

Elwira J. Kryńska

## **Ideał wychowania a wzór osobowy. Niektóre typy uznawanych wzorów osobowych w XIX i XX wieku**

### **Ideał wychowania a wzór osobowy**

Przyszłość narodu, jego rozwój kulturalny, zależy od wychowania młodzieży. Dlatego wytyczenie właściwej drogi wychowawczej jest zadaniem priorytetowym, ale niezwykle trudnym.

Nierzadko ideał wychowawczy, „jako ogół celów i innych norm regulujących działalność wychowawczą”<sup>1</sup> nie jest wytworem nauk o wychowaniu, lecz konsekwencją rozwoju historyczno-społecznego. Wówczas ideał wychowawczy jest określany jako wzór osobowy, którego „cechy uważa się za godne do naśladowania”<sup>2</sup>. Wzorem osobowym może być zarówno bohater powieści, filmu, czy widowiska telewizyjnego, jak i postać historyczna albo współcześnie żyjący wybitny człowiek.

Ten sam ideał wychowania może być przedstawiony przy pomocy różnych wzorów osobowych. Każde z tych pojęć spełnia bowiem odrębną funkcję. Ideał wychowawczy stanowi podstawę „do wyprowadzenia bardziej szczegółowych celów wychowania. Wzór osobowy natomiast stanowi już raczej środek wychowawczy: przeznaczony jest przede wszystkim dla wychowanka — mianowicie dostarcza mu konkretnego materiału do naśladowania”<sup>3</sup>.

Wzory osobowe skodyfikowane są cenną informacją o przeszłości, tłumaczą wiele zjawisk, ujawniają ich sens kulturowy i społeczny<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. II., Warszawa 1981, s. 101.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1977, s. 153-154.

<sup>4</sup> K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975, s. 122 i nast.

Ponadto strukturalizują wewnętrznie każdą grupę, wyznaczają miejsce i sposoby współdziałania jednostek, narzucają im określone emocjonalne powinności prawne i prawa, wytwarzają zwykle silne stany emocjonalne.

Trwałość wzoru jest zależna od sytuacji społecznych, które go zrodziły. Zmiana powoduje, iż wzór staje się, choćby częściowo, niewystarczająco „atrakcyjny” i nie może utrzymać się w dawnej formie. I tak na przykład te wzory, które — jak pisze Kazimierz Żygulski — wypływały z dominującego nad życiem grupy sposobu gospodarki, np.: koczowniczego pasterstwa, zwykle zmieniają się, gdy pasterze przechodzą do życia osiadłego i stają się rolnikami. Wzór rycerski przez wieki był związany z wojną jako zajęciem i stanem wojny jako normalnym stanem społeczeństwa. Utrzymanie się wzoru osobowego rycerza w społeczeństwie, które przestało wojować na okres kilku pokoleń, jest mało prawdopodobne. Emancypacja kobiet, ich praca zarobkowa poza domem podważała tradycyjny wzór osobowy żony i stawała się przyczyną konfliktów<sup>5</sup>.

Były to jednak wzory regulujące podstawowe role, w jakich występowali ludzie w dawnej społeczności, zgodnie z założeniami systemu wartości. Miały one charakter masowy, stąd też były niezbędnym elementem socjalizacji jednostki w rodzinie i grupie społecznej. Ten rodzaj wzorów osobowych nie wyczerpuje ogólnej problematyki wzorów i ich wszechstronnej roli w dziedzinie kultury. Niezwykle ważnym rodzajem wzoru osobowego jest wzór bohaterski. Bohater może być zarówno realny, jak i stworzony przez wyobraźnię. Do najstarszych typów bohaterów należą bohaterowie mityczni.

Postaci mityczne przez wieki, dostarczały inspiracji literaturze i sztuce pięknym. Wiele postaci historycznych obrosło legendą, ponieważ ich życie i działalność fascynowały opinię i głęboko zapadały w pamięć społeczną. Tak było w przypadku bohatera — żołnierza, którego działanie czy postawa wartościowane społecznie dodatnio znajdowały uznanie. Tym bardziej, że bohater ten działał często w imieniu i w obronie powszechnie cenionego dobra, z narażeniem własnego życia. Dlatego wojna nadawała mu najwyższą rangę, bowiem stwarzała sytuacje ekstremalnego zagrożenia życia i dokonania niezwykłych czynów oraz poświęcenia się dla ojczyzny.

