wspólnotę osób. W wymiarze poszczególnej osoby i wspólnoty podkreśla się taki przekaz wiedzy, który stworzy możliwości nie tylko wychowania umysłowego, lecz także formowania sumienia jednostki. A ponieważ pojedynczy człowiek jest bytem samym w sobie, nauka i teoria są ważne dla niego nie tyle jako jakaś idea do przyjęcia, rodzaj ubogacenia i dookreślenia człowieka, lecz jako wartość, której przyjęcie związane jest z własną aktywnością człowieka.

Wyzwolić własną aktywność wychowanka (ucznia), wywołać jego jakby własny proces uczenia się i wychowania, jest więc pierwszym zadaniem, podstawową intencją i zasadą pedagogiki i dydaktyki personalistycznej²⁵.

Centrum odniesienia się do wszelkich zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem stanowi dla personalizmu własna aktywność wychowanka. Źródłem tej aktywności jest własne, osobowe centrum działania, które ma swój początek w psychicznej sile osoby, w jej sile ducha. Miarę natomiast i sposób tej aktywności wyznacza relacja (czy też relacje), w jakiej znajduje się pojedyncza osoba, jest ona współokreślana dwustronnie: przez aktywność własną i przez prowadzenie i oddziaływanie z zewnątrz.

W tym możemy widzieć również dwojakie centralne zadanie dydaktyki personalistycznej: po pierwsze, powinna ona promować autonomię wychowanka i ucznia, jego niezależność, widząc ją jako zasadę i podstawę autorealizacji, realizowania siebie; po drugie, powinna ona uwzględniać działanie wychowawcze, pozwalające wejść i odnaleźć się w konkretnej sytuacji oraz nawiązać w niej relację. Każdy bowiem człowiek jako osoba, jako owo centrum aktywności i działania, w swoim rozwoju jest związany ze swoim naturalnym rozwojem (własnym), warunkowanym przez niego samego, zarazem jest on ściśle związany także z tradycją i kulturą, które są mu przekazywane w procesie nauczania i wychowania.

Ważna jest tutaj sama interpretacja faktu osoby, a więc faktu bytowania, widzianego z jednej strony jako bytu w sobie (substancjalnego) a z drugiej jako bytu w relacji²⁶.

By szerzej ten problem rozważyć, proponuję następującą refleksję: nie uczymy się tylko dlatego, że lubimy się uczyć. Nasze życie nie jest przeżywane w tym celu, aby służyć wiedzy, to wiedza ma być włączona w służbę

²⁵ Tenże, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 495-500.

²⁶ Bardzo wyraźnie to stanowisko można zauważyć np. w tomizmie egzystencjalnym w ujęciu E. Gilsona.

życiu. Uczymy się po to, aby lepiej żyć, aby jeszcze lepiej potwierdzić nasze b y ć. Chcemy opierać nasze akty na prawdzie, z ufnością, że właśnie w ten sposób możemy lepiej żyć. Chcemy bowiem potwierdzić i rozwinąć naszą osobowość, w tym celu, aby więcej b y ć.

Celem naszego uczenia się jest więc dojście do prawdy; a więc i celem szkoły nie może być nic innego, jak pomagać dzieciom i młodzieży, aby doszli do prawdy, tzn. dopasowywali do niej coraz bardziej swój język, swoją miłość, swoje cierpienia, postępowanie, swoje życie i perspektywę wieczności. Człowiek potrzebuje prawdy, jak przynajmniej to potwierdza nauka Jezusa Chrystusa, według której ta potrzeba jest bardziej dotkliwa niż potrzeba chleba, światła, czy wody (J 3,20-21; J 4, 1-42; J 6, 27-35).

Jedynie życie oparte na prawdzie nie błądzi, gdyż tylko na takim fundamencie – fundamencie prawdy, życie utrzymuje właściwy bieg. Człowiek, który przeżył swoje życie i umiera w błędzie, można powiedzieć potocznie, że lepiej, aby nie żył - byłoby to przynajmniej lepsze dla niego i dla innych²⁷.

