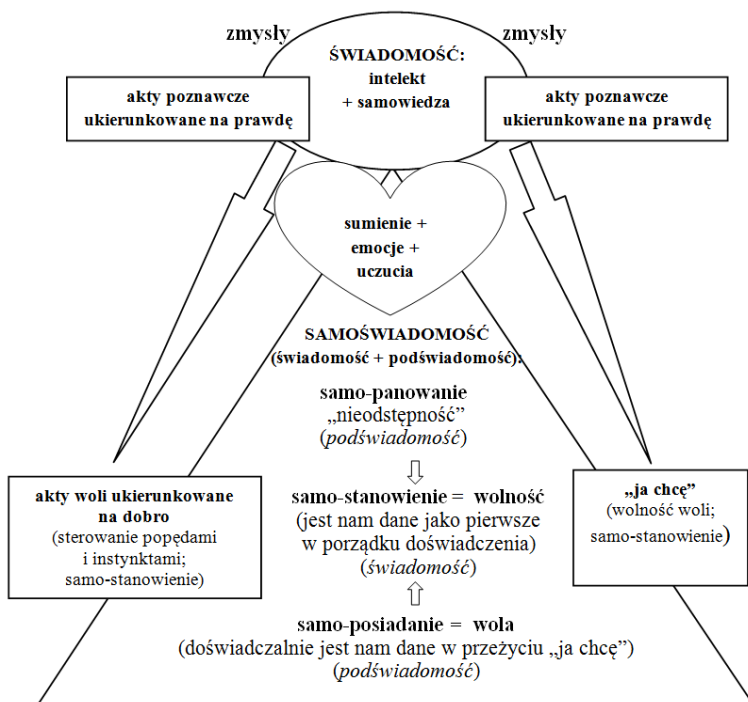


## **Wychowawczy sens teorii osoby ludzkiej według Karola Wojtyły a realia postmodernistyczne**

### **Osoba ludzka wg Karola Wojtyły – ujęcie analityczno-syntetyczne**

Człowiek jest osobą, ponieważ ujawnia się jako struktura samo-posiadania i samo-panowania oraz zakorzenionego w nich dynamizmu samo-stanowienia [Wojtyła 1985: 133].

W tym miejscu warto schematycznie zobrazować teorię osoby ludzkiej według Karola Wojtyły:



Osobę ludzką cechuje świadomość i samoświadomość. Ludzkie działanie jest świadome, zaś świadomość siebie samego złożona z samo-posiadania, samo-panowania i samo-stanowienia tworzy samo-świadomość. Podstawą samo-świadomości jest samowiedza. „Samowiedza otwiera świadomość na własne »ja«. Dzięki samowiedzy własne »ja« działającego podmiotu zostaje poznawczo ujęte jako przedmiot” [Wojtyła 1985: 48].

Na poziomie świadomym zachodzą procesy samo-stanowienia, gdyż uzeńętrzniają się w aktach woli. Podświadome jest samo-posiadanie i samo-panowanie. Świadomość to strumień „treści, który stale przepływa w podmiocie *człowiek*. Podświadomość pozwala lepiej zrozumieć, jak ten strumień związany jest z potencjalnością podmiotu – pośrednio więc ukazuje, gdzie szukać sprężyn historii ludzkiej jednostki” [Wojtyła 1985: 120–121]. „Podświadomość wskazuje na świadomość jako wymiar właściwego urzeczywistniania się człowieka. [...] Podświadomość jest w znacznej mierze kształtowana poprzez świadomość – poza tym jest ona tylko jakby obwodem czy zasobnikiem, w którym to, co znajduje się w podmiocie *człowiek*, czeka, aby stać się świadomym. Wtedy bowiem nabierze zarazem w pełni ludzkiego znaczenia” [Wojtyła 1985: 120–121].