Bliski, choć nie identyczny, zdaniem K. Żygulskiego, jest typ bohatera „związany z konfliktami społecznymi, ruchami wyzwolenческими klas, grup etnicznych i mniejszości. Nieraz te konflikty polegają na działalności sprzecznej z dominującym porządkiem prawnym i ich bohaterowie stają przed sądami oskarżeni o popełnienie przestępstw”<sup>6</sup>. Ale w oczach

<sup>5</sup> Ibidem, s. 140–141.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 147–148.

ich własnej grupy, w imieniu której działają, ich czyny nie tylko nie są bezprawiem, lecz mają charakter heroiczny. Historia zna imiona takich bohaterów, często są oni przedmiotem czci następnych pokoleń, które wznoszą im pomniki. Wówczas naśladownictwo, upodobnienie się do wzoru osobowego, występuje nie tylko jako proces żywiołowy, lecz często jest zabiegiem wskazywanym jako droga realizacji zasadniczych, nadrzędnych wartości.

Jeżeli propagowany wzór, idea, odpowiada psychologicznym potrzebom w strukturze charakteru osób, do których jest kierowany staje się potężną siłą dziejową, może na przykład być uznany za wzór wodza.

Według Ericha Fromma psychologia wodza oraz psychologia jego zwolenników „łączą się ściśle ze sobą. Jeśli trafiają do nich te same idee, ich struktury charakteru muszą pod ważnymi względami być do siebie podobne. Pominąwszy takie czynniki, jak szczególne zdolności wodza do myślenia i działania, jego struktura charakteru ujawnia zazwyczaj bardziej krańcowo i wyraziście swoistą strukturę osobowości tych ludzi, u których jego doktryny znajdują oddźwięk”<sup>7</sup>.

Równocześnie E. Fromm nadmienia, iż fakt, że struktura charakteru wodza wykazuje wyostrome rysy właściwe jego zwolennikom, można przypisać jednemu z dwóch czynników lub też kombinacji obydwu: 1) temu, że społeczna pozycja wodza jest typowa dla warunków kształtujących osobowość całej grupy; 2) temu, że dzięki przypadkowym okolicznościom, w jakich się wychował i indywidualnym doświadczeniom rozwinęły się u niego w wysokim stopniu te same rysy, które grupie stworzyła jej pozycja społeczna.

A zatem analizując psychologiczne znaczenie czyjejś myśli czy ideologii należy wskazać psychologiczne źródła, z których owe myśli czy idee wypływają. Jest to bezwzględnie konieczne, aby w pełni zrozumieć kontekst danej idei oraz tego, co jej twórca świadomie pragnie wypowiedzieć.

Stąd też prezentując postać Józefa Piłsudskiego jako osobowy wzór wychowawczy szkoły polskiej w Drugiej Rzeczypospolitej przede wszystkim należy zwrócić uwagę, na doniosłość myśli Marszałka w danym systemie ideologicznym oraz uchwycić motywy, którymi kierował się w realizacji propagowanej idei. Wiadomo bowiem, że „człowiek nawet subiektywnie szczerzy często może nieświadomie powodować się innym motywem, niż ten, którym we własnym mniemaniu się kieruje; że może posługiwać się ideą, implikującą logicznie określone znaczenie, która jednak dla niego podświadomie oznacza coś, co od tego «oficjalnego» znaczenia odbiega”<sup>8</sup>. Tragycznym tego przykładem był Adolf Hitler, w którego ideologii olbrzy-

<sup>7</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1970, s. 76.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 77-78.

nią rolę odgrywało akcentowanie niesprawiedliwości traktatu wersalskiego i prawdą jest, że traktatem tym Hitler był rzeczywiście oburzony. Analizując jednak całą jego polityczną ideologię widać, że jej podstawą jest usilne dążenie do władzy i podbojów i choć świadomie przykładał wielką wagę do pokrzywdzenia Niemiec, faktycznie myśl ta znaczyła niewiele w całokształcie jego systemu<sup>9</sup>.