Prawdy szukamy naszym umysłem, naszą inteligencją, która jest naszą własnością i darem danym na służbę naszej osobie, aby ją wyrażać, uaktywniać i wspierać. Nasza inteligencja oświeca nas w zakresie tego, co prawdziwe i pobudza nasze serce do kochania tego, co prawdziwe. Dlatego też w nauczaniu szkolnym zadaniem naszym jest zaproponować dziecku prawdę, którą jego inteligencja może zaoferować jego sercu jako dobro do kochania i życia prawdą.

Żyć prawdą, to o wiele więcej niż tylko ją znać, to użyć jej w działaniu i ją przeżywać. Jak już podkreślał E. Claparède (1873-1940) – wychodząc z innego stanowiska aniżeli personalizm – w nauczaniu chodzi o coś więcej niż tylko o jakieś zwykłe przyswojenie sobie sposobów postępowania, należy złączyć z tą wiedzą całą naszą osobę²⁸.

²⁷ Znane są przykłady wielkich przestępców czy ideologów, którzy pod koniec życia odkrywali swój błąd. Z pozycji chrześcijańskiej widzimy tutaj szczególne miejsce dla nawrócenia i żalu oraz z a d o ś ć u c z y n i e n i a P a n u B o g u i b l i ż n i e m u.

²⁸ Zob. D i c k o p p, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 500-507; E. D e v a u d, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia 1940, s. 27-52.

3. CELE I ZADANIA SZKOŁY WEDŁUG PERSONALIZMU

W związku z takim zarysowaniem podstawowych aspektów dydaktyki w ujęciu personalistycznym, można dalej pytać o zadania i cele szkoły.

Szkoła jest instytucją zorganizowaną przez pewną społeczność służącą przekazywaniu wiedzy–prawdy z pokolenia na pokolenie. Istnieją różne rodzaje tej wiedzy. Jest wiedza i prawda objawiona, przekazywana przez wspólnoty religijne, kościoły, duszpasterzy i teologów, jest też wiedza przyrodzona, zdobywana przez całe pokolenia i ustawicznie powiększana a przekazywana przez rodziców, nauczycieli, książki, uniwersytety i instytucje kulturalno-oświatowe.

W celu bardziej usystematyzowanego przekazu całej tej wiedzy ludzkiej została powołana szkoła, która nie okazjonalnie (jak rodzina czy inne środowiska i instytucje), lecz w sposób usystematyzowany przekazuje całą wiedzę, a więc i całą prawdę. W szkole nauczyciel jest tym, przez którego społeczność przekazuje prawdę grupom uczniów. W tym też tkwi *p i e r s z e z a d a n i e n a u c z y c i e l a* – być reprezentantem tradycji, którą przekazuje w imieniu społeczności. Klasa, grupa uczniów, otrzymuje prawdę po to, aby żyć w prawdzie, a więc nie tyle powinna być tam przekazywana abstrakcyjna wiedza, ile wiedza złączona z życiem.

Podstawowe zadanie nauczania, to nie tylko zwykły przekaz prawdy, lecz pomaganie uczniom, aby również *ż y l i p r a w d ą*, aby do niej zaczęli dostosowywać swoje życie, aby umieli ją wcielać w życie.

Każdy uczeń mógłby uczyć się nawet na pustyni i przyswoić sobie prawdę, lecz zadaniem szkoły jest pomóc, aby uczeń żył tą prawdą w społeczności, aby osiągał właściwe cele nie tylko jednostkowe, lecz również społeczne. Ma to miejsce najpierw w rodzinie, a następnie w pochodnej od niej i ją uzupełniającej szkole.

Z tego należy wyraźnie więc wyciągnąć dwa wnioski:

1. nie wystarczy, aby szkoła spełniała zadanie nauczania, tak aby uczeń potrafił odpowiedzieć na egzaminie, lecz należy w niej wprowadzić uczniów do przeżywania nauczanej prawdy;

2. dziecko, uczeń, młody człowiek, student, pod względem poznania jest o wiele bardziej na właściwym miejscu, gdy może przeżywać prawdę będąc we wspólnocie, a więc w społeczności, a nie w jakiejś izolacji od innych. Podobnie zresztą jako dorosły będzie bardziej czuł się na miejscu, realizując swoje życie ludzkie w społeczności aniżeli samotnie.