Każdy człowiek jest jakimś *ja* [Wojtyła 1985: 78]. „Zasługuje na szczególnie podkreślenie to, że podstawowe znaczenie wolności człowieka, wolności woli, oparte na doświadczeniu, każe nam na pierwszy plan wysunąć zależność, mianowicie zależność w dynamizmie od własnego *ja*. [...] Dla ukonstytuowania tego *ja*, czyli osoby w jej ściśle doświadczalnym profilu i zawartości nieodzowna jest świadomość [...], nieodzowne też jest samostanowienie. Poprzez samostanowienie tłumaczy się transcendencja osoby w czynie” [Wojtyła 1985: 146–147]; „*transcendencja* wskazuje etymologicznie na przekraczanie jakiegoś progu czy jakiejś granicy (*trans-scendere*)” [Wojtyła 1985: 147]. Może tu chodzić o przekraczanie granicy podmiotu ku przedmiotowi w aktach intencjonalnych (transcendencja pozioma) lub o przekraczanie granicy podmiotu w aktach poznawczych, w chceniach, które mają charakter dążeń (transcendencja pionowa) [Wojtyła 1985: 147]. Ponadto „czyn jest działaniem świadomym” [Wojtyła 1985: 36]. To sformułowanie kryje w sobie tradycyjne określenie *actus humanus* (z łac. czyn ludzki) i *actus voluntarius* (z łac. czyn dobrowolny), „wskazując wprost na władzę, która jest dynamiczną podstawą działania świadomego, podstawą czynu. Władzą tą jest wolna wola” [Wojtyła 1985: 33–36].

„Osoba jest – metafizycznie biorąc – przedmiotem i podmiotem zarazem. Jest przedmiotowym bytem czyli kimś (byt istniejący jako *ktoś* w odróżnieniu od wszystkich istniejących jako *coś*) – a równocześnie stanowi *suppositum*, czyli bytuje jako podmiot” [Wojtyła 1985: 139]. Człowiek zwykle chce czegoś. Chcenie wykazuje zwrot do przedmiotu, a zwrot ten wskazuje na jego intencjonalny charakter. Aby intencjonalnie zwrócić się do jakiegoś przedmiotu, stawiamy tenże przedmiot niejako wobec siebie. Można oczywiście postawić wobec siebie

jako przedmiot również własne *ja* i zwrócić się do niego podobnym aktem intencjonalnym chcenia. Taka intencjonalność nie jest jednak właściwa samo-stanowieniu. W samostanowieniu nie zwracamy się do własnego *ja* jako do przedmiotu, lecz aktualizujemy gotową już przedmiotowość tegoż *ja* zawartą w wewnątrzsobowej relacji samo-panowania i samo-posiadania [Wojtyła 1985: 136]. Chcenie jako akt czysto intencjonalny, czyli przeżycie skierowane do siebie właściwego przedmiotu różni się od przeżycia *ja chcę* w jego pełnej zawartości. Bowiem w przeżyciu *ja chcę* zawiera się samo-stanowienie, a nie tylko sama intencjonalność. Skierowanie się do jakiegokolwiek przedmiotu zewnętrznego jako wartości i jako celu zakłada podstawowe skierowanie się do własnego *ja* jako przedmiotu. Chcenie będąc aktem intencjonalnym o tyle tylko tkwi w dynamice woli, o ile zawiera w sobie samo-stanowienie. W dodatku do istoty przeżycia *ja chcę*, do istoty woli, należy to, że owo przeżycie nigdy nie występuje w człowieku jako *dzianie się*, ale zawsze jako *działanie*. Osoba jako osoba jest wtedy czynna. Dynamiki woli nie można zwyczajnie sprowadzić do chcenia z właściwą mu intencjonalnością. Znaczące dla niej jest to, że angażuje ona osobę w specyficznej dla niej strukturze samo-posiadania i samo-panowania. W ten sposób każde autentyczne *ja chcę* ujawnia swoistą transcendencję osoby w czynie [Wojtyła 1985: 137–138]. Kiedy chcę tego lub owego, to skierowanie intencjonalne do owego przedmiotu przeżywam jako wolne od przymusu czy konieczności – *mogę*, lecz *nie muszę* chcieć tego, co chcę. To przeżycie zawiera się właśnie przede wszystkim w zależności od osoby, która *może*, a równocześnie *nie musi* posłużyć się nią jako władzą, może chcieć lub nie chcieć – oto elementarny fakt zależności woli od osoby jako jej władzy samostanowienia. Chcenie jest już wówczas określone co do swego przedmiotu, czyli jest zdeterminowane. Człowiek dlatego przeżywa swą niezależność w stosunku do tych przedmiotów, że u podstaw swych poczynań stale nosi ową podstawową zależność siebie od siebie [Wojtyła 1985: 149–150]. Człowiek, zatem – dzięki wolnej woli – jest panem samego siebie, jest osobą, która z kolei jest *alteri incommunicabilis* – nieprzekazywalna, nieodstępna. Nikt inny nie może chcieć za daną osobę, tylko ona sama. Co więcej, może ona chcieć lub nie chcieć tego, czego ktoś chce, aby ona chciała [Wojtyła 1986: 26].