Reasumując należy uznać, iż mechanizm oddziaływania wzorów osobowych jest zawsze złożony, nie daje się ująć w jedną, prostą formułę. Rzeczywiste oddziaływanie wzorów jest zwykle wypadkową wielu czynników: intensywności zabiegów wychowawczych, nacisku opinii społecznej, atrakcyjności wzoru, istnienia wzorów konkurencyjnych, wreszcie indywidualnych cech osobowości, która wzór akceptuje, modyfikuje lub odrzuca.

### **Polskie dążenia wychowawcze w XIX i XX wieku**

Podstawowe znaczenie dla kultury i tradycji mają te wzory osobowe, które są oparciem dla normalnych procesów wychowania, i te które powstają „dla stawienia czoła różnym sytuacjom, nawet dramatycznym”<sup>10</sup>. W polskiej tradycji wychowania twierdzenie to znajduje szczególne uzasadnienie.

O ile wiek XVIII był okresem śmiałych planów, wyjątkowego zapału i ogólnej wiary w potęgę wychowania rozumowego — to wiek XIX okazał się epoką czynu, powszechnej organizacji szkolnictwa, radykalnych zmian na polu wychowawczym i pedagogicznym.

Ideal wychowawczy XIX wieku był dość złożony. Obejmował on pewne znamiona z przeszłości, jako cenne składniki ówczesnej kultury (starożytny naturalizm, miłość bliźniego, ideał epoki oświecenia) i cechy nowych stosunków, powstałych z realizmu, wynalazków technicznych, potrzeb społecznych. Wychowanie stało się ważną sprawą społeczną — dotyczyło wszystkich. Uznano bowiem, że jedynie wychowanie całego narodu gwarantuje jego wewnętrzną siłę i jest warunkiem udanej akcji politycznej. Zasada ta znakomicie została odzwierciedlona w słowach czeskiego działacza oświatowego — Hawliczka, który pisał:

Każdy kto tylko zna historię i rozwój tego świata, ten jest przekonany, iż żadne polityczne stronnictwo, żaden naród nie może osiągnąć zwycięstwa bez tej własnej wewnętrznej siły, bez tej powagi, wcześniej zdobytej. Dlatego też niechaj wszyscy pracują nad wewnętrzną swobodą spo-

<sup>9</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>10</sup> K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury...*, op. cit., s. 159.

leczeństwa, rozszerzaniem jego siły. A ta wewnętrzna siła zasadza się na wykształceniu, potędze, pracowitości i moralności<sup>11</sup>.

Słowa te, miały olbrzymie znaczenie dla Polaków w okresie zaborów.

Od końca XVIII wieku państwo polskie przestało istnieć na mapie Europy. Ziemie polskie weszły w skład państwowych terytoriów Rosji, Prus i Austrii. Ziemie te jednak nie przestały być ojczyzną Polaków. Jak głosiła pieśń narodowa — „Polska nie zaginie, póki żyją jej synowie”. Jak pisał Bogdan Suchodolski, wytwarzał się w tych warunkach swoisty stosunek do ziemi, która chociaż nie miała państwowej ochrony, pozostawała zasadniczym elementem ojczyzny<sup>12</sup>. Poczucie jedności terenu było silniejsze niż dzielące go granice zaborców. Uznanie wartości ziemi ojczystej za dziedzictwo przeszłości, a zarazem źródło nadziei na przyszłość było warunkiem odzyskania niepodległości. Ta idea wspólnoty ziemi i ojczyzny przyświecała patriotom walczącym o zachowanie świadomości narodowej, przeciwstawiającym się poczynaniom germanizacyjnym i rusyfikacyjnym zaborców. Wychowanie to, realizowane w rodzinie, w polskiej szkole (jawnej w Galicji, tajnej w zaborach rosyjskim i pruskim) i w konspiracyjnych organizacjach młodzieży służyło procesom narodowej integracji Polaków żyjących w niewoli.