Szkoła jest więc wspólnotą, w której nauczyciele przygotowują swoich uczniów do życia, tzn. do takiego przeżywania życia, aby osiągnęli swoje cele

doczesne i te wieczne (jeśli kto otwiera się na wiarę chrześcijańską). Jest to zresztą główny cel całej edukacji. Przekazywanie zaś uczniom prawdy, pomaganie im, aby dostosowywali do niej swoje życie, jest szczególnym celem edukacji szkolnej. Zadaniem więc jest przekaz prawdy, do jakiej doszła ludzkość, i to całej prawdy, zarówno tej przyrodzonej, jak też tej objawionej, istotnej zwłaszcza w refleksji nad problemami, gdzie kończy się kompetencja indukcji i dedukcji²⁹. Pod tym względem (a więc pod względem przekazu), szkoła jest tradycyjna. Ale w swoim przekazie powinna ona tak działać, aby treści przez nią przekazywane były przeżywane i łączone z życiem. W tym sensie jest ona aktywna.

Każda prawda jest dobra, aby ją poznać, lecz w swoim czasie i miejscu. Jest też prawda, która staje się istotowo przyjęta, prawda, która staje się coraz bardziej uporządkowana, łączona z sumieniem człowieka. Mówimy potocznie o takiej wiedzy, że jest to *w i e d z a s u m i e n n a*, jako łączona nie tylko z wiedzą intelektualną, ale włączona w życie, wiedza, która staje się *m ą d r o ś c i ą*. Nauczać i wprowadzać do mądrości było jedną z naczelných idei w historii edukacji w Europie i w tym celu były powoływane szkoły, akademie, uniwersytety. *Trivium* i *quadrivium* były uważane za sztuki wyzwalające, które, jak powiedziałyby Decroly, jako pewne techniki nauczania, stanowiły dyscypliny mające służyć wyzwoleniu człowieka. Później jednak zaczęły przeważać szkoły kładące nacisk na wykształcenie, szkoły elementarne, realne, gimnazja. Coraz bardziej zaczynała w nich odgrywać rolę nie tyle *m ą d r o ś ć*, ile *p a m i ę ć i w i e d z a*. I tak mamy szkołę receptywną (odtwórczą jedynie, w XIX wieku), przeciwko której stanęła *s z k o ł a a k t y w n a z n o w y m n a u c z a n i e m i n o w y m w y c h o w a n i e m*³⁰.

4. NOWE SZKOŁY, SZKOŁY AKTYWNE A SZKOŁA I DYDAKTYKA PERSONALISTYCZNA

Warto rozważyć także relację szkoły do innych jej koncepcji, a zwłaszcza do szeroko znanych dzisiaj „alternatywnych szkół”.

²⁹ Zob. S. K a m i ń s k i, *Nauka i metoda*, Lublin 1992, s. 268-275.

³⁰ Zob. D i c k o p p, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 497-507; D e v a u d, *Per una scuola*, s. 46-52, 311-343; H e s s e n, *Struktura i treść*, s. 237-267.

W koncepcjach organizacji szkoły, które możemy określić jako *szkoły aktywne*, zaczęto w końcu dostrzegać, że aby pobudzić inteligencję dziecka do wysiłku, do aktywności, musi być przedmiot, którym zechcemy dziecko zainteresować. Podobnie, aby formować pewne sprawności, musi być ćwiczenie i musi być aktywność. Jak trafnie stwierdza w tym względzie E. Devaud, wiedzą o tym wymogu dość dobrze ci, którzy prowadzą tresurę zwierząt cyrkowych, niestety nie zawsze pamiętają o tym pedagogzy. Otóż, aby zwierzę cyrkowe, pies czy lew, nauczyło się skakać przez różne przeszkody i robić salto, nie wystarczy rzucać nim w górę, lecz należy je ćwiczyć w wykonywaniu salta, w wykonywaniu skoków i poszczególnych akrobacji. Tak też jest z rozwijaniem inteligencji. Nie przyswoi sobie wiele wychowanek, jeśli pasywnie będzie otrzymywał wiedzę, nie włączając niczego ze swojej strony. Kontynuując dalej tę alegorię możemy wskazać, że, tak jak właściciel zwierzęcia prowadzący tresurę może najpierw trzymać przeszkodę na poziomie możliwości zwierzęcia i *kuś je* smakołykami, prowokując zwierzę do skoku (ciągle też motywując je np. różnymi darami), podobnie można czynić w edukacji ludzkiej. Zawsze pozostaje też prawdą, że zwierzę nie przyswoi sobie niczego o skoku, jeśli tego skoku nie wykona. Jest to racja, wprawdzie z odniesieniem się do świata pozaludzkiego, ale ukazująca jasno, dlaczego mamy do czynienia z pełnym poparciem i opowiedzeniem się personalizmu za *szkołą aktywną*³¹.