Wola, jako wyższa forma pożądania, steruje popędami, instynktami i uczuciami [Wojtyła 2003: 64]. Popęd cechuje pierwotność i bezpośredniość. Obejmuje wszystkie dążności ludzkiej natury. Instynkty stoją w służbie popędów; są one wywołane potrzebami życiowymi jednostki, działają nieomylnie w swym zakresie, a ich działanie u człowieka może zostać przeniknięte świadomością. Uczucia pokrywają znaczną część ludzkiego życia psychicznego, rozwiązują nasz stosunek do świata. Istnieje podział na uczucia niższe (wywołane wrażeniem zmysłowym) i wyższe (wywołane poznaniem jakiegoś stosunku rzeczowego). Każdorazowo uczucia są reakcją na pewną podniętę. Podnięta ta jest coraz

wznioślejsza, gdyż człowiek może kształtować swe przeżycia uczuciowe, uwrażliwiać na wzniosłe wartości, sublimować, doskonalić łatwość reagowania na wzniosłe bodźce [Wojtyła 2003: 58–63]. Wola jest nastawiona na dobro. „Wola zawsze dąży do celu, a celem woli jest zawsze dobro” [Wojtyła 1982: 63]. Dobro musi być zawsze dobrem prawdziwym, a zatem w realizowaniu się ludzkiej wolności oprócz woli musi brać udział inna władza duchowa, zdolna do rozpoznawania prawdy, czyli intelekt. Tutaj ujawnia się relacja woli do prawdy. Wola chce dobra, zaś rozum ujmuje dobro, prowadzi do prawdy. Dobro staje się prawdą – prawda jest dobrem rozumu. Wola jest nastawiona na prawdę, gdyż przenika ją rozumność. Rozum i wola współdziałają ściśle ze sobą: wola chce, aby rozum poznawał, zaś rozum pojmuje, że wola chce oraz to, czego chce. Następstwem tego ścisłego współdziałania jest to, że dobro i prawda wzajemnie się niejako przenikają i zawierają [Wilk 1998: 241–242]. Funkcją sumienia jest określanie prawdziwego dobra w czynie, stwarzanie powinności, uzależnianie czynu od prawdy. Dzięki takiej działalności sumienia samostanowienie jest uzależnione od dobra, od dobra w prawdzie [Wilk 1998: 245].

Kim zatem jest człowiek?: człowiek jest osobą – wartością niepowtarzalną i nieprzemijającą [Wojtyła 2003: 97].

Karol Wojtyła w opisie osoby podkreśla jej duchowość oraz świadomość. Dusza ludzka „kryje w sobie tajemnice ludzkiej istoty, w niej się ześrodkowują te siły życiowe, które o istocie człowieka ostatecznie stanowią [...] dusza to jest właśnie owa pierwsza przyczyna wszystkich ludzkich aktów, przeżyć, przejawów życia [...]” [Wojtyła 2003: 23–24]. Świadomość pełni funkcję poznawczą [Wojtyła 1985: 41], jest odbiciem, odzwierciedleniem tego, co dzieje się w człowieku oraz tego, że i co człowiek działa. „Jest w niej poniekąd cały człowiek, a także cały świat dostępny dla konkretnego człowieka” [Wojtyła 1985: 41–42].

W człowieku istnieją dwie władze duchowe: wola i intelekt (rozum). Niniejsza dychotomia odciska swe piętno na życiu wewnętrznym, bowiem istnieją w nim tendencje determinujące oraz tendencje reprodukujące. „Te drugie należą do sfery poznawczej, tendencje zaś determinujące ujawniają nam odrębną postać przeżyć: są to dążenia celowe, wolne i umotywowane. Te przymioty określają odrębność naszej woli. [...] dążenia te zaś dlatego są wolne, że za każdym razem skłaniają się w stronę wartości dowolnie wybranej. Że wartość dana została dowolnie, spontanicznie wybrana, o tym przekonuje nas poprzedzająca fakt wyboru dyskusja motywów. Aby dyskusja taka mogła się odbyć, muszą naprzód zostać poznane owe dobra, owe wartości, wśród których należy wybierać. I dlatego akt woli zawsze jest poprzedzony aktem poznania (*nihil volitum nisi praecognitum*). To poznanie nie jest teoretyczne, ale wartościujące, tzn. bierze wzgląd nie tyle na istotę przedmiotu, ile na dobro przedmiotu. Taki kierunek poznania wynikać może tylko ze ścisłego współdziałania rozumu i woli. Rozum dlatego wartościu-

je, bo jest niejako przeniknięty do głębi właściwą woli dążnością, pędem do dobra” [Wojtyła 2003: 65–66].