W okresie zaborów lansowano model obywatela dzielnego, wychowanego nie tyle dla państwa, jak postulowała Komisja Edukacji Narodowej, (było to państwo cudze, zaborcze) ile dla społeczności i narodu polskiego. Dążenie to było różnie realizowane, zależnie od stopnia uspołecznienia wychowawcy (rodziców, domu), a także od przynależności do warstwy społecznej. Największe zmaterializowanie i pragmatyzm w zakreślaniu celów wychowawczych było widoczne u tzw. warstw najwyższych (arystokracji i plutokracji) i najniższych (chłoptwa i mieszczaństwa). Natomiast inteligencja XIX-wieczna w swoich dążeniach wychowawczych stawiała kryteria stosunkowo najwyższe. Stąd też od niej wychodziła wszelka płodna inicjatywa narodowa i społeczna, która wywarła istotny wpływ na kształtowanie postawy patriotycznej. Przekazywała bowiem wartości niezniszczalne (tradycja narodowa, język i wiara), traktowane jako ostoja polskości wobec rusyfikacji i germanizacji.

W polskich dążeniach wychowawczych wystąpiły dwa odmienne stanowiska: 1) wychowanie patrioty, bohatera, idealisty, kierującego się przede wszystkim emocjami i wyobraźnią, 2) wychowanie pracownika, reali-

<sup>11</sup> Cyt. za: F. Drtinga, *Idealy wychowania*, Warszawa 1901, s. 31–32.

<sup>12</sup> B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, wyd. III, Warszawa 1997, s. 204.

sty, dla którego drogowskazem miały być racjonalizm i pragmatyzm. Dla pierwszego, hasłem była niepodległa Polska, odzyskanie własnego państwa, druga zalecała liczenie się z istniejącą rzeczywistością i przystosowanie się do panujących w niej warunków. Obie te dążności krzyżowały się z sobą w zależności od zmiennych losów narodu i orientacji polityczno-ideowej.

Odzyskanie niepodległości Polski w listopadzie 1918 spowodowało zmianę stylu życia i wychowania. Dominujące znaczenie zyskiwało poczucie niezależności narodu i swobody narodowego życia, propagowane zwłaszcza z wielkim zapalem przez narodowców.

Liga Narodowa, która sformułowała nową koncepcję patriotyzmu polskiego, usiłowała sięgnąć do organicznych głębin poczucia narodowego, jako siły niemal przyrodniczej. Postrzegali oni naród jako swoisty organizm, indywiduum o odrębnych, przyrodzonych, jedynych w swoim rodzaju właściwościach, „jako na coś nieśmiertelnie żywego, co rządzi się prawami własnej biologii”<sup>13</sup>, której podstawą jest idea odzyskania niepodległego państwa polskiego.

Narodowcy postulowali jako fundamentalny punkt swego programu kształtowanie „samopoczucia narodowego” oraz scalenie wszystkich grup społecznych. Podkreślano, iż patriotyzm nie może być tylko sprawą okazjonalną, zastawą „uczty świątecznej”, ale — jak pisał Jan Ludwik Popławski — musi stać się „robotą powszednią, powinnością obywatelską”<sup>14</sup>, która przyczyni się do stworzenia z narodu jednej ogromnej, wielomilionowej siły, która potrafi wyłonić z siebie coś w rodzaju władczego rządu moralnego.

„Wychowanie narodowe polskie (...), według Stanisława Łempickiego, znajduje w wychowaniu obywatelsko-państwowym najistotniejszy swój wyraz”<sup>15</sup>. Hasło „wychowania państwowego” pojawiło się po przewrocie majowym w 1926 roku, dokonanym przez Józefa Piłsudskiego, który słusznie mówił o sobie: „Przez całe życie walczyłem o znaczenie tego, co nazywają imponderabilia, jak honor, cnota, męstwo i w ogóle siły wewnętrzne człowieka”<sup>16</sup>.

Komentatorem myśli Józefa Piłsudskiego był Adam Skwarczyński, który najwyższe znaczenie nadawał działaniu: „Prawda jedyna w czynie ludzkim — pisał, dążąc do zjednoczenia idei siły moralnej i idei pracy. Nawiązywał do

<sup>13</sup> S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936., s. 80.