Nie jest to rzecz nowa, nie należy jej szukać u A. Ferrière (1879-1960), znajdziemy ją już bowiem u św. Augustyna (354-430) i u św. Tomasza z Akwinu (1225-1274). W *Sumie teologicznej* w art. 117 Tomasz stawia sobie pytanie: *Czy człowiek może nauczać drugiego?* Odpowiada na nie: oczywiście tak, ale nie w tym sensie, że nauczyciel złoży wiedzę w umyśle ucznia, lecz doprowadzi tego, którego naucza, do użycia światła własnej inteligencji, aby mógł *pojmować od siebie*, własnym wysiłkiem wewnętrznym, przez własny akt osobowy, przepracowując na własny sposób informacje przekazywane mu z zewnątrz przez znaki, obrazy, itp. Nauczyciel nie jest niczym innym jak *slugą natury* (*minister naturae*), tak jak akuszerka nie może zastąpić rodzącej kobiety, jak lekarz nie może przyjąć leków zamiast chorego, tak też i nauczyciel nie może wyręczać w dziele wychowania i poznawania – ucznia. Nauczyciel wspiera inteligencję ucznia w *pojmwaniu*. Kontynuuje św. Tomasz: „Człowiek, który naucza, nie czyni niczego

³¹ Devaud, *Per una scuola*, s. 53-84; Hesse, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, s. 237-267; H. Johnston, *A Philosophy of Education*, New York 1963, s. 153-233.

innego, jak tylko oferuje pomoc z zewnątrz, tak jak lekarz, który leczy chorego. I tak jak natura wewnętrzna człowieka jest podstawową przyczyną powrotu do zdrowia, tak światło wewnętrzne inteligencji jest podstawową przyczyną wiedzy w tym, który się uczy”. A trochę dalej podkreśla: „Nauczyciel nie jest przyczyną światła w poznaniu u swojego ucznia, lecz przez swoje nauczanie doprowadza go do kształtowania w sobie własnej inteligencji, doprowadza do formowania własnych pojęć, których on, nauczyciel, ukazuje znaki i symbole z zewnątrz”³².

Niestety encyklopedyczne nauczanie, zainteresowanie się ilością wiedzy a nie jej jakością, intencjonalność, militarne cele i merkantylny charakter edukacji szkolnej doprowadziły do rozdziału między wiedzą a mądrością, między poznaniem a sumieniem. I dobrze, że ruch *n o w y c h s z k ó ł (s z k o ł a w y c h o d z ą c a o d d z i e c k a)*, ponownie zwrócił uwagę na aktywność dziecka i podjął wiele poszukiwań znanych nie tylko w Niemczech i we Włoszech, ale również w Rosji i Polsce zwłaszcza okresu międzywojennego³³.

5. EDUKACJA PAJDOCENTRYCZNA A SZKOŁA PERSONALISTYCZNA

Edukacja skoncentrowana na dziecku, pajdocentryczna, jak ją określa E. Claparède, zakłada, że dziecko jest centrum i celem samym w sobie. Dlatego edukacja nie może mieć innego ważnego zadania, jak tylko otworzyć się ze swoimi energiami, które drzemią w jednostce będącej w stadium formacji. Dziecko wychodzi od siebie i wchodzi w otoczenie, wyrażając to, co jest w nim, wyzwajając zdolności, które ma w sobie w stanie potencjału. I to właśnie mają na myśli nowatorzy w zakresie tzw. *ś w i ę t e j s p o n t a n i c z n o ś c i* dziecka (jak m.in. Ferrière), którą powinien respektować nauczyciel.

Stwierdzić należy, że również personalizm uważa, iż ta aktywność musi wychodzić od dziecka, ale podkreśla on, że aby dziecko było aktywne, musi być pobudzone z zewnątrz, musi mu być pokazany obiekt zainteresowań tak, aby dziecko się zaciekawiło i zaczęło być aktywne.