Wola i intelekt wzajemnie się przenikają, umożliwiają realizowanie się ludzkiej wolności. „Człowiek jest wolny – to znaczy, że w zdynamizowaniu swego podmiotu zależy sam od siebie. [...] Aby być wolnym, trzeba stanowić konkretne *ja*, które będąc podmiotem równocześnie jest owym pierwszym przedmiotem, o którym stanowimy aktem woli. [...] *Uprzedmiotowienie* mianowicie warunkuje samozależność, w której zawiera się podstawowe znaczenie wolności” [Wojtyła 1985: 148]. Wojtyła traktuje osobę jako podmiot i przedmiot zarazem.

Wola ponadto „nadaje zasadniczy kierunek naszym wewnętrznym przeżyciom, przez nią kształtuje się cały wyraz ludzkiego *ja*, w niej zgłębiają się najgłębsze funkcje życia osobowego” [Wojtyła 2003: 63–64], ponieważ „procesy woli [...] przebiegają jak gdyby utajone w doznaniach uczuciowych, a nawet w reakcjach organizmu” [Wojtyła 2003: 64]. „Gdy chodzi o uczucia, to chociaż zasadnicze w nich przeżycie przyjemności i przykrości jest czymś zmysłowym, czymś wewnątrznie związanym z materią ludzkiego organizmu, niemniej sama możliwość sublimacji życia uczuciowego, wychowywanie uczuć wyższych, domaga się niezbędnie interwencji pierwiastka ponadmaterialnego. Przecież uczucia wyższe stanowią takie właśnie uwrażliwienie naturalnej sfery uczuciowej na dobra poznane umysłowo, na dobra i prawdy religijne, etyczne, estetyczne itp. Jeśli zaś chodzi o cały ów jedynie w człowieku żywotny zespół przeżyć woli, to fakt jej wolności niejako rozsadza od wewnątrz typową organizację bytów materialnych, wytwarzając w człowieku takie przeżycia, których żadną miarą nie da się sprowadzić do najwyższej nawet zorganizowanych sił materii ożywionej jako do właściwego i pierwszego źródła” [Wojtyła 2003: 70–71].

Wojtyła podkreśla transcendencję osoby w czynnie. Czyny są aktami woli, wyrażającymi osobiste *ja chcę*, które uzewnętrznia się poprzez działanie. Czyn jest działaniem świadomym. „Świadomość odzwierciedla czyny oraz ich relację do własnego »ja« dzięki samowiedzy” [Wojtyła 1985: 48]. Co więcej – samowiedza jest podstawą samoświadomości [Wojtyła 1985: 50]. Istotny jest też fakt, iż „emocje, fakty emotywnie w swej różnej postaci, w jakiej zachodzą (»dzieją się«) w człowieku jako podmiocie, nie tylko posiadają swe odbicie w świadomości, ale też wpływają w sobie tylko właściwy sposób na świadomościowe odzwierciedlenie różnych przedmiotów, poczynając od własnego »ja« oraz czynów. Różnorodne uczucia emocjonalizują świadomość [...] Zaznacza się to naprzód w odbiciu świadomościowym, które niejako traci dystans względem emocji oraz przedmiotów objętych tą emocją. Ów dystans zawdzięcza świadomości [...] samowiedzy. Samowiedza ma pewną zdolność obiektywizowania również emocji i uczuć” [Wojtyła 1985: 69].