<sup>14</sup> Jan Ludwik Popławski, 1854-1908, publicysta, ideolog ND; 1893 współzał. Ligi Nar. i 1897 SDN (współtwórca jego programu); red. m.in. „Głosu”, „Przeglądu Wschodopolskiego”, „Polaka”; „Wieku XX”, „Słowa Polskiego”, „Przeglądu Narodowego”, wskazał m.in. na znaczenie ziem zachodnich Polski; (*Szkice literackie i naukowe*, 1910). *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1997, t. V, s. 249..

<sup>15</sup> S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, część II, Warszawa 1935, s. 1078.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 1077.

znanych słów Piłsudskiego: „Idą czasy, których znamieniem będzie wyścig pracy, jak przedtem był wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi”<sup>17</sup>. Wychowanie miało zaszczepiać wiarę we własne siły, zdrową ambicję narodową i ofiarny stosunek do państwa. „Kochajmy Polskę — pisał A. Skwarczyński — jako teren pracy nad sprawą (...) doskonalenia współżycia i współdziałania ludzi, rozwoju dobra i potęgi człowieka! Nawoływał, by zmienić stosunek do władzy państwowej, a dawne zawołania: «Protestujemy!», «Żądamy!», zmienić na nowe: «Dążymy!», «Pracujemy!», które przyświecać będą bezinteresownej służbie dla państwa w poczuciu odpowiedzialności za losy ojczyzny”<sup>18</sup>.

Koncepcję wychowania, nazwaną wychowaniem państwowym, opracował Sławomir Czerwiński, minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1929–1931. Czerpiąc z myśli Józefa Piłsudskiego, S. Czerwiński chciał widzieć w naturze Polaka natchnione bohaterstwo, mierzące siły na zamiary połączone z realną pracą organiczną, niezbędną dla wolnego narodu i państwa. Pragnął dwa typy: „bojowników” i „pracowników”, połączyć w typie obywatela, „który by dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie świętym zapalem walki stwierdzał swój czynny, szczerzy patriotyzm”<sup>19</sup>.

Nie ma — według S. Czerwińskiego — sprzeczności między wychowaniem narodowym a obywatelsko-państwowym. „Dziś dla nas, Polaków, wychowanie narodowe winno być całe przeniknięte i ukoronowane tzw. wychowaniem państwowym — mówił. Dziś nie należy mówić osobno o narodzie i o państwie, ale o dobru ojczyzny pojętej jako naród i państwo”<sup>20</sup>.

Prawidłowa interpretacja wychowania państwowego znalazła zapis w Ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku. Ustawa stwierdzała, że wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na „świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej”<sup>21</sup>.

W ten sposób dawne ustawy Komisji Edukacji Narodowej o wychowaniu dobrego obywatela zostały unowocześnione i dostosowane do nowej polskiej rzeczywistości. Ethos państwowy — jak twierdził Kazimierz Sośnicki — był ustawicznie i coraz silniej zakorzeniany w strukturze psychicznej Polaków<sup>22</sup>. Idea pracy dla państwa i odpowiedzialności za państwo

<sup>17</sup> Ibidem, s. 1078.

<sup>18</sup> A. Skwarczyński, *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1934, s. 57.

<sup>19</sup> *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu w dniach 8-10 lipca 1929*, Warszawa 1930, s. 18.

<sup>20</sup> S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze...*, op. cit., s. 1078.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. O ustroju szkolnictwa, Wstęp, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1932, nr 38, poz. 389.

była coraz bardziej żywa i wchodziła w rdzenne warstwy naszych tradycji wychowawczych w niepodległej Polsce.

Wychowanie w zniewolonej Polsce Ludowej nie pozostawiło nam tradycji godnych kontynuowania w wolnej Trzeciej Rzeczypospolitej Polskiej. Był to bowiem okres indoktrynacji komunistycznej (*vel* socjalistycznej), która polegała na formowaniu komunistycznych postaw i poglądów, na ateizowaniu młodzieży, podporządkowaniu nauczania dziejów narodu, społeczeństw i kultury — sowieckiej, a nie polskiej racji stanu. Celom tym służyły: podawanie informacji nieprawdziwych, manipulowanie treściami nauczania, interpretowanie faktów i zjawisk w myśl z góry założonych tez, czy też podporządkowanie materiału nauczania rzekomym prawom naukowym, takim jak np. traktowanie walki klas jako motoru dziejów ludzkości. Ateizacja młodzieży szkolnej w procesie nauczania wyrażała się w przedstawianiu religii jako „przednaukowej”, zanikającej w miarę postępów naukowego poznania świata. „Nowych ludzi” bowiem kształtowano na antychrześcijańskich podstawach etycznych.