³² T o m a s z z A k w i n u, *Quaestiones Disputatae, vol. I (De Veritate)*, Turin 1949, qu. 11; zob. także J o h n s t o n, *A Philosophy of Education*, s. 191-233.

³³ Zob. D e v a u d, *Per una scuola*, s. 85-89; H e s s e n, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, s. 252-267.

Można powiedzieć za moralistami i etykami, że są dwie spontaniczności i dwie aktywności, podobnie jak mówi się tam, że są dwie miłości. Jedna to spontaniczność zmysłowa, która zwraca się często, nawet z przemocą, ku temu, co podoba się zmysłom, a druga spontaniczność duszy, ducha i serca, które dążą do ujęcia istoty przedmiotu. Przedmiot ten, będąc przed nami, uwodzi nas, zobowiązuje do wyjścia poza nas samych, do wznoszenia się w górę. Tym przedmiotem najbardziej godnym poznania jest przede wszystkim *p r a w d a, d o b r o i p i ę k n o*.

Tutaj jest potrzebna najpierw propozycja, pewnego zakresu wiedzy, który należy pozwolić zrozumieć uczniowi, a następnie przyswoić sobie, według metody proporcjonalnej do możliwości uczniów, według programu, systematycznie i metodą tzw. *m a ł y c h k r o k ó w*.

Przeciwko programom występują natychmiast pedagodzy pajdocentryzmu. Wołają oni często: bez programów, bez lekcji, bez zadań. Tylko uczeń! Z tego wyprowadzają oni zadania dla nauczyciela jako zobowiązujące go do:

1. ugięcia się wobec *p r a w a p o t r z e b d z i e c k a*, manifestowanego przez powstające u niego zainteresowania, aby w ten sposób służyć jego upodobaniom;

2. dostosowania własnego nauczania – planu, programu nauczania, toku lekcji – do tego, czego pragnie uczeń, do sposobu, w jaki chce się on uczyć;

3. przekształcenia szkoły i jej pracy do typu tzw. *s z k o ł y n a m i a r ę*. Ponieważ potrzeby zmieniają się od jednostki do jednostki, dlatego idealna byłaby właśnie *s z k o ł a n a m i a r ę*, indywidualna, taka, która pozwoliłaby dziecku w pełni się wyrazić i rozwijać wszystkie swoje indywidualne możliwości, jakie w nim są jeszcze zamknięte;

4. wysiłku obserwowania dziecka a nie oddziaływania na nie. Istotną podstawą tego ujęcia pedagogiki i dydaktyki, jak też praktyki nauczania, jest psychologia obserwacji, psychologia dziecka i przyjęcie go takim, jakim ono jest (chodzi o temperament, dyspozycje intelektualne, fizyczne, związane z wiekiem, itd.). Z upodobaniem sięga się więc do testów badających różne zdolności intelektualne dziecka, ucznia oraz do zapisów obserwacji bezpośrednich³⁴.

Szkoła aktywna w tym wydaniu opiera się na potrzebach dziecka i na jego zainteresowaniach (Claparède), które występują zawsze u każdego dziecka zdrowego (Ferrière), dlatego przy indywidualizacji pracy możliwa jest pewna generalizacja i opracowanie odpowiedniej techniki pracy.

³⁴ D e v a u d, *Per una scuola*, s. 215-269, 361-363.

Od strony personalizmu stwierdzamy natomiast, że nie powinno być tak, iż prawda, ma być dopasowana do dziecka, to dziecko poznaje prawdę i dostosowuje do niej swoje życie.

Dalej prowadząc nasz tok myślenia możemy stwierdzić, że *s z k o ł a a k t y w n a* charakteryzuje się tym, iż spontaniczna aktywność dziecka znajduje się w niej u podstawy wszelkiej pracy i wszelkiego rodzaju poczytań. Nie można nauczać i wychowywać nie biorąc pod uwagę zainteresowań ucznia, ale należy też wiedzieć, że nauczyciel zna dziecko lepiej, aniżeli może ono poznać siebie. Nauczyciel jako osoba dojrzała i przygotowana lepiej wie, co jest potrzebne w życiu, aby mu nadać sens i wartość. Dziecko – uczeń nie potrafi jeszcze wydobyć od samego siebie złożonej formuły swojego życia. Nie jest ono celem samym w sobie. Przeznaczeniem osobowości jest życie społeczne i bycie także dla innych. Dziecko nie posiada nawet instynktu, który mógłby mu zasugerować, jakie dobra kulturalne, jakie sprawności są mu potrzebne, aby mogło wykonywać zawód, który mu się podoba i aby w pełni odpowiedziało na potrzeby środowiska społecznego, które go otacza i w którym będzie żyło³⁵.