## Wychowanie osoby ludzkiej wg Karola Wojtyły

Wojtyła interesuje się naturą i losem człowieka, ujmuje los w kategoriach tworzonej przez człowieka kultury. Zaznacza, że los „człowieka w ogromnej mierze stanowi konsekwencję jego istoty” [Wojtyła 2003: 18]. Istotę człowieka tworzy dusza duchowa. Jej filarami są rozumność oraz wolność człowieka, wsparte czynnościami fizjologicznymi (zmysłowymi, instynktownymi) – naturalnymi. „Gdy chodzi o materialne tworzywo, wówczas i w dziełach kultury stanowią je naturalne zasoby, i owszem, nawet same procesy natury bywają w nich wykorzystywane, ale zarówno te zasoby, jak i procesy są regulowane i kierowane bezpośrednim wkładem myśli – i to właśnie ludzkiej myśli; w związku z tym uzyskujemy produkt odrębny” [Wojtyła 2003: 28]. „Natura oznacza w tym ujęciu nie tylko zasób danych, zasób możliwości, z których można stworzyć – ale również i zasób wytworzonych [...] w wypadku tworzenia w dziedzinie kultury mamy do czynienia z prawdziwą twórczością. Rozpознаjemy ją po twórczym wkładzie ludzkiej myśli i woli” [Wojtyła 2003: 28].

Wychowanie młodego pokolenia w ujęciu Karola Wojtyły powinno być ukierunkowane na rozwój w nim samoświadomości i samowiedzy (rozwój sfery osobistej, duchowej). „Dodajmy, że przeprowadzanie treści stłumionych w podświadomości na teren świadomości, a zwłaszcza rzetelna ich obiektywizacja, jest jednym z ważnych zadań wychowania i moralności” [Wojtyła 1985: 121]. Uświadczenie wychowankom duchowej natury człowieka (opartej na rozumności i wolności), wspieranie rozwoju tożsamości, rozbudzenie poczucia własnego istnienia jako osoby i bytu sprawczego, poczucia afirmacji świata, własnej jedności i integralności, swojej ciągłości oraz niepowtarzalności stanowi gwarancję wychowania człowieka odpowiedzialnego za swoje czyny, swój własny rozwój, rozwój społeczeństwa poprzez własny indywidualny wkład w kulturę. Przyczyni się tym samym do wzrostu potrzeb rozwojowych – samorealizacji (rozwój sfery motywacyjnej). Nie powinno zabraknąć wpływów ukierunkowanych na rozwój moralny – działań kształtujących sumienie. Wojtyła zaznacza, że „człowiek przez swoje czyny, przez działanie świadome, staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym. Być moralnie dobrym – to znaczy być dobrym człowiekiem, być dobrym jako człowiek. Być moralnie złym – to znaczy być złym człowiekiem, być złym jako człowiek. [...] Jakość czynów, która zależy od normy moralności, a ostatecznie od sumienia, przechodzi na człowieka – sprawcę czynów. [...] Moralność jest rzeczywistością, która wchodzi w rzeczywistość ludzkich czynów jako swoiste fieri [stawanie się – przyp. autora] podmiotu – fieri najgłębsze, najistotniej związane zarówno z jego naturą czyli człowieczeństwem, jak też z faktem, że jest on osobą. [...] wolność jest korzeniem stawania się człowieka dobrym lub złym poprzez czyny, jest korzeniem samego fieri ludzkiej moralności” [Wojtyła 1985: 125–126]. Wychowanie moralne powinno

zatem obejmować kształtowanie w młodych ludziach pewnych wewnętrznych sprawności (troska o własne sumienie, realizacja wolności wewnętrznej, dbałość o uporządkowany tryb życia, utrwalanie w sobie hierarchii wartości, rozwijanie w sobie cech moralnych – np.: punktualności, szczerości, pracowitości – optymistyczne podejście do życia, bezinteresowność, oddawanie się wszelkim czynnościom z zamiłowaniem i zaangażowaniem), których efektem będzie konsekwentne dążenie do ideału (rozwój sfery instrumentalnej). Obok wychowania moralnego, kształtowania sfery duchowej i motywacyjnej, należy kłaść nacisk na rozwój w pozostałych sferach osobowości wychowanków: intelektualnej i emocjonalnej. Rozwój intelektualny oznacza dbałość o aktywność intelektualną i precyzyjność myślenia, ustawiczne oddawanie się refleksji, pogłębianie samodzielności i logiczności myślenia, systematyczne rozwijanie swych wyższych zainteresowań, uzdolnień, dbałość o klarowny i konsekwentnie wyznawany światopogląd. Rozwój wychowanków w sferze emocjonalnej to usilne staranie się o rozwój uczuć wyższych, unikanie napięć i konfliktów, zachowanie dystansu i krytycyzmu w sytuacjach nagłych i nieprzewidywanych, preferowanie dyskursu jako środka zapobiegawczego eskalacji agresji, przebaczenie [por. Rusiecki 2004: 7–11].