Do największego natężenia indoktrynacji politycznej w Polsce doszło w latach 1945-1956. Indoktrynacji szkolnej przeciwstawiała się m.in. młodzież zrzeszona w organizacjach harcerskich, wychowana w duchu antykomunistycznym. Za udział w nielegalnych, patriotycznych związkach młodzieżowych groziły niezwykle surowe kary, bowiem władze partyjno-rządowe stosowały hasło: „Kto nie z nami, ten przeciwko nam”. Sądy wyrokowały w sprawach politycznych na podstawie niesłuchanie represyjnych przepisów prawnych. W rezultacie w latach 1944-1956 w imię ogólnego dobra obywateli Polski Ludowej, w majestacie komunistycznego prawa, według Jerzego Pruszyńskiego, aresztowano około 300 tys. ludzi, których skazano na długoletnie wyroki więzienia. Karę śmierci orzeczono w ponad 6 tys. przypadków<sup>23</sup>.

Młodych „przestępców politycznych” osadzano po wyrokach w więzieniach i obozach pracy. Kierowano ich m.in. do ośrodków poprawczo-wychowawczych w: Iławie, Jaworznie, Sośnicy, Wesołej, a dziewczęta do więzienia dla młodocianych kobiet w Bojanowie. Dla młodocianych utworzono także specjalne oddziały w dużych więzieniach w: Białymstoku, Rawiczu (męskie), Fordonie (żeńskie) i Sztumie. Łącznie jesienią 1950 roku w więzieniach polskich przebywało 1556 dziewcząt i 10902 młodych mężczyzn i chłopców<sup>24</sup>.

W 1956 roku, w wyniku kolejnej amnestii większość młodocianych więźniów wyszła na wolność. Wkrótce okazało się, że nie na taką, jakiej oczekiwali.

<sup>23</sup> K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933, s. 192.

<sup>24</sup> *Zbrodnie w majestacie prawa 1944-1956. Katalog wystawy*, s. 5.

Przez 35 lat od zakończenia wojny, milczeli, nie wspominali przeszłości, poparli „Solidarność”, choć z więzienia, jak twierdzą, wynieśli dystans do nadmiernego optymizmu. Zwłaszcza, że dla ocalonych wyjście z więzienia na upragnioną wolność nie było końcem represji. Nękanie byłych więźniów trwało na ogół przez dłuższy czas, aż do zatarcia skazania w latach sześćdziesiątych, a nawet do lat siedemdziesiątych i później. Złamane życie młodych konspiratorów trafnie obrazuje motto „Jaworzniaków”, którego autorem jest były więzień, Jerzy Wachowski: „Wolność można odzyskać, młodości nigdy”.

Współczesne próby wydostania się z mielizn cywilizacji konsumpcyjnej, prowadzą w wielu krajach, zwłaszcza tych, które „oferują wsparcie dla demokratycznych form organizacji społeczeństwa”<sup>25</sup>, ku nowym koncepcjom życia wyrażającym się najczęściej w programie społeczeństwa edukacyjnego. Koncepcje te rodzą się z obserwacji wymagań, jakie stawia ludziom nieustanny postęp nauki i techniki.

Człowiek musi być zdolny do nieustającej nauki i do nieustających zmian w sposobach działania. Edukacja permanentna jest społeczną koniecznością, wynikającą z ciągłego unowocześniania pracy zawodowej. Obejmuje ona jednak także te dziedziny, w których nie istnieje nacisk zawodowych konieczności dokształcania. Ludzie pragną rozszerzać i pogłębiać swą wiedzę w różnych dziedzinach. Kształcenie uzyskuje więc charakter wartości samoistnej, a nie instrumentalnej.