6. RELACJA: NAUCZYCIEL-UCZEŃ W SZKOLE PERSONALISTYCZNEJ

Jak widzimy w edukacji szkolnej, w personalizmie rolę i funkcję nauczyciela? Kim on jest i jakie są konkretne jego zadania?

Według personalizmu nauczyciel nie jest jedynie *s t r a ż n i k i e m*, *w a r t o w n i k i e m*, jak tego chciał J. J. Rousseau, lecz jest kompetentnym reprezentantem tego wszystkiego, co naprawdę istotnego i ważnego wytworzyła ludzkość przekształcając naturę.

Przeciwnie więc do wszelkich propozycji *n o w y c h s z k ó ł* personalizm podtrzymuje stwierdzenie o potrzebie szkoły, która naucza, która przekazuje to, co jest w niej uznane za prawdę. To wymaga ze strony nauczyciela, który jest odpowiedzialnym reprezentantem tradycji kulturalnej, aby kierował i kontrolował pracę uczniów i usystematyzował cały proces jej przekazu; uporządkował go według planu i zdefiniował racjonalnie. Ze strony ucznia natomiast wymaga to pilności i solidności w pracy.

Uczniowie przychodzą do szkoły, do klasy szkolnej, aby się kształcić, uczyć i wychowywać. Nauczyciel jest zaś po to, aby ich nauczać, wychowy-

³⁵ Tamże, s. 363-368.

wać i przekazywać im kulturę. I jeśli kilka osób jest razem, jeśli chcą pracować w jakimś celu we wspólnocie, to musi tam być pewien porządek, pewien rytm i podział funkcji. Zadaniem nauczyciela jako lidera tej grupy jest czuwanie nad porządkiem, tak aby dokonywał się stały postęp całej grupy i każdego z jej członków.

Nauczyciel musi być świadomy, że jego rola jest jedynie pomocnicza, on ma tylko pomagać uczniowi z zewnątrz. Jest to ważne zadanie, ale nie podstawowe. Dzięki nauczycielowi dziecko będące w klasie *bu d u j e s w o j ą o s o b o w ó ś ć* zwłaszcza w aspekcie intelektualnym, buduje ją jednak *o d w e w n ą t r z*. Jego wiedza nie powstaje tak, jak domy (blok materiału kładziony na poprzednim), lecz rośnie jak drzewo, które biorąc substancje mineralne z zewnątrz, przyswaja je sobie, czyniąc je częścią siebie, i dzięki temu coraz wydatniej wzrasta. Aktywności nauczyciela powinna więc odpowiadać aktywność ucznia, gdyż jest się aktywnym naprawdę wtedy, kiedy się chce, kiedy budzi się wola. Aby chcieć, należy najpierw czegoś pragnąć.

Z tego punktu widzenia można przyjąć wiele stwierdzeń protagonistów *n o w y c h s z k ó ł*, gdyż mają one niezaprzeczną wartość i mogą być bardzo inspirujące dla pracy nauczyciela. Personalizm zresztą nie krytykował i nie krytykuje *w s z k o ł e a k t y w n e j* jej sposobów postępowania i proponowanych przez nią technik, lecz krytykuje podawane w tych koncepcjach ich uzasadnienie teoretyczne³⁶.

Faktem nieodwołalnym pozostaje bowiem to, że własna aktywność uczniów musi wypływać z ich woli, z ich zainteresowań, a te wszyscy inspiratorzy *s z k o ł y a k t y w n e j* doceniają mniej, aniżeli założenie ideologiczne o priorytetowości dziecka (ujętego zresztą dość enigmatycznie). Dawni teologowie mówili, że gdyby dzieci rodziły się bez grzechu pierworodnego, powoli poznawałyby prawdę coraz bardziej w nią wchodząc, w sposób jakby naturalny. Uczniowie z rodu ludzkiego są skażeni jednak grzechem pierworodnym i jest to fakt nie tylko wiary, ale również natury antropologicznej. Nie dość, że nie znają oni tego, co jest dla nich konieczne, ale nawet znajdują upodobanie w trwaniu we własnej ignorancji. Poznawanie prawdy, jeśli będzie wymagało odrobiny wysiłku, nie tylko ich nie zainteresuje, lecz będzie wręcz odpychało.