## Charakterystyka postmodernizmu

Postmodernizm, czyli „kulturowa logika późnego kapitalizmu”, łączony jest z ekonomicznymi i politycznymi przemianami, idącymi w kierunku globalizacji, neokolonializmu, „i z rewolucyjnymi przeobrażeniami w zakresie komunikacji i technik przetwarzania informacji zmieniających zarówno sposób postrzegania świata i człowieka, jak i naturę stosunków politycznych” [por. Szkudlarek 1992: 27–28]. Z tymi zjawiskami wiąże się upadek „wielkich narracji” i ideologii panowania, wielkie przewartościowanie w estetyce (koniec podziału na kulturę „niską” i „wysoką” związany z upadkiem autorytetów) i w sferze kulturowych środków komunikacji (dominacja kultury wizualnej, koniec „kultury pisma”), zmiana sposobu postrzegania i społecznych funkcji nauki (upadek mitu prawdy naukowej, komercjalizacja badań). Na „niezwykle szybkie tempo rozwoju nauki i techniki oraz powstawanie i rozwój społeczeństwa informacyjnego” zwraca uwagę Anna Śniegulska [Śniegulska 2013: 48]. Nastawienie postmodernistyczne neguje pojmowanie prawdy jako „wiernego przedstawienia rzeczywistości”. „Porzucona tu zostaje idea, że istnieje oto potęga zwana »Prawdą«, która może nas wyzwolić, natomiast w zamian mówi się tu, że jesteśmy pozostawieni sami sobie, ale za to wolni w wynajdowaniu siebie na nowo” [Rorty 1993: 98]. W miejsce „Dążenia do Prawdy” musimy podstawić ideały „Tolerancji” oraz „Wyobraźni” [Rorty 1993: 100]. Bowiem „tolerancja wobec tych, którzy nie zgadzają się z obecnymi opiniami, jest najlepszym sposobem na to, aby zapew-

nić, by nasi potomkowie znali więcej prawd od nas samych” [Rorty 1993: 102]. Po modernistycznej dominacji Rozumu kultura postmodernizmu otwiera się na sfery magii i mitu. Głównym przedmiotem i głównym adresatem tekstów kultury popularnej jest ciało (popędy, afekty, lęk, przyjemność) [Szkudlarek 1992: 37].

Postmodernizm „karmi się wieloznacznością” [Szkudlarek 1993: 284]. „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 aprobatą idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy” [Melosik 1995: 20–21]. Ów pluralizm ma w istocie wyrażać głównie wspaniałomyślność w respektowaniu prawa do istnienia obok, na równych prawach [Witkowski 1990: 31]; to, że „wszyscy jesteśmy tylko ludźmi, wszyscy omylni, wszyscy historycznie uwarunkowani oraz że nikt z nas nie może rościć sobie prawa do wyższego statusu niż status interlokutora w rozmowie” [Rorty 1993: 101]. Każda grupa społeczna, każda kulturowa mniejszość, zmarginalizowana „inność”, kształtuje własną tożsamość, ma prawo do własnego głosu [Szkudlarek 1993: 296].

Mimo licznych pozytywów, niepokój wzbudza to, że choć ludzie chcą mieć kontrolę nad swoim życiem, to nie do końca potrafią, bo wszystko jest kwestionowalne. Wartości i normy są tylko wytycznymi na horyzoncie [por. Śliwerski 2005: 364]. Człowiek prezentuje swą swoistość poprzez ciągłą absorpcję wrażeń, spontaniczność, samowystarczalność, samoregulację, sprawność, zdolność szybkiego twórczego reagowania [por. Bauman 1995: 54–55]. W efekcie gubi się.

## Pedagogika wobec postmodernizmu

Z wyżej opisanymi procesami, typowymi dla postmodernizmu, ściśle powiązana jest „niezmiernie istotna dla procesów edukacyjnych – zmiana w postrzeganiu samej istoty człowieka, zmiana wizji podmiotu i tożsamości, wyrażająca się przede wszystkim w kryzysie idei autonomicznego, racjonalnie działającego, samoświadomego podmiotu” [Szkudlarek 1992: 28].