Człowiek okazuje się nie tylko „stworzeniem, które potrafi się uczyć, gdy uczyć się musi, ale stworzeniem, które chce się uczyć, chociaż nie jest to dla niego życiowo konieczne”<sup>26</sup>.

I tak obok tradycyjnej formuły głoszącej, iż trzeba się uczyć po to, aby lepiej żyć, pojawia się formuła nowoczesna, która głosi, że warto żyć dlatego, iż można się uczyć. Jest to nowy wymiar człowieczeństwa, godny szczególnej uwagi.

Człowiek działa celowo w walce o byt, poznaje przyrodę i samego siebie, wykorzystuje siły natury i steruje sam sobą. To wszystko stanowi treść jego instrumentalnej świadomości.

Ale człowiek równocześnie formułuje wartości, ceni życie, w którym może działać dla samej wartości działania, przeżywać i wyrażać swoje przeżycia. Jest to świadomość nieinstrumentalna. Dzięki temu człowiek jest nie tylko istotą, która prowadzi życie w różnoraki sposób wyznaczo-

---

<sup>25</sup> *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945-1956*, E. J. Kryńska (red.), Białystok 2004, s. 12.

<sup>26</sup> E. Potulicka, *Ramy teoretyczne liberalno-demokratycznej koncepcji edukacji obywatelskiej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwerski (red.), Kraków 2002, s. 297.

ne przez strukturę i tendencje rozwojowe świata obiektywnego, opartego na społeczno-historycznej działalności ludzi. Człowiek jest równocześnie — zdaniem Bogdana Suchodolskiego — „istotą, która odczuwa życie jako egzystencję jedyną i własną, najgłębiej osobistą”<sup>27</sup>. Stąd też pytanie: kim jest człowiek? — nie może pominąć tej złożonej i różnorodnej problematyki egzystencji osobistej. Tym bardziej, że charakterystyczną formą bytowania gatunku *homo sapiens* jest nie tylko to wszystko, co składa się na jego cywilizację materialną i duchową, lecz również fakt, iż bytowanie to ma charakter egzystencji zindywidualizowanej. Byt gatunku *homo* jest — pod pewnym względem — bytowaniem milionów jednostek ludzkich, które nie tylko są „egzemplarzami” gatunku, lecz stanowią w jego obrębie rzeczywistość swoistą. Życie człowieka jest życiem prawdziwie ludzkim nie tylko dzięki temu, iż jest kształtowane przez społeczeństwo i kulturę, lecz także dlatego, iż jest „egzystencją osobistą”<sup>28</sup>.

I właśnie to personalistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i — może — najbardziej ludziom potrzebne. Personalizm bowiem dba o obronę człowieka przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do uśmiercenia i podeptania osoby ludzkiej. Jest to myślenie walczące przeciwko dążeniom do takiej organizacji życia społecznego i politycznego, w której zabrakłoby miejsca dla osoby i wspólnoty osób, dla relacji międzyosobowych, dla autentycznego „dialogu międzyludzkiego” („dialogu” nie tylko „rzeczowego”, lecz także „egzystencjalnego” i „personalistycznego”) <sup>29</sup>.

„Norma personalistyczna” w ujęciu Jana Pawła II zabrania posługiwania się osobą jako środkiem do celu, jako jakimś „bezosobowym narzędziem”, czyli w taki sposób, który zaprzeczałby jej osobowemu charakterowi. Osoba posiada charakter ponadużytkowy i w tym duchu musi być dokonana jej afirmacja<sup>30</sup>.

W wychowaniu — pisał Jan Paweł II — chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem — o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” — aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem — to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko „z drugimi”, ale także i „dla drugich”<sup>31</sup>.



<sup>27</sup> B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, s. 176.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 241.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 243.

<sup>30</sup> J. Tarnowski, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja”, Toruń 1993, nr 2, s. 29–34.

<sup>31</sup> M. Nowak, *Wiedza o wychowaniu w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, J. Gnitecki, S. Palka (red.), Kraków – Poznań 1999, s. 74.

<sup>32</sup> *Elementarz Jana Pawła II*, wyb. i opr. K. Dybciak, Kraków 2001, s. 47.