Pedagogika katolicka zna stwierdzenie: *istnieje s ł a b a i m o c n a w o l a w y c h o w a n k a*. Wychowankowie zasadniczo mają dobrą wolę,

³⁶ Zob. J o h n s t o n, *A Philosophy of Education*, s. 327-340.

ale jeszcze słabą. Działanie wychowawców powinno zmierzać do jej umacniania, aby uczniowie mogli przewyciężyć lenistwo i niechęć do aktywności³⁷.

Człowiek jest z istoty swej powołany do poznawania prawdy i wyposażony władzą rozumu. Jeśli tego wysiłku nie podejmuje, popada w ignorancję. Prawdziwa ignorancja polega na niewiedzy tego, co się powinno wiedzieć i znać. Oczywiście nie musimy wiedzieć wszystkiego, nie jest to dzisiaj nawet możliwe, ale powinniśmy znać rzeczy najbardziej niezbędne do życia, musimy wiedzieć to wszystko, czego wymaga nasze środowisko, nasz zawód i nasze powołanie. Dlatego też hasło *n o w y c h s z k ó ł, s z k ó ł a k t y w n y c h* wołających o *s z k o ł ę n a m i a r ę*, personalizm zamienia na hasło: *s z k o ł a o d p o w i e d n i a d o w y p e ł n i e n i a s w o j e g o p o w o ł a n i a*³⁸.

Dlatego personalizm opowiada się za jak najbardziej zróżnicowanym systemem szkolnym, za szkołami różnego stopnia, które jak najpełniej starałyby się odpowiadać wyzwaniom stawianym przez życie, przez poszczególne zawody, role społeczne i powołanie każdego człowieka.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując można stwierdzić, że w problematyce szkoły i dydaktyki według personalizmu chodzi zasadniczo o aktywność nauczyciela i ucznia poświęconą przekazywaniu wiedzy i wychowania. Aktywność nauczyciela powinna łączyć się i być uzależniona od aktywności ucznia, a aktywność ucznia powinna opierać się na prawdzie. W koncepcji szkoły w ujęciu personalizmu wychodzi się (podobnie jak w wielu koncepcjach *n o w y c h s z k ó ł*) od faktu, że dziecko należy uważać za centralny element programów i metod szkolnego oddziaływania (jak mówił o tym ojciec edukacji funkcjonalnej E. Claparède). W personalizmie należy zmierzać do tego, aby doprowadzić ucznia do prawdy, aby zapoczątkować, zainicjować w nim życie według poznanej prawdy. Poprzez takie działanie uczeń jest lepiej przygotowany do zrealizowania celów własnych i dotyczących swojego otoczenia, a może lepiej, do osiągnięcia celów własnych poprzez realizację celów i dobra społecznego na miarę swojego powołania życiowego.

³⁷ Pisał o tym już Platon w swoim dziele *Państwo* (t. I, Warszawa 1948, s. 140 n.).

³⁸ J o h n s t o n, *A philosophy of Education*, s. 149-187; D e v a u d, *Per una scuola*, s. 280-303.

Wobec wołań zwolenników *s z k ó ł a k t y w n y c h i p a j d o c e n t r y z m u*, aby naukę czynić dla dziecka łatwą, zajmującą, pociągającą, itd., odpowiadamy, że takie okoliczności powinny stanowić jedynie punkt wyjścia. Uważamy, że samo przytakiwanie żądaniom dzieci i realizowanie jakiejś *p e d a g o g i k i p o t r z e b* jest zwyrodniałą formą *n o w e g o w y c h o w a n i a*. W prawdziwym nowym wychowaniu dobrze postawionym właściwe centrum stanowi nie tyle dziecko jako istota dana i już ukończona, ile osobowość człowieka, jako zadana i w dziecku dopiero się budząca. Interesować nas powinno *p r z y s z ł e d o b r o r o z w o j o w e* (jak określał je S. Kunowski). Osobowość zaś człowieka rozwija się w relacji do tego, co ją otacza, co ją dopełnia, w relacji do obiektywnych sfer kultury i życia.