Nauka nabiera tu cech „paralogiczności”, posługuje się metaforą, akcentuje rangę wyobraźni, przeciwstawia się scjentystycznym fundamentom aktualnego porządku społecznego, „zamkniętości” programów nauczania budowanych w duchu mechaniki newtonowskiej. Jej miarą nie jest efektywność, lecz produkowanie otwartości. Idzie tu o programy jako zbiory materiałów dla ucznia, które mogą być wykorzystywane do tworzenia najrozmaitszych, zróżnicowanych wizji poznawczych. „Edukacja bazująca na wizji świata »nowej nauki« traktowana jest jako akt transcendencji od poziomu cielesności, poprzez umysł,

do duchowości integrującej osiągnięcia umysłu z zapomnianymi możliwościami poznawania poza-racjonalnego (gnostycznego)” [Szkudlarek 1992: 34–37].

Skoro samo pojęcie „postmodernizm” jest niejasne, a społeczeństwo jest zróżnicowane i wszystko jest możliwe, to pedagogiki nie da się zdefiniować ani w kategoriach stylu wychowania, ani jako jednoznacznie określonego celu wychowania, ani jako planu kształcenia, ani jako pożądanej wartościowo formy interakcji. W związku z tym zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wzoru wychowania, nie obowiązuje już autorytet, nie ma surowej dyscypliny, zobowiązania do umów, wspólnoty między stronami. Dominuje wolność i szeroko rozumiana dobrowolność. Pedagog uznaje prawo do wolności swych wychowanków w układzie podmiotowym. Ten społeczny przełom ma dla wychowania trzy implikacje:

1. Zanika logika przyczynowości – działania wychowawcze mogą, choć nie muszą przynieść pożądane skutki. Trudno też odgadnąć, którą drogę wybrać.
2. Wszystko jest inscenizowane, pozorne, chwilowe, ulotne, zagrane.
3. Wszystko ma trudny do określenia „termin przydatności” [Śliwerski 2005: 362–363].

Przyjęcie perspektywy postmodernistycznej w reformowaniu pedagogiki oznacza otwarcie się władzy i społeczeństwa na indywidualne propozycje wychowawczo-edukacyjne, dopasowane do obszaru, traktowanie pedagogów jako architektów nowego porządku społecznego [Stanley 1992: 4], publicznych intelektualistów [Giroux: 1991], „»transformatywnych intelektualistów«, czyli rzetelnie wykształconych i samodzielnie myślących ludzi zaangażowanych na rzecz budowania w innych ludziach mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego” [Kwieciński 1993: 21], formatywnych intelektualistów, działających w imię emancypacji i wolności [Śliwerski 2005: 366], wyczulonych na kwestie etyczne, odmawiających „akceptacji niekoniecznego ludzkiego cierpienia i eksploatacji” [Giroux: 1991]. Punktem wyjścia w postmodernistycznie zmodyfikowanej pedagogice krytycznej „jest »głos« ucznia, jego perspektywa poznawcza, jego pozycja podmiotowa i jego konstruująca się tożsamość” [Szkudlarek 1993: 296], jego kulturowe doświadczenie związane z konkretną, lokalną historią, z konkretnym zlokalizowaniem w przestrzeni społecznych i politycznych konfliktów. Głos ucznia „wyrażający własną perspektywę podmiotową zestawiany jest ze sferą inności, z innymi głosami, z innymi kulturami, z uogólnionymi wizjami teoretycznymi – nie tylko dla wypracowania tolerancji na odmienną, ale i dla przekroczenia własnej perspektywy podmiotowej w kierunku swoistej »trzeciej przestrzeni« negocjacji i przekładu, umożliwiającej myślenie w kategoriach solidarności” [Szkudlarek 1993: 296–297]. Następnym ważnym elementem edukacji postmodernistycznej jest wprowadzenie do edukacji szkolnej tekstów kultury popularnej (np. rocka czy seriali telewizyjnych) oraz środków masowego przekazu (kształcenie kompetencji do krytycznego rozumienia języka mediów, umożliwiającego uwolnienie się spod jego zniewalającej kontroli) [Szkudlarek 1992: 38].