Człowiek jako istota społeczna i duchowa, jako istota naturalna i zarazem kulturalna, rozwija się w zetknięciu ze społecznością, z kulturą, którą przyjmuje, poddaje się jej wpływom i pożywia się nią, ale też ją przemienia i ubogaca. Właściwie ujęte więc nowe wychowanie nie jest *p a j d o c e n t r y c z n e*, lecz *p e r s o n a l i s t y c z n e*.

Nauka w szkole nie powinna być wcale dziecku osładzana, ani też nie może być ona czystą przyjemnością, gdyż zadaniem szkoły jest także wdrożenie dziecka do życia zawodowego, do pracy. W związku z tym należy się raczej ciągle troszczyć o ten pełen napięcia stan zawieszenia między dwoma biegunami, z których jeden stanowiony jest przez dziecko, ucznia, studenta, widzianych jako centrum, a drugi tworzy logiczny system nauk, dyscyplin, obiektywny świat dziedzin kultury, itd. Taki obiektywny świat kultury, świat życia społecznego, itd., staje przed uczniem i nauczycielem jako logiczny i usystematyzowany system wiedzy. Dopiero żyjąc w takiej relacji nasz wychowanek kształtuje się na prawdziwy podmiot poznający, dopiero wtedy buduje on swoją aktywnością własną osobowość (także w aspekcie intelektualnego poznania)³⁹.

Czasami lęk ogarnia nauczycieli realizujących założenia personalistycznej koncepcji szkoły i nauczania, że w tej koncepcji nie posiadamy do końca zdefiniowanych programów, że ciągle szukamy. W zestawieniu z innymi koncepcjami, które mają wszystko dokładnie wyreżyserowane i tylko należy być zwykłym wykonawcą, jest to pewien dyskomfort. Warto jednak w tym widzieć wielkie dobrodziejstwo. Znajdujemy bowiem w myśli personalistycznej wręcz ostrzeżenie pod adresem szkoły i dydaktyki, która miałaby postać

³⁹ D e v a u d, *Per una scuola*, s. 347-367.

całkowicie zdefiniowaną. Stwierdza się m.in. z pozycji katolickiej koncepcji szkoły (ściśle więc związanej z personalistyczną koncepcją szkoły), że gdyby szkoła, przedstawiała schematy całkowicie opracowane, stwarzała by tym samym przeszkodę dla rozwoju osobowości ucznia⁴⁰. Te stwierdzenia są jak najbardziej właściwe personalistycznej szkole i dydaktyce.

THE PERSONALISTIC CONCEPTION OF SCHOOL AND DIDACTICS

S u m m a r y

The paper deals with the question of the personalistic conception of didactics and school, a conception which is arousing ever more interest with both theoreticians and practitioners. Having defined briefly the very personalism, the paper goes on to present the main assumptions of the personalistic school and didactics, and the purpose of the present paper. The purpose being not so much showing some concrete solutions, but giving only criteria of didactic thinking and acting. According to the character of didactics in personalism, it is rather a criteriology in reference to the work and tasks of school.

Now translating the above assumptions into the didactic and school problems, the paper outlines the conception of school and a didactic activity which is being pursued in it. We find here also essential aspects of a knowledge about this activity (it is didactics). The paper points at the basic aspects of the latter's interests and tasks as regarded within a broader context of aims and tasks that the school has, ranging from the so-called *perennial personalism* (St. Augustine and St. Thomas Aquinas) to the *personalism of our times* (from E. Mounier).

Stressing the fact that man is person, the personalistic conception of school and didactics is very close to and often mistaken with the popular conception of *active teaching* and the so-called *new schools* that have been popular since the beginning of the 19th century. E. Claparède and C. Frainet are regarded as the main representatives of the new schools. Comparison and polemic with some contemporary proposals and standpoints adopted by the new schools and active teaching allow us to form an opinion about the specific character of the personalistic conception of didactics and school. It may also be helpful in shaping a sensitivity and mentality necessary for the practical work and theoretical reflection in education.

Translated by Jan Kłos

⁴⁰ Kongregacja Nauczania Katolickiego, *Szkoła katolicka, w: Paideia chrześcijańska*, cz. 1, oprac. M. Malinowski, Warszawa 1991, s. 102.