## Wychowawczy sens teorii osoby ludzkiej według Karola Wojtyły a realia postmodernistyczne

Wychowanie młodego pokolenia w ujęciu Karola Wojtyły jest usilnym dążeniem do rozwoju umiejętności realizowania własnej wolności w prawdzie – w jedynej Prawdzie, jaką jest Dobro. Wbrew ponowoczesnym tendencjom używania wolności, zajmującym dziś miejsce demokratycznej wolności używania czegokolwiek, wychowanie personalistyczne Wojtyły przypomina, że *chcenie*, pożądanie posiadania dóbr w celu zaspokajania popędów ciała, to jedynie odruch sterowanej medialnie intencjonalności. Często wydaje nam się, że naprawdę czegoś potrzebujemy, że dana rzecz jest wręcz niezbędna, to jednak tylko wynik oddziaływania reklam na podświadome w nas samo-panowanie i samo-posiadanie. Uczucia niższe wzbudzone komercją przekonują, że wystarczy chcieć, by coś mieć, by być lepszym – wyjątkowym, a jednocześnie jednym z wielu. Kupujemy, gromadzimy, czując tylko chwilowe zadowolenie, które mija, bo w odruchu nabywania produktów brakuje prawdziwej wewnętrznej dynamiki woli, niezależnego działania z osobistym przekonaniem *ja chcę*.

Wychowanie personalistyczne Wojtyły staje się więc wyzwaniem i niezwykle trudnym zadaniem, choć możliwym do zrealizowania. Młodzi ludzie kochają obrazy – kolorowe, błyszczące propozycje. Przemawia do nich to, co mogą mieć na wyciągnięcie ręki, co jest naj-: -nowocześniejsze, -lepsze, -droższe. Sprawia to, że ich samoświadomość cichnie. Szybki przekaz niezliczonej ilości informacji nie pozwala na głębsze zastanowienie i autoanalizę. Wychowanie personalistyczne Wojtyły zaleca w tym miejscu refleksję, uczy młodzież, że samo-stanowienia, samo-panowania i samo-posiadania nie potwierdza działanie pod dyktando mediów, kierowanie się ogólną tendencją, posiadanie niezliczonej liczby modnych gadżetów, lecz działanie w pełni świadome, ukierunkowane na wszechstronny rozwój osobowy, wzbudzające satysfakcję z samego siebie. Ma to być działanie, które po odsunięciu na bok nowinek techniki, będzie miało obiektywną wartość, sens oraz szansę przetrwania.

Pedagog działający jednocześnie w imię personalizmu i postmodernizmu odważnie i odpowiedzialnie podejmuje dyskusję o uniwersalnych, trwałych wartościach, jest równocześnie tolerancyjny i uczy tolerancji. Nie może to być jednak tolerancja całkowicie bezkrytyczna, dająca przyzwolenie bylejakości. Tolerancja jako wartość musi wymagać: wyrozumiałości, a nie pobłażania; zrozumienia, lecz nie uległości; życzliwości, ale nie niedostrzegania zła.

Pedagog, który dopuszcza ucznia do głosu, jest otwarty na jego spostrzeżenia, który przekonuje o potrzebie niestrudzonego poszukiwania, zachęca do dyskusji, jest pedagogiem jutra. Wychowawca taki ma przekonanie o swojej roli w kwestii budowania świata ludzi młodych – altruistycznych intelektualistów niezależnych w swych opiniach, uzależniających swoje istnienie od współdziałania z innymi, równymi sobie ludźmi.

## Literatura

- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń.
- Giroux H. (1991), *Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse* [w:] *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*, red. H. Giroux, New York.
- Kwieciński Z. (1993), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań.
- Rorty R. (1993), *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. Tłum. L. Witkowski [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- Rusiecki M. (2004), *Karta Odpowiedzialności i Obowiązków Nauczyciela*, „Wychowawca” nr 10.
- Stanley W. (1992), *Curriculum for utopia. Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*, New York.
- Szkudlarek T. (1992), *Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska wobec wyzwań kulturowego przełomu* [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków.
- Szkudlarek T. (1993), *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa.
- Śliwerski B. (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Śniegulska A. (2013), *Refleksje nad współczesnym wychowaniem*, Rzeszów.
- Wilk R.K. (1998), *Struktura osoby ludzkiej oraz jej istotowa charakterystyka według Karola Wojtyły*, „Edukacja Filozoficzna” vol. 25.
- Witkowski L. (1990), *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.
- Wojtyła K. (1982), *Elementarz etyczny*, Wrocław.
- Wojtyła K. (1985), *Osoba i czyn*, Kraków.
- Wojtyła K. (1986), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin.
- Wojtyła K. (2003), *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków.