

*Marek Rembierz*¹

Uniwersytet Śląski w Katowicach

SPÓR O KONCEPCJĘ SPOŁECZEŃSTWA I WARTOŚĆ JEDNOSTKI JAKO KONTEKST I WYZWANIE DLA POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

The Dispute about the Concept of Society and the Value of the Individual as a Context and a Challenge for Polish Pedagogical Thought

Summary: If pedagogy is pursued in the knowledge-creating relationship with philosophical analyses and respects logical culture, taking up the issues indicated in the title it should pay attention to – having pedagogical consequences – ontological decisions concerning the existence of society and ontological relations between the social status of the society and the individual. What is ontically (live) primary: individual or society? What are the ontical relationships between the existence of an individual and the existence of society? What cannot exist without what? Can there be a society if there are no individuals, if they do not enter into relations with each other, thanks to which they form and consolidate different types of bonds between them? Andrzej Niesiołowski (1889–1945) accentuates the on-going primary character of the unit, completing the two theses on reality in “Outline of general pedagogy”: (1) “social phenomena arise from relations between individuals” and (2) “social phenomena only in relation to the individual are real”. The analysis of ontic dependence between the existence of an individual and the ways in which society functions, opens the problem area for pedagogical reflection. It leads to further important pedagogical issues. Amplifications and concretization in the pedagogical reflection – also with regard to historical experiences – are required for the conclusion of the ontical primacy of the existence of the individual and the socio-creative

¹ Marek Rembierz – dr hab., adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w Zakładzie Etnologii i Geografii Kultury w Cieszynie; adres: ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn; e-mail: marek.rembierz@gmail.com

role of the relations and bonds between the individuals. Analyzes are carried out in the article until the moment when it is possible to continue developing the proposition of shaping a unit that participates in the co-creation and cooperates in creating social life, which should not be subject to undesirable alienation.

Keywords: pedagogy, individual, society, relationships, bond, subjectivity, upbringing

„Przedmiotem badań podstawowych i stosowanych w pedagogice jest [...] proces kształcenia i wychowania, u podstaw którego leży określona wizja człowieka i sztuka jego wychowywania”

Bogusław Śliwerski, „Pedagogika jako (nie-)gorsza INNA nauka”, *Studia Edukacyjne* 28 (2013): 63.

„[...] teza, że «zjawiska społeczne wyrastają ze stosunków między jednostkami i tylko w odniesieniu do jednostki są rzeczywiste», oraz fakt, że jednostka zawiera pewne dyspozycje społeczne [...] – [to] stanowisko poznawcze, zasadniczo słuszne”

Andrzej Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, odczytanie i opracowanie Janina Kostkiewicz (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2017), 105, p. 60.

„Źródłem życia społecznego są konkretni ludzie”

Antoni Siemianowski, *Człowiek z człowiekiem. Z badań nad istotą życia wspólnotowego* (Gniezno: Gaudentium 2009), 82.

„Między pojęciami jednostki, indywidualności i indywidualizmu, a społeczności, grupy i kolektywizmu zawiera się istota tego, co interesuje wielu uprawiających nauki społeczne”

Krzysztof Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem* (Warszawa: Centrum Europejskie UW 2003), 8.

W polskiej myśli pedagogicznej istotną rolę odgrywają nurty, które zachowują i pozytywnie wartościują związki refleksji pedagogicznej i metapedagogicznej z dociekaniem filozoficznymi. Te intelektualne związki inspirują i ukierunkowują badania pedagogiczne, a także pozwalają chronić pedagogikę jako naukę od zawłaszczania przez ideologie dominujące w życiu społecznym i politycznym².

² Bogusław Śliwerski zauważa, że wytykając ideologizację pedagogiki, trzeba uwzględnić stan innych dyscyplin: „Obciążanie pedagogiki ideologizacją i submisją wobec władz państwowych, co miałyby świadczyć o jej nienaukowym charakterze, jest [...] jednostronne”. Na przykład naukom o polityce w państwach postsocjalistycznych nie wypomina się, iż były „bardziej instrumentalne niż nauki pedagogiczne”. Śliwerski, „Pedagogika jako (nie-)gorsza INNA nauka”, 71.

Filozofia, zgodnie ze swoim statusem metodologicznym³, prowadząca krytyczne i dogłębne (profundystyczne) analizy ontologiczne (metafizyczne), epistemologiczne (metodologiczne), aksjologiczne (etyczne, estetyczne) i antropologiczne, powinna służyć teorii i praktyce pedagogicznej, aby pedagogika – względnie autonomicznie⁴ – mogła realizować swe zadania i zdołała uniknąć popadania w „sidła” ideologicznych pułapek⁵. Choć trzeba uwzględnić niebezpieczeństwo, że ideologie, mimo zamkniętego dogmatyzmu, mogą pozorować, iż są otwartą poznawczo filozofią, bezpodstawnie przypisując sobie miano „filozofii”, jak też – co gorsza – niewłaściwie uprawiana filozofia, zaprzeczająca swej naturze, dokonująca zdrady wartości poznawczych, może degenerować się w ideologię jako instrument władzy politycznej⁶. Jednym z zadań pedagogiki współdziałającej z filozofią jest swoiście pedagogiczne diagnozowanie (kontrola, krytyczne ocenianie) filozofii, czy należycie spełnia ona swe funkcje (zwłaszcza poznawcze) w kul-

³ Zob. Jacek Wojtyński, *Filozofia i życie* (Kraków: Wydawnictwo Znak 2007); Józef M. Bocheński, *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych* (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1986). „Filozofia jest [...] nauką uniwersalną, jej przedmiot nie jest ograniczony [...] do czegoś określonego. [...] Gdzie inne nauki się zatrzymują, gdzie rezygnując z dalszych pytań przyjmują założenia, tam filozof zaczyna pytać. Nauki poznają – on pyta, czym jest poznanie; inni formułują prawa – on pyta, czym jest prawo. [...] [ludzie] mówią o sensie i celowości – filozof pyta, czym jest sens i cel. [...] filozofia jest nauką radykalną [...], stara się dotrzeć do korzeni, głębiej niż jakakolwiek inna nauka; [...] gdzie inne nauki są zaspokojone, filozof chce dalej dociekać” (tamże, 19). Etos uprawiania filozofii jako nauki radykalnej jest inspiracją dla uprawiania pedagogiki jako nauki nie mniej radykalnej. Zob. Andrzej Bronk, „Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne”, w: *Filozofia a pedagogika. Szkice i studia*, red. Piotr Dehnel, Piotr Gutowski (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2005), 9–27.

⁴ Zob. Andrzej Bronk, „Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?”, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alin. Rynio (Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 2003), 47–76.

⁵ W dyskusji o statusie pedagogiki jako nauki uwzględnić trzeba argumenty opcji, które odróżniając światopogląd od ideologii, uznają go za uprawiony w pedagogice. Nasuwa się pytanie, co głosi teza metapedagogiczna, iż „pedagogika jako nauka o wychowaniu nie może być pozbawiona sfery światopoglądowej”? – Janina Kostkiewicz, „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”, *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 46; deklarując, że w rozpatrywanym przypadku pedagogiki katolickiej: „Wizję porządku pedagogicznego domyka światopogląd spełniający [...] warunki niewchodzenia na drogę ideologii” (tamże, 47). Do tej kwestii Kostkiewicz odnosi się też w: Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 56. – Czy pedagogika jako nauka o wychowaniu nie może być bez sfery światopoglądowej? Jakie mogą być formy zależności pedagogiki od sfery światopoglądowej? Jaki status metodologiczny mają treści światopoglądowe względem pedagogiki jako nauki? Jakie funkcje względem sfery światopoglądowej pełnić ma filozofia, aby nie stała się jednym ze światopoglądów? Zob. Tadeusz Szubka, „Światopogląd. Próba ogólnej charakterystyki”, w: red. Zofia Zdybicka, *Nauka – Światopogląd – Religia* (Warszawa: Verbinum 1989), 21–41. Bocheński stwierdza: „[...] nie można pozbyc się światopoglądu, bo człowiek musi mieć jakieś stanowisko, z którego będzie wszystko osądzał i oceniał” – Józef M. Bocheński, „O światopoglądzie”, w: tenże, *Sens życia i inne eseje* (Kraków: Philed 1993), 170.

⁶ Zob. Adam Olech, „O filozofii protestu przeciwko światu uwikłanemu w szaleństwa ideologii”, w: *Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*, red. Maciej Woźniczka, (Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2003), 101–105.

turze. Procesy zideologizowania filozofii, utraty przez nią jej zasadniczych cech i funkcji, boleśnie ujawniają się w obszarze koncepcji i działań pedagogicznych, prowadząc do ich zwyrodnienia, zamiany wychowania w manipulację i tresurę⁷, niwecząc samowychowanie⁸, a kształcenie zmieniając w indoktrynację i zniewalanie umysłów. Ten splot pedagogiki i filozofii, angażujący sprawę wiarygodności obu dyscyplin⁹, splot „na dobre i na złe”, w pierwszym rzędzie dotyczy rozumienia – w wymiarze teoretycznym i praktycznym – człowieka i społeczeństwa w ich wzajemnych powiązaniach.

O tym, że powinno się analizować podstawowe zagadnienia, jeśli chce się rzetelnie i wiarygodnie prowadzić dociekania pedagogiczne, przekonuje Andrzej Niesiołowski (1889–1945)¹⁰, pedagog i socjolog, we wprowadzeniu do *Zarysu pedagogiki ogólnej*, a czyni to w warunkach szczególnych. Pisał *Zarys pedagogiki* (i inne monografie) jako polski żołnierz w niewoli, podporucznik Wojska Polskiego uwięziony za drutami niemieckiego oflagu w Dössel (w którym umarł 9 II 1945). W zmaganiu z systemem totalitarnym, doświadczając destrukcyjnych i zbrodniczych działań, myśl pedagogiczna Niesiołowskiego nie ogranicza się do reakcji na zagrożenia, ale systematycznie rozpoznaje to, co jest u podstaw pedagogiki, a co bywa pomijane:

Przerwanie gwałtowne ciągłości naszego życia państwowego, a z nim i pracy wychowawczej stworzyło szczególne [...] warunki do refleksji zasadniczej. Żyjąc [...] w międzyakcie naszej własnej aktywności, poprzedzonym [...] zapadnięciem się w otchłań poprzednich form i dorobku pracy [...] całych pokoleń – a poprzedzającym wkroczenie w nową zupełnie epokę – mamy w ciągu [...] przymusowych rekolekcji narodowych warunki [...] wyjątkowo pobudzające do refleksji, sięgającej do najogólniejszych zasad i ich założeń. [Ta] [...] okazja do bezpośredniego poznania odsłoniętej nagiej duszy ludzkiej, była nam tu dana w rozmiarach niezwykłych. W tych warunkach rodzić się mogła refleksja zasadnicza¹¹.

Pedagogiczna refleksja „sięgająca do najogólniejszych zasad” nie musi zachodzić tylko w traumatycznej sytuacji, jako naznaczone dramatyзмом „poznanie odsłoniętej nagiej duszy”, gdy destrukcja czasu totalnej wojny niszczy wartości i cele wychowania. Ta refleksja powinna być – uwzględniając nowe wyzwania – stałą częścią pedagogicznych dociekań. Choć stan „przymusowych

⁷ O odróżnianiu wychowania od manipulacji i tresury zob. Bogusław Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012).

⁸ O samowychowaniu zob. tenże, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010).

⁹ Zob. Jacek Piekarski, „Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej”, w: *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, red. Danuta Urbaniak-Zajac, Jacek Piekarski (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2016), 21–47.

¹⁰ Zob.: Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2015).

¹¹ Niesiołowski, *Zarys*, 77.

rekolekcji” – łaciński źródłosłów *recolligere* odwołuje się do „zbierać na nowo, powtórnie” – eksponuje potrzebę przemyślenia zasad¹², to zachowując filozoficzne nastawienie w refleksji pedagogicznej, ma się nieustanną potrzebę poszukiwań w zakresie zasad i zbierania na nowo dotyczących ich myśli.

Nie tylko zmaganie się pedagogiki z kolektywistycznymi totalitaryzmami przynagla do rozpatrywania zasadniczych dla pedagogiki kwestii, ale także przemiany społeczne po 1989 roku, gdy pedagogika musi zmierzyć się z poszerzającym się obszarem wolności indywidualnej i społecznej. Zmierzyć się w trójnasób: z wolnością i pluralizmem samej myśli pedagogicznej, z nowymi obszarami wolności i pluralizmu w sferze edukacji (w systemie oświaty), z wolnością i pluralizmem kształtowanymi przez refleksyjną myśl pedagogiczną i dzięki rzetelnej edukacji. Aby tworzyć różnorakie stany wolności, niezbędne są sprawności moralne, intelektualne i praktyczne, a jeśli się ich nie kształtuje, to wymarzona wolność może przyjąć zwyrodniałą postać „nieszczęsnego daru wolności”, gdy nie potrafi się żyć na miarę wolności. Dlatego po 1989 roku postulowano pogłębianie namysłu pedagogicznego w kontekście zmian społecznych i edukacyjnych, zmian z wieloma niewidomymi, co do ich przebiegu i skutków¹³. Taki namysł postulował Jan Szczepański (1913–2004): „[...] zasadnicze przejścia polityczne, gospodarcze i kulturowe [...] muszą wywoływać pytania o [...] ich implikacje dla [...] wychowania czy edukacji, dla celów, form i treści kształcenia, dla sposobów myślenia (ideologii, paradygmatów, metod, nurtów) o tych procesach i uprawiania badań [...] nad nimi. Są to też pytania o samą pedagogikę i o jej przemiany [...]”¹⁴. Te pytania o podstawy pedagogiki trzeba postrzegać jako pytania pilnie i stale wymagające pedagogicznej i metapedagogicznej refleksji.

Jeśli uprawia się pedagogikę w wiedzotwórczej więzi z dociekaniem filozoficznymi i przestrzegając kultury logicznej¹⁵, nakazującej czynienie rozróżnień,

¹² Niesiołowski postuluje, aby „przemyśleć błędy przeszłości – i uświadomić sobie [...] prawa życia, których naruszenie doprowadziło [...] [do] Katakliizmu” (tamże, 77). Sytuując swe przemyślenie w kontekście nowych wyzwań, stwierdza: „Materiały, przepracowane w ciągu minionego dwudziestolecia układają się począły w nowe kształty myślowe w duchu nowej, tworzącej się postawy duchowej – jako reakcja na przeżywaną przez nas rzeczywistość i jej grozę, przerastającą [...] wrażliwość dantejskiej wyobraźni” (tamże, 78).

¹³ Zob. Zbigniew Kwieciński, „Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego”, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska (Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1994), 20–25.

¹⁴ Jan Szczepański, *Wizje naszego życia* (Warszawa: Wydawnictwo PWSBiA 1995) 188. Trzeba odnotować też niechęć do przemian: „Nie wszyscy pedagogicy byli [...] przekonani, że stan [...] radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej musi stać się trwałym osiągnięciem [...] [transformacji]. Niektórzy mieli [...] nadzieję, że [...] nadal będzie obowiązywać paradygmat [...] instrumentalny, [...] indoktrynacji czy urabiania społeczno-politycznego” (Bogusław Śliwerski, „Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 19–20).

¹⁵ „Znaczenie logiki zarówno dla teorii, jak i sztuki wychowania jest bardzo wielkie. [...] duch porządku logicznego winien przenikać systemat pedagogiczny, czyniąc zeń wzór jasności

to podejmując kwestie wskazane tu w tytule, należy wpieryw zwrócić uwagę na – mające teoretyczne i praktyczne konsekwencje pedagogiczne – rozstrzygnięcia ontologiczne, dotyczące sposobu istnienia społeczeństwa i ontycznych zależności między statusem bytowym społeczeństwa i jednostki.

Co jest ontycznie (bytowo) prymarne: jednostka czy społeczeństwo? Jakie są ontyczne zależności między istnieniem jednostki a istnieniem społeczeństwa? Co bez czego istnieć nie może? Czy może istnieć społeczeństwo, jeśli nie będą istnieć jednostki, jeśli nie będą wchodzić z sobą w relacje, dzięki którym kształtują się i utrwalają różnego typu więzi między nimi?

Dość proste i oczywiste w ogólnym ujęciu wydaje się jednoznaczne rozstrzygnięcie sprawy ontycznych zależności między istnieniem jednostki a funkcjonowaniem społeczeństwa. Chodzi tu o zależności między prymarnym istnieniem jednostki i relacji między jednostkami (zwłaszcza relacji, w których jednostki mocą własnej decyzji z zaangażowaniem uczestniczą, wytwarzając nowe i ważne dla nich jakości), a możliwościami i warunkami funkcjonowania społeczeństwa. W tej perspektywie istnienie społeczeństwa jest wtórne, gdyż zależne od istnienia jednostek, ufundowane na uprzednim istnieniu jednostek i relacji (więzi) między nimi.

Do takiego rozstrzygnięcia zdaje się także skłaniać w swej refleksji pedagogicznej Niesiołowski. Wchodzi on w polemikę z zaliczaniem tezy o ontycznej prymarności jednostki do „jednostronnych koncepcji «atomistycznych»”. Stwierdza: „[...] teza, że «zjawiska społeczne wyrastają ze stosunków między jednostkami i tylko w odniesieniu do jednostki są rzeczywiste», oraz fakt, że jednostka zawiera pewne dyspozycje społeczne [...] – to nie jednostronne koncepcje «atomistyczne», ale stanowisko poznawcze [...] słuszne”¹⁶. Ontyczną prymarność jednostki zaakcentowano, dopełniając dwie tezy o rzeczywistości: (1) „zjawiska społeczne wyrastają ze stosunków między jednostkami” i (2) „zjawiska społeczne tylko w odniesieniu do jednostki są rzeczywiste”. Ta druga teza uwyrażnia to, co uznaje się za realne¹⁷.

Na tych wstępnych ontologicznych ustaleniach można poprzestać i zakończyć wywód, gdyby ograniczać się do leżących u podstaw pedagogicznych koncepcji dwóch zasadniczych rozstrzygnięć w postaci alternatywy rozłącznej: albo

i konsekwencji. Wypływające z tyłu różnorodnych źródeł i tyle różnorodnych jednoczące w sobie pierwiastków, zasady wychowania człowieka powinny w swym sformułowaniu ostatecznym być jasne, proste i nieliczne, [...] [to] zapewnia ich użyteczność”, Bolesław Gawecki, „Pierwiastek filozoficzny w pedagogice” (pierwodruk: „Przegląd Pedagogiczny” 1922), w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, oprac. Sławomir Sztobryn i Małgorzata Świtka (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006), 41.

¹⁶ Niesiołowski, *Zarys*, 105, p. 60.

¹⁷ Zob. Janina Kostkiewicz, „Temporalna zmienność życia wartościowego a uniwersalizm wartości w świetle filozofii i pedagogiki realistycznej”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 3 (2017): 31–44; Marek Rembierz, „Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Świeżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 135–174.

przyjmuje się ontyczną prymarność jednostki i faktu relacji między jednostkami, respektując zdolności i prawo jednostek do samostanowienia, do władzy nad sobą, którą powinny rozwijać działania pedagogiczne, albo – wedle opcji kolektywistycznej – przyjmuje się ontyczną prymarność społeczeństwa jako bytu nadrzędnego, o prerogatywach władczych, a jednostkę postrzega się jako część zależną, wręcz uzależnioną, od istnienia całości; jednostka jawi się jako wygenerowana ze społeczeństwa ze względu na spełnianie społecznych potrzeb, nie jest ona niczym więcej niż jednym z momentów procesów społecznych w pełni ją determinujących, którym powinna być podporządkowana, bo inaczej wymaga całościowej (totalnej) reedukacji jako przysposobienia wyalienowanej części do całości społeczeństwa, w której powinna się zawierać, a jeśli stwierdza się jej niepodatność na reedukację lub nieprzydatność do realizacji zadań społecznych, to trzeba dokonać jej eliminacji, aby nie obciążała sobą (jako element zbędny) całości społeczeństwa.

Analiza fundamentalnej zależności ontycznej między faktem istnienia jednostki mającej (co najmniej potencjalnie) określone własności a sposobami wytwarzania się i funkcjonowania społeczeństwa, nie zamyka dociekań, lecz otwiera dyskusję. Prowadzi do kolejnych doniosłych aksjologicznie i pedagogicznie kwestii. Wymagane są w refleksji pedagogicznej rozwinięcia i konkretyzacje – także z uwzględnieniem doświadczeń historycznych – konstatacji o ontycznej prymarności istnienia jednostki oraz społecznotwórczej roli relacji i więzi między jednostkami.

Alternatywa rozłączna u podstaw teleologii pedagogicznej: wybór zasadniczego celu działań pedagogicznych w perspektywie doświadczeń społecznych w XX wieku

Odczytanie w pedagogicznej perspektywie ontologicznych rozróżnień w kwestii podstaw funkcjonowania społeczeństwa pozwala również określić dwa – zasadniczo odmienne i wzajemnie wykluczające się – podstawowe cele działań pedagogicznych¹⁸, które są istotnie związane z tymi rozstrzygnięciami ontologicznymi:

¹⁸ Co do zasad formułowania celów działań pedagogicznych trafną przestrożę daje Karol Kotłowski (1910–1988): „[W]ychowawca powinien wiedzieć dokładnie, czym dziecko być nie powinno, nie zaś kim ono będzie. [...] gdy cele wychowania zostają określone z taką dokładnością, iż nie nastrożają żadnych wątpliwości [...], wtedy wychowanie ustępuje [...] indoktrynacji i [...] zaczyna się produkować skonformizowane typy ludzkie, których najwyższą cnotą staje się posłuszeństwo wobec [...] wodzów. Wychowanie [...] [hitlerowskie ukazuje], jak zbytnia precyzacja celów wychowawczych doprowadziła wychowanie do degeneracji, przekształcając je w [...] tresurę” (Karol Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki* (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1964), 50; por. Bogusław Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania* (Kra-ków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011), 220.

(1) Albo w działaniach pedagogicznych zmierza się do rozwijania zdolności jednostki do jej samostanowienia, kształtując umiejętności służące sprawowaniu przez nią władzy nad sobą w kontekście jej zmagania się z różnorodnymi (także destrukcyjnymi) przeciwnościami, dążąc do jej upodmiotowienia (urzeczywistnienia przez nią jej podmiotowości) w różnych obszarach ludzkiej aktywności, czyli odpowiedniego do warunków podejmowania własnych decyzji i wykazywania się własną sprawczością, sprzyjając rozwojowi sprawności poznawczej i samodzielności intelektualnej (m.in. dzięki formowaniu służącej krytycyzmowi osobistej kultury logicznej) oraz przyczyniając się do wyrobienia własnego acz trafnego osądu moralnego (sumienia), chroniąc i afirmując elementarną godność człowieka. Na kształtowaniu wymienionych cech i sprawności się nie poprzestaje, gdyż dąży się do kształtowania u zdolnych do samostanowienia jednostek – istotnej dla urzeczywistnienia ich podmiotowości i sprawczości – umiejętności współuczestnictwa i współdziałania z innymi, aby wspólnie rozwijać więzi międzyludzkie i życie społeczne w mikro i makro skali. Tak sformułowany cel wyraża m.in. ujęcie zadań pedagogiki, które artykułuje Tadeusz Lewowicki: „Wzbogacanie wiedzy o człowieku, [jego] rozwoju i wychowaniu [...], [zwiększa możliwości] wielostronnego rozwoju ludzi, [aby] zachęcić ich do życia godziwego i wydobyć z nich ich najlepsze cechy. Wiedza ta – odwołująca się [...] do doświadczeń wielu pokoleń, refleksji o człowieku – [...] pomaga w ujawnianiu (się) ich człowieczeństwa. W dążeniu tym zawarta jest pedagogiczna misja czynienia dobra i wydobywania dobra oraz [...] [wiara w] synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej”¹⁹. Antropologiczno-pedagogiczna refleksja nad rozumieniem i kształtowaniem człowieczeństwa przenikająca się z aksjologiczno-pedagogiczną refleksją nad dobrem i jego urzeczywistnianiem, czyli sięgający do filozofii namysł nad celami działań pedagogicznych zespala się z analizami metodologicznymi nad splotem (synergii) doświadczenia, różnorodnej refleksji i wiedzy naukowej w pedagogice.

(2) Albo w działaniach pedagogicznych zmierza się do wzmacniania zależności (do uzależnienia) jednostki od sił zewnętrznych, urzeczywistniając możliwość sprawowania pełnej władzy nad jednostką przez te siły, dążąc do całkowitego uprzedmiotowienia jednostki (do jej bezwarunkowego podporządkowania narzuconym decyzjom), afirmując nadrzędność mocy sprawczej sił społecznych (uprawomocniając dominację tych sił terroryzującą moralistyką i wcielając konsekwencje determinizmu społecznego), utrwalając efekt wyuczony bezradności, przez manipulację i wymuszenia prowadząc do zniewalania umysłów i deprawowania sumień, wręcz do osobowej destrukcji (autodestrukcji) i moralnego samounicestwienia się jednostki.

Cel (2) może być w szeroko rozumianych działaniach pedagogicznych w masowej skali realizowany w sposób mniej lub bardziej skrajny, mniej lub bardziej

¹⁹ Tadeusz Lewowicki, „Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej”, *Nauka* 4 (2007): 58.

bezwzględnie, może stanowić też element ukrytego programu (faktycznie odmiennego od deklaracji)²⁰. Jeśli danej pedagogii przyświeca – jak „ciemne światło” – cel (2), to nie kształtuje się podmiotowości i sprawczości jednostki. Według opcji kolektywistycznej – zauważa Krzysztof Wielecki – „jednostka ma przejąć, w drodze socjalizacji, wiedzę o sobie i świecie, wraz z wyznaczonym sensem świata i indywidualnej egzystencji. [...] pojęcie podmiotowości jest nieadekwatne do konceptu kolektywizmu. [...] Jednostki mają jakiś sens dopiero w powiązaniu ze sobą, według społecznie danego porządku moralnego, społecznego i światopoglądowego”²¹. Zagrożeniem podmiotowości jest ujęte na modłę marksistowskiego kolektywizmu uspołecznienie jednostki, któremu podporządkowano edukację: „Człowiek Marksa to człowiek uspołeczniony, określający się [...] przez przynależność do grupy będącej źródłem jego tożsamości”²². Podległy dyktatowi ideologii „człowiek uspołeczniony” ma być urabiany (przez indoktrynację społeczno-moralną) do funkcjonowania w wytwarzanej w kolektywistycznym porządku anonimowej sfery społecznej, zastępującej formy aktywności publicznej i obywatelskiej.

Spoglądając na usytuowanie idei i praktyk pedagogicznych w systemach totalitarnych, Jan Szczepański – socjolog, który jako badacz i działacz angażował się w sprawy pedagogiki i polityki oświatowej – uważa, iż „doświadczenia dwudziestego wieku wykazały, że łatwiej było osiągnąć cele wychowania ruchom społecznym i ideologiom służącym przemocy, gwałtom, podbojom, wyzyskom, czyli [...] złu”²³. Takie rozeznanie sytuacji to też przestroga i wskazówka do ukierunkowania pedagogicznego namysłu nad koncepcjami życia społecznego przyjętymi w pedagogice i nad formami społecznego zaangażowania pedagogiki.

Podobne ujęcie do zarysowanej powyżej alternatywy rozłącznej u podstaw teologii pedagogicznej można dostrzec w odmienności między indywidualizmem a kolektywizmem pedagogicznym, którą przedstawił A. Niesiołowski (wykazując, iż oprócz indywidualizmu i kolektywizmu są i inne dążenia pedagogiczne). Uznaje on za pierwszorzędne w pedagogice „wartości związane z samozachowaniem i rozwojem samego podmiotu-człowieka, który jest [...] bezpośrednim obiektem wychowania. Sami jesteśmy sobie zawsze najbliżsi”²⁴. Rozpatrując różne nurty pedagogiczne, Niesiołowski dostrzega „dwie możliwości zasadnicze, tym celem,

²⁰ Zob. Wojciech Świątkiewicz, „Człowiek podmiotem życia społecznego (Postacie społecznego przyzwolenia dla zniewolenia)”, *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne* 29 (1996): 192–196. „Granice wolności w sensie antropologicznym wyznaczone są fałszywą koncepcją człowieka, zaprzeczającą jego podmiotowemu uczestnictwu w życiu społecznym. W sensie socjologicznym granice wolności kreślone są przez rozmiary i postacie społecznej aprobaty dla zniewolenia” (tamże, 196).

²¹ Wielecki, *Podmiotowość*, 314.

²² Dorota Pietrzyk-Reeves, „Błąd antropologiczny komunizmu i odwrót od polityki”, w: *Totalitaryzm a zachodnia tradycja*, red. Miłowit Kuniński (Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka 2006), 110.

²³ Szczepański, *Wizje*, 185.

²⁴ Niesiołowski, *Zarys*, 104.

wartością naczelną, może być albo zbiorowisko [...], albo określona jednostka, jej indywidualność, samodzielna i odrębna²⁵. Przy czym grupa jako środowisko rozwoju jednostki „z natury rzeczy nastawiona [jest] na uznawanie swojego dobra za wartość naczelną, której podporządkować trzeba dobro jednostki i dla której tę się urabia. Wychowanie przez grupę i dla grupy jest pierwotną – ale nie jedyną – formą teleologii wychowania²⁶. Odnosząc się do wychowania „przez grupę i dla grupy”, Niesiołowski rozróżnia dwa kolektywizmy: „postawę [...] samorzutną, będącą wyrazem naturalnej postawy każdej grupy” oraz „kolektywizm wtórny, zrationalizowany, który świadomie wysuwa interes zbiorowości na plan pierwszy²⁷ i jest „związany z ruchami ideowo-politycznymi²⁸. Charakteryzując dążenia pedagogiczne akcentujące indywidualność, Niesiołowski wskazuje ich słabość w ówczesnej sytuacji dziejowej. „W przeciwieństwie do kolektywizmu – kierunki indywidualistyczne mają [...] charakter refleksyjny, gdyż prawa jednostki są czymś, co dopiero wywalczyć trzeba wobec samorzutnego nacisku każdej grupy. Ta walka o prawa jednostki jest znamieną dla epok dezintegracji, epok «wyprzedawania» i różnicowanego ukierunkowania. Taką [...] epokę mamy za sobą, przyniosła ona olbrzymi dorobek w dziedzinie [...] wychowania – ale zakończyła się [...] bankructwem [...], i przeszła [...] w skrajną antytezę kolektywistyczną²⁹, w ideologicznie uwarunkowany kolektywizm wtórny³⁰.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże. W dziejach wychowania Niesiołowski dostrzega stałe zmagania kolektywizmu z indywidualizmem: „Organizacja jest formą życia jednostki, ale tak istotną, że może ona stać się wartością dla siebie, w stosunku do której «jednostka» [...] musi ustąpić pierwszeństwa całości. Postawa ta jest postawą naturalną, [...] indywidualizm jest tu przejawem buntu w imię, zawsze przez niwelujący mechanizm grupy, tłumionej jednostki. [...] przerost praw jednostki, oznaczający zawsze rozkład grupy, wywołuje jako reakcję refleksję filozoficzną i ideologię – oraz systemy wychowawcze, akcentujące [...] nawet przesadnie prawa całości – kolektywu. Proces polarnej oscylacji tych dwóch [...] form stosunku aksjologicznego ludzi do ludzi – jako przedmiot wychowania – stanowi treść dziejów myśli wychowawczej, o ile chodzi o stronę teleologiczną. Myślenie przy pomocy kategorii «ja» i kategorii «my» to zasadnicza różnica alternatywna postawy duchowej oznaczająca granicę między indywidualistyczną i kolektywną postawą. Ta druga jest tu nastawieniem pierwotnym, [...], jak spólnota krwi [...]" (tamże, 159–160). Trzeba dopowiedzieć, że uznanie ontycznej prymarności jednostki nie musi prowadzić do kształtowania przekonań i postaw skrajnie indywidualistycznych, ale stanowi zaporę wobec przekonań kolektywistycznych; w tym sensie występuje tu „zasadnicza różnica alternatywna postawy duchowej”, która współdecyduje o aksjologicznym wyborze celu działań pedagogicznych.

²⁷ Tamże, 104.

²⁸ Tamże, 105.

²⁹ Tamże, 105.

³⁰ Kolektywizm w edukacji może wystąpić w różnych systemach. Niesiołowski zwraca uwagę na *Kolektywizm kościelny w wychowaniu jezuickim* (tamże, 166): „Pierwszą ideologią wychowawczą o charakterze kolektywistycznym jest wychowanie jezuickie, które mimo [...] celów transcendentno-religijnych, [...] stało się wychowaniem dla Kościoła jako grupy społecznej” (tamże, 167). Wyjaśnia, że „cechą wychowania jezuickiego była tendencja niwelacyjna, tak charakterystyczna dla kolektywistycznego podejścia. Choć zbawienie duszy jednostkowej nadal było celem ostatecznym, to [...] domin[owała] idea wychowania [...] na bojowników katolicyzmu. Było to wychowanie

Pedagogiczne nadzieje, jeśli są niedostatecznie krytycznie rozeznane, zwłaszcza co do ich celów, i są źle ulokowane w życiu społecznym, prowadzą do stanów rzeczy odmiennych od zamierzonych. „Wiek dwudziesty – jak zauważa J. Szczepański – przyniósł nadzieję, że wychowanie [...] wsparte ideologiami rewolucyjnymi albo potęgą zorganizowanego państwa, zrealizuje wizje pedagogiczne, tworząc [...] lepsze cywilizacje. [...] wiek dwudziesty był wiekiem erozji pedagogicznych wizji świata. [...] zdawało się, że rewolucje zwycięskie na gruncie politycznym [...] zapewnią wizjom pedagogicznym szansę realizacji. Także państwa faszystowskie i narodowo-socjalistyczne nadawały wychowaniu dużą rangę, wspartą potęgą swoich administracji”³¹. Tak oto następowało zawłaszczanie pedagogiki i jej wizji oraz polityki oświatowej przez ideologie i centralistycznie zarządzane państwa.

Wiek XX u progu jawił się jako okres w dziejach sprzyjający urzeczywistnieniu pedagogicznych wizji i nadziei. Z nowatorskimi ideami i działaniami występowali orędownicy zmian w edukacji oraz promotorzy upowszechnienia oświaty postrzeganej jako cenne i niejako samopomnażające się dobro społeczne. Łącznie z sobą wizje i nadzieje ukształtowane na podstawie doświadczenia pedagogicznego, ukierunkowane na dobro wychowanka i ucznia, z wizjami i nadziejami zasadniczej przebudowy życia społecznego, która miała prowadzić m.in. do podniesienia dobrostanu wykluczonych i zmarginalizowanych. XX wiek zapowiadało jako nadchodzący „wiek dziecka”³², w którym upowszechnić się będzie nowe wychowanie, a jego pierwsze dziesięciolecia były okresem rozwoju akademickiej pedagogiki jako autonomizującej się dziedziny nauki i powoływania katedr pedagogiki w strukturze uniwersytetu. Problematyka wychowania i socjalizacji stała się przedmiotem systematycznych badań w obszarze socjologii (socjologii wychowania³³) i psychologii (psychologii rozwojowej i wychowawczej), baczna uwagę zwracano na etyczne aspekty wychowania, uświadamiano sobie teoretyczną i praktyczną rolę koncepcji człowieka i koncepcji wartości określających sens i cele czynności pedagogicznych, wyprowadzono pedagogiczne wnioski z badań nad historią wychowania i instytucji oświatowych. W takim postępowaniu badawczym upatrywano szansę na eliminację błędów pedagogicznych

subordynacyjne, konserwatywne, tradycjonalistyczno-dogmatyczne” (tamże, 168). Choć wykazano się częściowo zrozumieniem zasad wychowania moralnego: „Jezuici zrozumieli [...], że wartości nie można z zewnątrz narzucić przy pomocy nacisku i represji” (tamże, 170), to jednak posługiwało się „demoralizującym systemem donosicielstwa i [...] wygórowanej, indywidualizującej emulacji [konkurencji]” (tamże, 171). Krytyczne spostrzeżenia o kolektywizmie kościelnym inspirują do analizy kolektywizmu w różnych systemach pedagogicznych, także akcentujących indywidualizm (indywidualne osiągnięcia) jednostki konkurującej o pierwszeństwo z innymi.

³¹ Szczepański, *Wizje*, 184.

³² Zob. Barbara Smolińska-Theiss, „Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia”, *Chowanna* 1 (2010): 15 i 17.

³³ Jerzy Modrzewski, „Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania”, *Studia Edukacyjne* 35, (2015): 55–83.

i wzmocnienie edukacji. Jeśli nauki o wychowaniu uprawiano w łonie uniwersytetu, a ich pedagogiczny profil stawał się coraz wyraźniejszy, to wiązano z tym nadzieję, że pedagogikę i jej badania będą charakteryzować te same cechy – w tym niezależność od ideologicznych i politycznych roszczeń oraz społeczny autorytet, posłuch w praktyce społecznej – jak innym, akademicko ugruntowanym dziedzinom wiedzy, które zyskały nobilitujący tytuł nauki. Tak rysowała się optymistyczna perspektywa pedagogiki czasów, którym przypisywano miano „czasów nadziei”³⁴, czasów, w których miał się też dokonywać intelektualnie płodny „przełom dwoistości”, otwierający nowe perspektywy pedagogiki³⁵.

Nie taka sama jednak perspektywa była przyjmowana w ideologii i politycznej praktyce systemów jednopartyjnych, kolektywistycznych i totalitarnych, które – wbrew ukierunkowaniu idei i dążeń pedagogicznych czasów nadziei – wykwitły i zapanowały w wielu miejscach w XX wieku³⁶. Ich wizje pedagogicznych poczynań, silnie nasycone zadaniami wyznaczanymi przez ideologię i politykę, uznanymi za pierwszorzędne zadania, zmierzały w przeciwną stronę niż pedagogika czasów nadziei. Dążyły one – przez przymusową polityczną resocjalizację – do całkowitego podporządkowania sobie i zniewolenia człowieka, a nawet do jego moralnego i fizycznego unicestwienia, jeśli – w ocenie funkcjonariuszy systemu – nie wykazywał on uległości. Pedagogikę traktowano jako pierwszorzędny instrument ideologii i polityki, a uniwersytetom – w ramach zideologizowanej polityki oświatowej – odbierano autonomię. „Dawny niemiecki uniwersytet już nie istnieje, uniwersytet oznacza teraz «uniwersytet polityczny»”³⁷ – stwierdzał (dotknięty nazistowskimi represjami) Edmund Husserl (1859–1938) w liście (datowanym 11 X 1933) do Romana Ingardena (1893–1970); używając kategorii „uniwersytet polityczny”, uwydatnił drastyczną zmianę w funkcjonowaniu uniwersytetu, nauki i nauczania, którą wymusza system totalitarny. Oficjalnie uprawiana pedagogika stawała się „pedagogiką polityczną”, wpisana w ideologię walki i podporządkowaną celom politycznym³⁸.

³⁴ O ideowych obliczach „czasów nadziei” zob. Czesław Głombik, *Tomizm czasów nadziei. Słowiańskie kongresy tomistyczne Praga 1932 – Poznań 1934* (Katowice: Śląsk 1994).

³⁵ Na „przełom dwoistości” wskazuje Lech Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013).

³⁶ O cechach totalitaryzmu zob. Hannah Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, przeł. Mariola Szawiel i Daniel Grinberg (Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza 1993), t. 1, 494.

³⁷ Cyt. za: Irena Krońska, „Wspomnienie o Profesorze Ingardenie”, w: *Fenomenologia Romana Ingardena*, (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1972), 63. Zob. Marek Rembierz, „Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu”, *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2 (2015): 11–48.

³⁸ Szukając wyjścia z zakleszczenia w upolitycznieniu i uzależnieniu wielu sfer życia od władzy politycznej, Józef Tischner (w 1985 roku) zwracał uwagę na odkrywanie niezależnych sfer egzystencji: „Chciałbym mówić z wami o sprawach żadnej władzy nie podległych. [...] Im więcej będzie w nas i między nami takich spraw niepodległych – niepodległych ze swej istoty [...] – tym bardziej niepodlegli będziemy my, niepodległy będzie nasz naród, niepodległy będzie nasz Kościół” (Józef Tischner, *Rekolekcje paryskie* (Kraków: Wydawnictwo Znak 2013), 63).

Jedną ze skrajnych sytuacji wytwarzanych przez pedagogię dążące do zniewalania i unicestwienia były obozy koncentracyjne (obozy zagłady). Rozpatrując immanentną pedagogię nazistowskich obozów, Anna Pawełczyńska (1922–2014), socjolog, więźnia w KL Auschwitz-Birkenau (nr 44 764) i KL Flossenbürg, rekonstruuje cel działań tej pedagogii, a zarazem wskazuje, że w ludziach jednakże tkwi taka moc, iż tego celu nie udało się w całości osiągnąć, gdyż nie pozbawiono wszystkich człowieczeństwa: „Gdyby zrozumieć w sposób [...] bezpośredni zasadę «byt określa świadomość», to «byt» stworzony [...] przez organizatorów Oświęcimia w celu zniszczenia fizycznego i deprawacji więźniów, w celu przełamania ich zdolności oporu wszelkimi dostępnymi środkami – powinien w pełni doprowadzić do zamierzonego skutku. [...] wszyscy więźniowie powinni przekształcić się w dzikie bestie, zgodnie z takim schematem, który dawał rezultaty w wychowaniu młodzieży hitlerowskiej”³⁹.

Wiele świadectw więźniów, którzy przeżyli obóz koncentracyjny jako miejsce kaźni i doświadczali obozowego unicestwienia człowieczeństwa, ukazując, że w tych skrajnie wrogich człowiekowi warunkach, mających zniszczyć człowieczeństwo, skuteczny okazywał się odpór pedagogii przekraczającej, transcendującej immanentną pedagogię nazistowskich obozów. Te tropy można też odnaleźć w wypowiedziach w zbiorze: *Żyję. Wybór odpowiedzi na ankietę ks. prof. Konstantego Michalskiego z 1945 r., skierowaną do byłych więźniów politycznych z czasów okupacji niemieckiej*⁴⁰, także w odpowiedzi na ankietę „K15” – „kobieta, 45 lat, nauczycielka, w niewoli prawie 2 lata, w więzieniu w Dębicy, Rzeszowie, Tarnowie, Krakowie oraz w obozie koncentracyjnym Ravensbrück”⁴¹. Po wskazaniu przez byłą więźniarkę na kształtowanie się w obozach patologicznych zachowań, radykalnie oddalających od wzorców człowieczeństwa, przywołane są działania pedagogii przekraczającej pedagogię nazistowskich obozów:

[...] w równej chyba, jeśli nie w większej mierze, jak tamte objawy człowieka pozbawiały wiary w ludzkość, tak inne ukazywały mi człowieka wręcz wzniesłego, choć bez patosu, pełnego poświęcenia, gotowego do największej ofiary itd. Pomoc, udzielana [...]

³⁹ Anna Pawełczyńska, *Wartości a przemoc. Zarys socjologicznej problematyki Oświęcimia* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1973), 165. Zob. Paweł Bortkiewicz, „Człowiek ocalony w systemie posttotalitarnym”, *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne* 31 (1998): 211–220. Przenikliwie analizował pedagogikę faszystowską i nazistowską Niesiołowski, *Zarys pedagogiki*, 240–257. „Nie ulepszenie moralne przez pracę wewnętrzną [...], ale polityka hodowlana, podobna do hodowli zwierząt domowych, [...] ma przynieść nie tyle odrodzenie, ile wzmocnienie pozycji władczą narodu niemieckiego” (tamże, 247).

⁴⁰ *Żyję. Wybór odpowiedzi na ankietę ks. prof. Konstantego Michalskiego z 1945 r., skierowaną do byłych więźniów politycznych z czasów okupacji niemieckiej*, red. ks. Edward Formicki CM, ks. Bronisław Sieńczak CM, ks. Wacław Umiński CM, Anna Witalis-Zdrzenicka (Kraków: Instytut Teologiczny Księża Misjonarzy 2012). Odpowiedzi na ankietę z 1945 r. pobudzają do refleksji pedagogiczno-antropologicznej m.in. nad tym, jaką rolę pełnią różne pedagogie oddziałujące na jednostkę i grupę w sytuacjach granicznych.

⁴¹ Informacja podana w: *Żyję. Wybór odpowiedzi*, 49.

z narażeniem się własnym chorym współtowarzyszkom, ratowanie od obozów śmierci, działalność ideowa (harcerki, nauczycielki wychowujące i uczące młode towarzyszy, przekonane, ideowe komunistki, zacne, skromne, pokorne dusze, w jakiś mistyczny sposób traktujące służbę innym jako obowiązek religijny itp.); to [...] budziło szacunek i dodawało ochoty do życia. Praca nad sobą na przekór wszystkim trudnościom i zakazom budziła podziw, praca nad kształceniem się (lekcje, lektura) zadziwiała wytrwałością i przekonaniem o wartości i celowości uczenia się. Wierność obrzędowi religijnemu i konsekwentne trzymanie się drogi używało wyznawczyń siły i powagi⁴².

To świadectwo działania pedagogii broniącej godności człowieka⁴³, pedagogii sytuującej się ponad mniej istotnymi ideowymi podziałami i pedagogii transcendentującej właściwe dla obozu dążenia do unicestwienia człowieczeństwa.

W formułowaniu i dążeniu do urzeczywistniania podstawowych celów pedagogicznych, związanych z rozpatrywanymi tu opcjami ontologicznymi, zauważyć można, iż niekiedy, mimo maskującej retoryki wolnościowej, faktycznie – świadomie lub mimowolnie – realizuje się stan przeciwny do deklarowanego, dąży się do uprzedmiotowienia, do wzmacniania wyuczzonej bezradności i podatności na zniewalanie.

Tragicznym przykładem destrukcyjnych skutków systemów totalitarnych jest sytuacja i śmierć w czasie niemieckiej okupacji Janusza Korczaka (1878–1942) oraz – w związku z urzędowym narzucaniem ideowej perspektywy socjalizmu państwowego – dzieje recepcji jego dokonań. Korczakowska idea praw dziecka⁴⁴, będąca cennym przejawem pedagogiki czasów nadziei, idea, której twórca był wierny aż do końca, w konfrontacji ze zbrodniczymi dążeniami narodowego socjalizmu, skłoniła go do podzielenia losu podopiecznych, których zamordowano w obozie zagłady w Treblince. Natomiast recepcję dokonań Korczaka w okresie państwowego socjalizmu podporządkowano wymaganiom ideologicznym. Jak w 2012 roku zauważa Barbara Smolińska-Theiss w związku z Rokiem Korczaka: „w przeszłość odchodzą portrety Korczaka budowane w PRL [...]: lewicowca, ideologa porównywanego do Antoniego Makarenki. [...] Idee korczakowskie nie znalazły podatnego gruntu w pedagogice PRL. [...] myśl Korczaka i jego biografia nie mieściła się w kanonach zideologizowanej pedagogiki dyrektywnej [...], [w której] nie było miejsca dla dziecka”⁴⁵. W czasie dominacji ideologii państwowego socjalizmu nie przyjęto postaci i idei Korczaka takimi, jakie one były, z ich

⁴² Tamże, 201–202.

⁴³ Zob. Janusz Mariański, *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2016); tenże, *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne* (Płock: Płocki Instytut Wydawniczy 2017).

⁴⁴ Barbara Smolińska-Theiss, „Korczakowska idea praw dziecka”, *Pedagogika Społeczna* 3–4 (2010): 7–19.

⁴⁵ Tamże, „Rok Janusza Korczaka. Społeczno-pedagogiczne wyzwania, oczekiwania, działania”, *Problemy Polityki Społecznej* 19 (2012): 13.

wielowymiarowością, lecz preparowano je ideologicznie; oficjalnie promowany był „Korczak polityczny”⁴⁶.

Antropologiczne zagrożenia i efekt „pompy próżniowej”

Antropologiczne zagrożenia, będące skutkiem niedostatków krytycznego – od strony refleksji filozoficznej i humanistycznej – rozeznania podstawowych rozstrzygnięć w zakresie ontologii społeczeństwa w mniej lub bardziej wpływowych koncepcjach, które uchodzą za wysoce wartościowy wytwór nauk społecznych, sygnalizuje – ze szczyptą sokratejskiej ironii – Margaret Scotford Archer: „Imperialiści socjologiczni długo i ciężko pracowali nad człowieczeństwem przy użyciu pompy próżniowej, zasysając własności i siły naszego gatunku, pozostawiając próżnię, którą można wypełnić siłami społecznymi. [...] im mniej znaczące staje się człowieczeństwo, tym większa przestrzeń dla teorii socjologicznej”⁴⁷.

W tej perspektywie nauki, które określa się jako „społeczne”, aby nie spełniały roli – przydatnej ideologiom – „pompy próżniowej”, która zasysa człowieczeństwo i pozostawia pustkę przygotowaną do zapełnienia, muszą stać się naukami dogłębnie humanistycznymi. Dlatego powinny dążyć do rozpoznawania własności i sił cechujących człowieczeństwo. Rozwijanie teorii społecznych, nie tylko socjologicznych, ale też pedagogicznych, okazuje się zobowiązaniem poznawczym o wyraźnym zabarwieniu aksjologicznym (etycznym).

Uprawianie teorii dotyczącej szeroko, nieredukcjonistycznie rozumianej problematyki społecznej, teorii uwzględniającej złożoność człowieczeństwa, a zarazem dającej odpór koncepcjom zapełniającym go pośpiesznie siłami społecznymi, to jedno z aktualnych wyzwań, z którymi powinna mierzyć się pedagogika.

Przed rozruchem „pompy próżniowej” w obszarze właściwym pedagogice przestrzegali Niesiołowski: „Same procesy oddziaływania, zagadnienia środowiskowe i inne problemy międzyludzkie związane z wychowaniem – są przedmiotem socjologii, której znaczenie [...] na plan pierwszy się wysuwać zaczęło, że pojawiły się nawet próby uznania całej pedagogiki za dyscyplinę socjologiczną – co jednak utrzymać się nie da”⁴⁸. Są jednak zasadne racje, aby w określonych granicach przyzwolić na obecność sił społecznych w działaniach pedagogicznych: „[...] społeczność nie może istnieć bez narzucania członkom [...] właściwości i wartości wspólnych. [...] jednak konkretnym jedynie przedmiotem tego urabiania jest jednostka, której indywidualny, samodzielny rozwój jest czynnikiem

⁴⁶ Zob. Wiesław Theiss, „Janusz Korczak: portret polityczny”, *Kwartalnik Pedagogiczny* 3 (1994): 43–55.

⁴⁷ Margaret S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos 2013), 319. Zob. Krzysztof Wielecki, „Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer”, *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne* 10 (2015): 47–59.

⁴⁸ Niesiołowski, *Zarys*, 94.

zasadniczym postępu społecznego [...]. To urabianie jest zarazem jedyną możliwością przekazywania własnych osiągnięć przez starsze pokolenia – a przez to [...] utrzymanie ciągłości i rozwoju kultury, [...] utrzymania się na poziomie życia ludzkiego⁴⁹. Uwzględniając nieredukowalność jednostki i zarazem wymogi społeczne, wychowanie ujmując Niesiołowski jako: „Całokształt tych czynności społecznych: urabianie jednostki w interesie jej własnym, społeczeństwa i kultury wraz z odnośnymi przejawami samourabiania nazywamy wychowaniem”. I dopowiada: „Wychowanie jest przedmiotem naukowym pedagogiki”⁵⁰. Wychowanie jest więc nierozzerwalnie związane ze zdolnością do samourabiania, a to, co określa się mianem „urabiania” w procesie wychowania, musi – jako sprawę pierwszorzędną – należycie uwzględniać „interes własny” danej jednostki.

Skutki „pompy próżniowej” wywołuje też – jak na podstawie badań socjologicznych zauważa Janusz Mariański – upowszechnianie ambiwalentnej indywidualizacji, która mimo pozorów dowartościowania jednostki sprzyja uległości wobec sił społecznych: „Pogłębiająca się w wymiarach społecznych indywidualizacja stwarza [...] nowe możliwości kształtowania własnej osobowości [...], ale i nowe uzależnienia i przymusy społeczne. Wyzwolenie się spod [...] nacisków społecznych w jednej dziedzinie może oznaczać podporządkowanie się innym uwarunkowaniom”⁵¹. Subiektywne poczucie indywidualizacji (przeżywanie autentyczności własnego ja) może znieczulać jednostkę na zawłaszczające ją oddziaływanie sił społecznych⁵².

Analizy ontologicznych rozstrzygnięć co do form życia społecznego, które są u podstaw koncepcji pedagogicznych, służą wyzwolaniu od dyktatu destrukcyjnej fikcji (m.in. pozorów ambiwalentnej indywidualizacji) i odsłanianiu rzeczywistości, z którą – na wiele sposobów – poznawczo i praktycznie obcuje człowiek. Na zaakcentowanie zasługuje funkcja kataraktyczna tych analiz, oczyszczanie z iluzji i fikcji, które lęgną się w ideach i praktykach społecznych.

Elementarna zasada: „zdania o społeczeństwie sprowadzać do zdań o jednostkach”

Aby nie popaść w zaciemniające podstawowe rozróżnienia i zwodzące na manowce niedoprecyzowanych znaczeń przedwczesne moralizowanie o walorach uspołecznienia, jako kształtowania sprawności funkcjonowania kolektywnego

⁴⁹ Tamże, 11.

⁵⁰ Tamże, 11.

⁵¹ Janusz Mariański, „Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim”, *Edukacja Humanistyczna* 1 (2011), 8.

⁵² Zob. Krzysztof Wielecki, „Krótki wykład o podmiotowości”, *Zarządzanie Publiczne* 3 (2014): 86–95.

i postawy altruizmu, a zarazem w napiętnowanie indywidualizmu, jako groźnej społecznie postaci egoizmu, warto się zatrzymać jeszcze nad kwestiami ustaleń ontologicznych i dokonać zdecydowanego ich uwyrażnienia.

W klarowny sposób zalecenie metodologiczne i zarazem moralne, będące wyznaniem określonej ontologii, formułował Józef M. Bocheński. Stwierdzał: „Trzeba zawsze zdania o społeczeństwie sprowadzać do zdań o jednostkach. W pełni istnieje tylko jednostka”⁵³; postulował, aby „to, co ogólne, sprowadzać do konkretnego. Wszystko przez jednostkę, zawsze”⁵⁴.

Rozpatrując ontologiczną kwestię: „Co jest bardziej realne, społeczeństwo czy człowiek?”, Bocheński wskazywał, że zasadne jest rozstrzygnięcie, iż bardziej realny jest człowiek: „Bo człowiek jest rzeczą, a społeczeństwo nie jest rzeczą. Społeczeństwo jest zespołem rzeczy powiązanych relacjami realnymi”⁵⁵. I podkreślał ontyczny status i twórczą rolę tych relacji: „społeczeństwo zawiera poza ludźmi coś realnego: relacje, które nie są jednak rzeczami”⁵⁶. Uznanie istnienia relacji nie zmienia podstawowego faktu, że „świat składa się z jednostek, a wszystko inne jest wtórne. Wtórne jest również, gdy chodzi o wartościowanie”⁵⁷.

Kolektywizm, zaliczony przez Bocheńskiego do zabobonów niosących spustoszenie, zakłada: „[...] przyznawanie bezwzględności pierwszeństwa zbiorowości, społeczeństwu przed jednostką ludzką. [...] podporządkowuje więc jednostkę całkowicie zbiorowości, jego pełnym wyrazem jest totalitaryzm”⁵⁸. Unicestwienie

⁵³ *Między logiką a wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys* (Montricher: 1992), 200.

⁵⁴ Tamże, 180.

⁵⁵ Tamże, 100.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże, 121; zob. też: Siemianowski, *Człowiek z człowiekiem*; Kazimierz M. Wolsza, *Rozjaśnić egzystencję. Eseje z filozofii człowieka* (Opole: Wydawnictwo św. Krzyża 2016), 135–163.

⁵⁸ Józef M. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów* (Kraków: Philed 1994), 69–70. W naukach społecznych są też inne rozumienia kolektywizmu. To może zaciemniać obraz, gdy tak samo brzmiące nazwy mają odmienną treść, daleką od ustaleń ontologicznych. Ilustruje to pojęcie kolektywizmu w badaniach społecznych (ekonomicznych): „Kolektywizm (ang. *collectivism*), zwany [...] wspólnotowością, orientacją społeczeństwa na wspólnoty, jest jednym z wymiarów kultury wyszczególnionych przez Geerta Hofstede, który, na podstawie [badania] [...] pracowników międzynarodowego koncernu IBM w celu oceny ich podejścia do pracy [...], wyszczególnił pięć wymiarów kultury: dystans do władzy, kobiecość i męskość, unikanie niepewności, orientacja długoterminowa oraz kolektywizm i indywidualizm. Kolektywizm jest związany z istotną rolą grupy w takich społeczeństwach, identyfikacją i zależnością emocjonalną jednostki od wspólnoty oraz przywiązywaniem do relacji interpersonalnych i stabilności” (Mariusz Maziarz, „Kolektywizm a indywidualizm: metodologia pomiaru w badaniach ekonomicznych”, *Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia* 2 (2016): 64). W Wikipedii przedstawiono tylko „wspólnotowy” kolektywizm, jakby nie było systemów totalitarnych: „Kolektywizm – przeciwstawiany indywidualizmowi pogląd akcentujący rolę wspólnot, grup i zbiorowości. Dla zwolenników kolektywizmu kolektywy są istotniejsze od jednostek i [...] ich cele i dobro powinny przeważać nad celami i dobrem jednostek”; <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolektywizm> (7 III 2018). Przydatne dla refleksji pedagogicznej rozróżnienia czyni Jerzy Szacki, „Indywidualizm i kolektywizm. Wstępna analiza pojęciowa”, w: *Indywidualizm a kolektywizm*, red. zbiorowa (Warszawa: IFiS PAN 1999), 9–19; wskazuje

podmiotowości i sprawczości jednostki staje się jednym z celów pedagogii właściwej dla urzeczywistniania kolektywizmu⁵⁹.

Dając odpór niosącym zbrodnicze skutki roszczeniom kolektywizmu, Bocheński dobitnie stwierdza: „jedyną ważną rzeczywistością w społeczeństwie są właśnie poszczególni ludzie, nie zbiorowość. Jeśli ona posiada także pewną rzeczywistość, to mniejszą od rzeczywistości jednostek ludzkich”⁶⁰. Akcent położony jest na „ważną rzeczywistość” (dla udobitnienia powiada się: „jedyną ważną rzeczywistość”), a analiza ontologiczna splata się z mającym etyczne konsekwencje aktem wartościowania. Doświadczenia społeczne świadczą jak trudno – także w wielu nurtach pedagogiki – uznać, iż „jedyna ważna rzeczywistość” to „poszczególni ludzie, nie zbiorowość”, a jak często narzuca się przekonanie, że „jedyną ważną rzeczywistość” stanowi zbiorowość, a poszczególni ludzie są względem niej wtórni.

W stronę reistycznej analizy życia społecznego – konteksty i wyzwania dla polskiej myśli pedagogicznej

Ważnym kontekstem i zarazem wyzwaniem dla polskiej myśli pedagogicznej są propozycje reistycznej – inspirowanej przez reizm – analizy życia społecznego.

Do inspirowanej reizmem analizy życia społecznego odwołał się Tadeusz Kotarbiński (1886–1981), polemizując z ontologicznymi i epistemologicznymi (a także antropologicznymi i aksjologicznymi) założeniami badań społecznych, które dostrzegł w stanowisku wybitnego przedstawiciela nauk społecznych, Stefana Czarnowskiego (1879–1937).

Z wywodu Kotarbińskiego⁶¹, wspominającego trudności merytoryczne w dyskusji naukowej z lat trzydziestych XX wieku z Czarnowskim (skądinąd ideowo

na „kolektywistyczny indywidualizm” i „indywidualistyczny kolektywizm” (dochodzi bowiem do przenikania się tych ujęć).

⁵⁹ Czesław Miłosz (1911–2004) w *Zniewolonym umyśle* (1951) pyta o przyszłość działań ink doktrynacyjnych w pedagogii systemu komunistycznego: „Kiedy już będzie zakończona wielka praca wychowawcza i zniechęcona «istota metafizyczna» w człowieku ulegnie zniszczeniu, co dalej? Wątpliwe, czy naśladowanie chrześcijańskiej liturgii przez Partię i rodzaj nabożeństw odprawianych przed portretami wodzów dostarczy ludziom doskonałych satysfakcji” (Czesław Miłosz, *Zniewolony umysł* (Kraków: Wydawnictwo Literackie 1999), 59).

⁶⁰ Bocheński, *Sto*, 70.

⁶¹ Oto ten wywód: „Dzielił nas [...] nader odmienny tok kształcenia i kształtowania wewnętrzne. A może to i prawda, że łatwiej człowiekowi, urobionemu przez pewien styl kultury, dogadać się z prymitywem, niżli dwu przedstawicielom różnych stylów kultury dogadać się między sobą. Toteż mimo szerszej sympatii dla kolegi Stefana i [...] wspólnych wystąpień w sprawach publicznych nie kwapiłem się tak bardzo do rozmów z nim na tematy teoretyczne. Zbyt wielka ziała przepaść między naszymi systemami wdrożeń. Po jednej stronie rozpadliny gospodarował duch syntezy, pracując w materiale dziejów, gromad ludzkich, kultur masowych – wedle przyzwyczajenia szkoły Durkheima, obcej trosce o poszczególne słowo i urzeczony fikcją rzeczywistości

mu bliskim), można wydobyć punkty warte wyeksponowania jako inspiracja dla refleksji metapedagogicznej nad zawartymi w koncepcjach pedagogicznych koncepcjami społeczeństwa i jednostki: (1) w naukach społecznych dominuje „duch syntezy, pracując w materiale dziejów, gromad ludzkich, kultur masowych – wedle [...] szkoły Durkheima, obcej trosce o [...] słowo i urzeczony fikcją rzeczywistości społecznej ponadindywidualnej a różnej od międzysobniczych stosunków, szkoły wywodzącej się od Comte’a” (ową fikcję można krytycznie osądzać niezależnie od reistycznych restrykcji); (2) każdy przeszedł „nader odmienny tok kształcenia i kształtowania wewnętrznego” i „wielka ziała przepaść między systemami wdrożeń”, co uświadamia, jak mocno rzutuje edukacja na postawy intelektualne także dojrzałych naukowców; (3) „gdy przyszło do dyskusji [...] nad pojęciem «prawdy» i jej rzekomej «względności» – porozumienie okazało się niemożliwe”. Odmiennie opcje co do epistemologicznego i aksjologicznego statusu prawdy są tak dalekosiężną różnicą, iż niktą wzajemnie rozumiane tezy i argumenty⁶².

Na plan pierwszy wysuwają się trzy kwestie budzące sprzeciw T. Kotarbińskiego.

Po pierwsze, wytwarzanie przez nauki społeczne fikcji, że tak samo realnie jak indywidualna jednostka – a nawet silniej – istnieje społeczeństwo, które nauki te kreują jako przedmiot badań. Badacz świata społecznego, „pracując na materiale dziejów, gromad ludzkich, kultur masowych”, bywa „urzeczony fikcją rzeczywistości społecznej ponadindywidualnej, a różnej od międzysobniczych stosunków”⁶³. Natomiast ten, kto analizuje konkretne ludzkie czyny i wytwory, kto bada przekonania i postawy jednostek oraz rozpatruje to, co wytwarzają relacje międzyludzkie, ten krytycznie ocenia fikcję nadrzędnej rzeczywistości społecznej determinującej jednostki. To nie fikcja ponadindywidualnej rzeczywistości społecznej, ale poczynania konkretnych osób (względem siebie i względem innych) oraz wytwarzające się dzięki nim relacje międzysobowe (utrwalające się jako więzi międzyludzkie i jako instytucje) są w centrum zainteresowań badawczych.

społecznej ponadindywidualnej a różnej od międzysobniczych stosunków, szkoły wywodzącej się od Comte’a i [...] nie mającej nic wspólnego z uprawą logiki formalnej. Po drugiej stronie [...] istna fobia semantyczna [...]. Więc też – gdy przyszło do dyskusji na [...] sekcji filozofii nauk społecznych przy Warszawskim Towarzystwie Filozoficznym pod przewodnictwem Czarnowskiego [...] nad pojęciem »prawdy« i jej rzekomej »względności« – porozumienie okazało się niemożliwe” (Tadeusz Kotarbiński, „Wspominki o Stefanie Czarnowskim” (1947), w: tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. Janina Kotarbińska (Wrocław: Ossolineum 1986), 240–241.

⁶² Opinia Kotarbińskiego unaocznia kluczową rolę rozumienia prawdy przyjmowanego w aktach komunikacji; to także akceptowana koncepcja prawdy decyduje o tym, że możliwa i potrzebna (pożądana, wręcz niezbędna) staje się komunikacja i wzajemne zrozumienie przedkładanych argumentów, dochodzenie do wspólnych przekonań.

⁶³ Kotarbiński, „Wspominki”, 240–241.

Po drugie, szerzenie przekonań relatywistycznych (negowanie bezwzględności prawdy), gdyż badania społeczne mają niby ostatecznie potwierdzać tezę o społecznym uwarunkowaniu i kulturowej względności prawdy.

Po trzecie, sprzeciw budzą negatywne skutki rozdziałającej nauki rozpadliny powstałej na gruncie nauk społecznych, oddzielającej ich badania od filozoficznych analiz, którym bliżej do konkretnego egzystencji człowieka jako jednostki i osoby ludzkiej. Analizy pedagogiczne, bliskie egzystencjalnie doniosłych spraw człowieka i mające służyć jego rozwojowi, powinny dążyć do tego, aby ta dzieląca dyscyplina rozpadlina była przewyżczana, zwłaszcza w antropologii, aby uniknąć „kawałkowania” człowieka jako obiektu badań różnych dyscyplin⁶⁴.

Analizując ludzkie sprawstwo i jego uwarunkowania, Andrzej Grzegorzcyk (1922–2014) przyjmuje społeczną – także pedagogiczną i wychowawczą⁶⁵ – użyteczność reistycznego opisu świata. Dzięki niemu próbuje ukazać możliwości ludzkiego sprawstwa w kontekście funkcjonowania świata społecznego, który w ujęciu koncepcji kolektywistycznych przedstawia się jako siłę pozbawiającą jednostkę sprawstwa i w jakiejś mierze ją ubezwłasnowolniającą. Grzegorzcyk deklaruje wybór opcji reistycznej, podyktowany także walorami etycznymi i pedagogicznymi tej opcji: „Reistyczny sposób opisu świata [...] dobrze porządkuje nasze wyobrażenia o życiu zbiorowym, o praktycznych zachowaniach i społecznej odpowiedzialności”⁶⁶. W reistycznym opisie świata przyznaje się ontyczne pierwszeństwo jednostce: „Zbiorowość ludzka składa się z podstawowych części, którym są jednostki ludzkie. One są rzeczami w podstawowym sensie. Poszczególne ludzie mają swoje właściwości i powiązania. Właściwości zbioru powstają z właściwości jednostek i powiązań między jednostkami”⁶⁷. Wśród konsekwencji tego opisu jest negacja istnienia „substancjalizowanych” mocy zbiorowych: „Nie istnieje nic takiego, jak [...] wola zbiorowa, która nie sprowadzałaby się do zestawu woli wszystkich jednostek”⁶⁸. To przekonanie w pozytywnej wykładni ak-

⁶⁴ Zob. Marek Rembierz, „Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych”, *Społeczeństwo i Rodzina* 1 (2013) : 8–32.

⁶⁵ Śliwerski podkreśla znaczenie dociekań Grzegorzcyka dla pedagogiki: „Dla nauk o wychowaniu, dla aksjologii pedagogicznej rozprawy [...] Grzegorzcyka są fundamentalne, bowiem nie kryje się za nimi usłużność wobec [...] ideologii czy próba manipulacji ludzkimi losami”. Śliwerski daje świadectwo o intelektualnej roli Grzegorzcyka: „Moje pokolenie doskonale to pamięta [...], że był on jednym z filarów interdyscyplinarnych [...] debat, które organizował w okresie PRL [...] Bogdan Suchodolski. [...] mam w swoim archiwum notatki z jednej z nich, w trakcie której po wysłuchaniu referatu tego filozofa nie mogłem już nie śledzić jego publikacji. To był [...] intelektualny «plaster miodu» [...], myśl humanistyczna w jego wydaniu wykraczała poza wszelkie granice tendencyjności, zniewolenia czy politycznej poprawności”. Bogusław Śliwerski, *O kluczowej dla pedagogiki twórczości filozofa Andrzeja Grzegorzcyka* (4 I 2016), <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/01/o-kuczowej-dla-pedagogiki-twoczosci.html> (dostęp: 12.06.2018).

⁶⁶ Andrzej Grzegorzcyk, *Mała propedeutyka filozofii naukowej* (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1989), 28.

⁶⁷ Tamże, 28.

⁶⁸ Tamże.

centuje odpowiedzialność jednostek: „Za wydarzenia zbiorowe odpowiedzialne są jednostki. [...] przyczynami wydarzeń społecznych są tylko jednostki ludzkie, czyli poszczególne działające osoby”⁶⁹. Zgoda na takie elementarne ujęcie przyczyny, sprawstwa i odpowiedzialności, wychodzące od istnienia i roli jednostki, wcale nie prowadzi do tezy o łatwym prognozowaniu tego, co może się wydarzyć na podstawie samej tylko wiedzy uzyskanej o jednostkach i ich funkcjonowaniu: „Sytuacja życia zbiorowego jest bardzo złożona. Dopiero przy oddziaływaniu na siebie dużej grupy jednostki ujawniają się ich cechy”⁷⁰. W zdarzeniach inicjowanych przez jednostki może występować swoista antynomiczność, sprzeczność między indywidualnym zamiarem jednostki świadomie i celowo podejmującej działania a społecznymi skutkami jej aktywności: „Jednostki zebrane razem mogą powodować pewne wydarzenia, których same nie są w stanie przewidzieć lub których [...] żadna z nich nie chce”⁷¹. To wytwarzanie nowych sytuacji przez jednostki funkcjonujące w zbiorowości nie unieważnia jednostkowego sprawstwa: „[...] przyczynami ich zachowań są same jednostki i pewne ich ukryte cechy. Zbiory nie istnieją poza jednostkami. Przyczyny zachowań zbiorowych również nie znajdują się gdzie indziej, tylko w jednostkach tworzących zbiorowość”⁷². Źródłowych przyczyn należy szukać w aktywności jednostki w jej relacjach z innymi jednostkami.

Uwzględniając też cele pedagogiczne, Grzegorzczuk polemizuje z wizją nadrzędną „dziejowych mocy”, którym powinna ulec jednostka: „Pewne prawidłowości historii bywają [...] [przedstawiane] jako siły bezosobowe, jako mechanizmy rzeczywistości globalnej, w stosunku do których poszczególni ludzie są nieświadomymi pionkami, podobnie jak drobiny gazu zamknięte w naczyniu i poddawane prawom termodynamiki. Tego rodzaju przedstawianie dziejów [...] [jest] wychowawczo szkodliwe, bo odbiera jednostkom poczucie sprawstwa. Niszczy indywidualną odpowiedzialność”⁷³. Akceptowanie wizji rzeczywistości społecznej, w której temu, co ponadindywidualne przypisuje się źródłową moc sprawczą kreującą procesy społeczne, to zarazem odbieranie sprawczości jednostce, czynienie jej bezwolną wobec ponadindywidualnych sił. Przy uznaniu słuszności tej wizji zmienia się radykalnie nastawienie pedagogiczne, trudno wówczas w działaniach pedagogicznych z przekonaniem odsłaniać i kształtować ludzką podmiotowość, rozwijać zakres władzy nad samym sobą.

Także na podstawie doświadczenia pedagogicznego, doświadczenia w wychowaniu i samowychowaniu, Grzegorzczuk formułuje zalecenia oparte o reistyczne zasady: „w świecie ludzkim podstawowymi bytami są jednostki ludzkie. Zachowanie się zbiorowe grup ludzkich należy więc tłumaczyć mechanizmami

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże, 28–29.

⁷³ Tamże, 109–110.

psychicznymi ukrytymi w tych jednostkach. Jak długo się tylko da, nie należy przyjmować żadnych osobnych mechanizmów ponadjednostkowych⁷⁴. Na początku zdania jest wskazanie: „jak długo się tylko da”, czyli nie wyklucza się wystąpienia „mechanizmów ponadjednostkowych”. Postuluje się jednak wyjaśnianie zachowań zbiorowych w oparciu o ontyczny prymat jednostki, aby uniknąć schematów kolektywistycznych.

Przy rozpatrywaniu problemów pedagogicznych dotyczących podstawowych ludzkich wartości, jak zauważa Śliwerski: „Warto [...] przytoczyć pogląd etyka Andrzeja Grzegorzcyka, który niezwykle trafnie pisał [...], by żadnego człowieka nie traktować jedynie jako sumy jego wartości użytkowych, bo przecież każdy z nas przedstawia oprócz nich jeszcze wartość egzystencjalną⁷⁵. W takim ujęciu płodna – co najmniej heurystycznie płodna – dla refleksji pedagogicznej inspiracja reistyczna spotyka się z inspiracją personalistyczną.

W stronę personalistycznego odczytania koncepcji społeczeństwa – konteksty i wyzwania dla polskiej myśli pedagogicznej

O niszczeniu człowieczeństwa i ludzkiej sprawczości w systemach politycznych, odwołujących się do błędnych antropologii, kierując się intuicjami personalistycznymi, pisał w 1939 roku ks. dr Stefan Wyszyński (1901–1981): „Wysoce niebezpieczna jest dążność kierunków totalistycznych, które przy pomocy szablonu politycznego niwelują właściwości indywidualne człowieka; jakie szkody kulturalne stąd wynikną – przyszłość pokaże. Zdaje się, że jest pilną rzeczą podjąć walkę w obronie człowieka przed pozytywistycznym socjologizmem, ubóstwiającym – kosztem człowieka – społeczeństwo, przed totalizmem – wynoszącym do roli nowego bóstwa – państwo. [...] poświęca [się], rzekomo dla dobra państwa, życie ludzkie i prawa człowieka do samodzielności myśli, poglądów, działania⁷⁶.”

Wciąż aktualnym wyzwaniem pedagogicznym pozostają dążenia mające na celu obronę człowieka „przed pozytywistycznym socjologizmem, ubóstwiającym – kosztem człowieka – społeczeństwo, przed totalizmem – wynoszącym do roli nowego bóstwa – państwo”, dążenia, które powinny być naczelnymi dążeniami pedagogiki w jej zaangażowaniu społecznym, aby – jak stwierdza

⁷⁴ Tamże, 110.

⁷⁵ Bogusław Śliwerski, „O wymierności pracy nauczyciela”, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18 (2009): 32 (odwołanie do: Andrzej Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, Paryż 1979).

⁷⁶ Stefan Wyszyński, „Co duszpasterz może zrobić dla urzeczywistnienia ustroju korporacyjnego” (1939), w: tenże, *Początki nauczania społecznego (1934–1939)* (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 2001), 154.

Wyszyński – „wzbudzić w człowieku wolę indywidualnego postępu duchowego, wolę przekształcania społeczeństwa przez spotęgowanie swych osobistych wartości”⁷⁷.

O częstokroć dziś nieznanym zwracaniu bacznej uwagi na społeczne i wychowawcze walory personalizmu w różnych nurtach polskiej myśli pedagogicznej przed II wojną światową przypomina Władysława Szulakiewicza, ukazując twórczość pedagogiczną Ludwika Chmaja (1888–1959)⁷⁸. W tekście z 1939 roku *Polski ideał wychowawczy* Chmaj „wykazał głęboką troskę o przyszłość wychowania Polaków, którzy poddani są zagrożeniom, jakie niesie współczesna kultura”⁷⁹. Aby dać odpór zagrożeniom, Chmaj wysunął ideał wychowawczy uwzględniający „ogół ustalonych w długim przebiegu historycznym wartości, które wytrzymawszy próbę życia, odpowiadają duchowi i charakterowi narodu”⁸⁰. Ten ideał akcentuje wartość osoby: „Personalizm jest właściwą próbą przewyciężenia [...] niebezpieczeństw, jakie z jednej strony niesie światu dezorganizujący społeczeństwo liberalizm, z drugiej zaś niszczący osobowość ludzką totalizm. Personalizm szanuje godność każdej jednostki ludzkiej, domaga się kształcenia jej jako wolnej, twórczej i odpowiedzialnej osobowości”⁸¹. Personalizm, respektując ludzką podmiotowość, przedstawia inne rozwiązania społeczne niż skrajny indywidualizm „dezorganizujący społeczeństwo” i zniewalający kolektywizm (totalitaryzm).

Na te same, co Wyszyński i Chmaj w 1939 roku, problemy społeczne i pedagogiczne, dotyczące respektowania wartości człowieka, akcentując walory personalizmu, zwracał uwagę – w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych XX wieku, gdy stalinizm unicestwiał życie duchowe i fizyczne ludzi – współtwórca etyki niezależnej, Kotarbiński, w prezentowanym na wykładach tekście *Główne kierunki poglądu na świat, które nurtują współczesność i znajdują odbicie w umysłowości naszego społeczeństwa*:

⁷⁷ Tamże, 165. Zob. Alina Rynio, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*, (Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 2001); Janina Kostkiewicz, „Największa miłość – to Polska. Naród i wolność w wychowawczej myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego”, w: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. Lidia Marszałek, Adam Solak (Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego 2010), 49–60; Stanisław Dziekoński, „Wychowanie społeczne w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego”, *Studia Prymasowskie* 5 (2011): 137–154. Dziekoński stwierdza: „Wychowanie społeczne jest jedną z głównych kwestii [...] [w nauczaniu] Wyszyńskiego. Ich zrozumienie wymaga uwzględnienia uwarunkowań tamtego czasu, związanych zwłaszcza z życiem społeczno-kulturowym i politycznym. Propozycje [...] Wyszyńskiego w odniesieniu do wychowania społecznego były [...] odpowiedzią na wyzwanie [...] tamtej epoki, ale są ważne również dzisiaj” (tamże, 153).

⁷⁸ Władysława Szulakiewicza, „Ludwik Chmaj (1888–1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej”, *Rozprawy z Dziejów Oświaty* XLII (2003): 161–182.

⁷⁹ Tamże, 171.

⁸⁰ Ludwik Chmaj, „Polski ideał wychowania”, *Muzeum* 1(1939): 6; zob. Szulakiewicza, „Ludwik Chmaj”, 172.

⁸¹ Chmaj, „Polski”, 9.

[...] w wielkiej walce marksizmu z katolicyzmem katolicyzm wziął w opiekę pewien punkt, którego jeśli marksizm w opiekę nie weźmie, to [...] [sporo] młodej inteligencji będzie odpływało do katolicyzmu, [...] marksizm musi wziąć w opiekę osobowość poszczególnego człowieka. Nie jest to jego specjalizacja. Marksizm zajmuje się [...] sprawą wielkiej przebudowy ustroju społecznego, a na człowieka poszczególnego patrzy jako na uczestnika tej wielkiej reformy, uczestnika, który ma przede wszystkim obowiązki. Atoli człowiek poszczególny chce mieć zagwarantowane prawa indywidualne [...] [i] pełnię szacunku dla swojej osobowości, chce, by mu nie mówiono tak często, że można go zawsze kim innym zastąpić, że on jest nieważny wobec społeczeństwa i sił dziejowych⁸².

Ci, którzy czują się na gruncie pedagogiki spadkobiercami etyki i myśli społecznej Kotarbińskiego, mogą się podjąć w kontekście jego myśli odczytania idei personalistycznych, w których wyrażają się bliskie mu dążenia, aby „wziąć w opiekę osobowość poszczególnego człowieka”. Personalizm o inspiracji chrześcijańskiej stał się bowiem ważnym kontekstem dla polskiej myśli pedagogicznej. Jak zauważa Śliwerski: „Polska pedagogika może być dumna z [...] Ruchu «Światło-Życie» Franciszka Blachnickiego, jak i wzmocnienia paradygmatu personalistycznego w dziełach i życiu Karola Wojtyły [...], jak i ks. prof. Józefa Tischnera z jego etyką solidarności i diagnozą syndromu *homo sovieticus*. [...] [dali oni] podważyli pod odsłonę patologii, antropologicznego błędu i upadek totalitaryzmu”⁸³. W tym ujęciu społecznej roli personalizmu brzmi arystotelesowskie zalecenie, aby – sięgając do rzeczywistych dokonań – być słusznie dumnym z wartości personalistycznego nurtu w polskiej myśli pedagogicznej.

Rozpatrując w kontekście społecznych wyzwania lat siedemdziesiątych XX wieku ujęcie relacji społeczeństwo–jednostka, Karol Wojtyła (1920–2005) za walor tradycji tomistycznej uważa – bliskie mu – przekonanie, że „tylko człowiek jako osoba jest bytem substancjalnym, społeczeństwo jest zespołem relacji, a więc rzeczywistością przypadłościową, która zakłada tę jedyną substancję, jaką w różnych wspólnotach, społecznościach i społeczeństwach jest sam «człowiek»”⁸⁴. Takie ujęcie nie tylko promuje określoną wizję kształtowania relacji jednostka–spo-

⁸² Tadeusz Kotarbiński, „Główne kierunki poglądu na świat, które nurtują współczesność i znajdują odbicie w umysłowości naszego społeczeństwa, w: tenże, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, t. II (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1958), 515.

⁸³ Bogusław Śliwerski, „Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce”, *Przegląd Badań Edukacyjnych* 2 (2017): 45. Zob. Katarzyna Olbrycht, „Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku”, w: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. Dariusz Kubinowski (Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Verba) 2006, 79–88.

⁸⁴ Vittorio Possenti, *Rewolucja ducha. Doktryna społeczna Kościoła widziana oczyma kard. Karola Wojtyły*, przeł. Robert Skrzypczak (Warszawa: Fronda 2007), 64. Zob. m.in. Artur Andrzejuk, „Personalizm tomistyczny wobec nowoczesnej i ponowoczesnej antropologii”, *Studia Theologica Varsaviensia* 1 (2017): 19–57; Jarosław Horowski, „Pedagogika tomistyczna a pedagogika wartości”, *Paedagogia Christiana* 1 (2008): 241–255; Jarosław Horowski, „Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu”, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (2011): 29–61.

łączeństwo, ale występuje jako „zapora równocześnie dla kolektywizmu i indywidualizmu, zapora wobec totalizmu, [...] jak wobec ekonomizmu”⁸⁵. Według Wojtyły, zwracającego uwagę na destrukcyjną alienację w naznaczonym patologiami życiu społecznym, stwierdzenie, że „tylko człowiek jako osoba jest bytem substancjalnym, społeczeństwo jest zespołem relacji”, prowadzi do „zrozumienia rzeczywistości «alienacji»”, „do orzekania o tym, co jest alienacją człowieka” i „do jej przezwyciężania”⁸⁶. Co ważne dla pedagogiki jako nauki ukierunkowanej też na praktykę, aspekt teoretyczny dociekań, w którym stwierdza się, że „człowiek jako osoba jest bytem substancjalnym” a „społeczeństwo rzeczywistością przypadłościową”, dopełnia się z aspektem praktycznym: diagnozowania i przezwyciężania niepożądanych stanów rzeczy.

Wyjaśniając personalistyczne ujęcie osoby, wskazuje się na związek sprawczości i samostanowienia: „Nieredukowalnym podmiotem ludzkiego czynu jest jego osobowy sprawca. Osoba nie jest jedynie wiązką aktów, ale jako podmiot swego bytu i działania spełnia się poprzez czyn, którego źródłem jest jej samozależność wyrażająca się w samostanowieniu”⁸⁷.

Wyeksponowany moment samozależności, która wyraża się w samostanowieniu, ma – w opcji personalistycznej – istotne konsekwencje pedagogiczne. Zwracał na nie uwagę Wojtyła w *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne* (1962), rozpatrując związek normy personalistycznej ze samostanowieniem wychowanka w procesie wychowania. Norma brzmi: „Osoba nie powinna być dla drugiej osoby li tylko środkiem do celu. Jest to wykluczone z uwagi na naturę osoby [...]. Jest ona podmiotem myślącym i zdolnym do samostanowienia [...], jest zdolna, aby sama określała swe cele. Gdy ktoś inny traktuje ją wyłącznie jako środek do celu, wówczas osoba zostaje pogwałcona w tym, co należy do jej istoty [...] [i] stanowi jej naturalne uprawnienie”⁸⁸. Zarazem jednak w optyce aksjologii i etyki personalistycznej przyjmuje się, że „[...] trzeba wymagać od osoby jako od jednostki myślącej, ażeby te cele [które wybiera] były prawdziwie dobre, dążenie bowiem do celów złych jest przeciwne rozumnej naturze osoby”⁸⁹. Kwestia kształtowania umiejętności odróżnienia celów dobrych od złych wprost odnosi się do podstaw wychowania: „Tym się tłumaczy również sens wychowania, [...] wzajemnego wychowywania się ludzi; chodzi [...] o szukanie celów prawdziwych, czyli prawdziwych dóbr jako celów działania, [...] o znajdowanie i pokazywanie

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Alfred Wierzbicki, „Słowo do Czytelnika”, w: Rocco Buttiglione, *Etyka w kryzysie* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1994), 9. Zob. Pavol Dancák, *Personalistický rozmer vo filozofii 20. storočia* (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2009).

⁸⁸ Karol Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne* (Kraków: Wydawnictwo Znak 1962), 17.

⁸⁹ Tamże. Zob. Jacek Salij OP, „Łatwość i trudność dobra”, w tenże: *Eseje tomistyczne* (Poznań: W drodze 1995), 52–66.

dróg do ich realizacji⁹⁰. Jak tego skutecznie dokonać? Jakie działania ma podjąć pedagog? Tu rodzi się pokusa, aby wychowanka traktować jako przedmiot urabiania moralnego i dopiero, gdy się go odpowiednio urobi („skroi na miarę”), to można kształtować jego samodzielność. Z tym podejściem, uchodzącym za uświęcone tradycją podejście pedagogiczne, wsparte religijną hierarchią wartości i dyscypliną, nie godzi się, i to z przyczyn zasadniczych, Wojtyła jako personalista: „[...] w działalności wychowawczej, zwłaszcza gdy chodzi o wychowanie małych dzieci, nie wolno nigdy traktować osoby jako środka do celu. Zasada ta ma zasięg [...] powszechny; nikt nie może posługiwać się osobą jako środkiem do celu: ani żaden człowiek, ani nawet Bóg-Stwórca. Właśnie, ze strony Boga jest to najzupełniej wykluczone, gdyż On, dając osobie naturę rozumną i wolną, [...] zdecydował, że będzie ona sama sobie określała cele działania, a nie służyła jako narzędzie cudzym celom. Skoro więc Bóg zamierza człowieka do jakichś celów skierować, to [...] daje mu te cele poznać, tak aby człowiek mógł je uczynić swoimi i samodzielnie do nich dążyć. [...] wybór jest pozostawiony wolności człowieka. [...] Bóg nie zbawia człowieka wbrew jego woli⁹¹. Wyraźna jest tu polemika z instrumentalizacją osoby wychowanka i instrumentalizacją Boga (boskiego autorytetu) jako środka przymusu w urabianiu przekonań moralnych. Opierając się na personalistycznej antropologii, Wojtyła daje odpór tej instrumentalizacji, która częstokroć – nie tylko w pedagogii religii – uchodzi za dopuszczalny środek wychowawczy. Z punktu widzenia personalizmu w teorii i praktyce pedagogicznej należy uwzględnić i afirmować zdolność osoby do samostanowienia:

Dzięki temu, że człowiek – osoba – posiada wolną wolę, jest też panem siebie samego, [...] osoba jest *sui iuris*. [...] [Z tym] rysem osoby [...] [wiąże się druga jej właściwość]: osoba jest *alteri incommunicabilis* – nieprzekazywalna, nieodstępna. Nie chodzi [o to, że osoba jest] [...] bytem jedynym i niepowtarzalnym, to można twierdzić o każdym innym bycie [...]. Owa nieprzekazywalność czy też nieodstępność osoby [...] [wiąże się] ze samostanowieniem, z wolną wolą. [...] Nikt nie może podstawić swojego aktu woli za mój. Zdarza się, że ktoś [...] chce, ażebym ja chciał tego, czego on chce. Wówczas [...] uwydatnia się owa nieprzekraczalna granica pomiędzy nim a mną, o której stanowi właśnie wolna wola. Ja mogę nie chcieć tego, czego on chce, abym ja chciał – i właśnie w tym jestem *incommunicabilis*. Jestem i powinienem być samodzielny w swoich poczynaniach. Na tym założeniu opiera się całe współzycie ludzkie; prawda o wychowaniu i o kulturze do niego się sprowadza⁹².

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże, 17.

⁹² Tamże, 14. Zob. Katarzyna Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000); Stanisław Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania* (Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM 2016).

Opcja personalistyczna radykalnie określa aksjologię i teleologię działań pedagogicznych. Opcja ta przeciwstawia się także kolektywizmowi kościelnemu w edukacji, przed którym przestrzegali m.in. Niesiołowski.

W personalistycznym ujęciu działania osoby akcentuje się samowychowawczy wymiar czynu, którego sprawcą jest osoba: „Samostanowienie to wzrastanie osobowe, dokonujące się poprzez sprawczość zawartą w strukturze spełnianych czynów. Osoba ‘ja’ jest sprawcą czynu, zarazem będąc sprawcą swego osobowego bycia: jego wzrastania i doskonalenia się (albo deformacji i upadku)”⁹³. Kształtując siebie, osoba jest sprawcą swego osobowego bycia w postaci określonej tym samokształtowaniem.

Zauważając, iż sprzeciw wobec pedagogiki personalistycznej bywa powodowany nie tylko zdarzającym się dogmatycznym jej ujęciem, ale jest efektem nie trafnego i niezycliwego jej odczytania, Śliwerski postuluje, aby „zastanowić się, co zrobić, by wystrzane przez liderów [...] formacji intelektualnych dyskursy nie prowadziły do praktyk dyskryminacyjnych wobec pedagogiki personalistycznej i [...] narzucania pedagogom jedynie słusznego i obowiązującego kanonu kształcenia oraz wychowania”⁹⁴. Pedagogika personalistyczna bywa eliminowana, gdy narzuca się „jedynie słuszny kanon”, w którym nie uwzględnia się opcji personalistycznej, nie respektując tym samym zasad pluralizmu w otwartej debacie pedagogicznej⁹⁵.

Zakończenie

W przedstawionych analizach można dostrzec także wezwanie do zatrzymania się przed znakiem „Stop”, który sygnalizuje możliwość wystąpienia idei i dążeń kolektywistycznych w pedagogice, jako idei i dążeń destrukcyjnych. Zarazem jednak zawarte jest też ostrzeżenie przed uwodzicielskim indywidualizmem bez indywidualium, który jest bliźniaczo podobny (również w destrukcyjnym oddziaływaniu) do kolektywizmu bez indywidualium.

Analizy – oczyszczając pole dla dalszych pedagogicznych dociekań – są doprowadzone do momentu, w którym można kontynuować próbę rozwijania

⁹³ Wojciech Chudy, „Filozofia personalistyczna Jana Pawła II (Karola Wojtyły)”, *Teologia Polityczna* 3 (2005–2006): 236. Wychowanie personalistyczne prowadzi do samowychowania, co wymaga poznania siebie i pracy nad sobą (Wojciech Chudy, „Istota pedagogiki personalistycznej”, *Ethos* 75 (2006): 67). Katarzyna Olbrycht, „Istota wychowania personalistycznego”, <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf>

⁹⁴ Bogusław Śliwerski, „Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce”, *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 14 (2011): 25.

⁹⁵ Zob. Marek Rembierz, „O uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice. Pluralistyczne perspektywy pedagogiki i różnorodne oblicza pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji meta-pedagogicznej”, *Studia Pedagogiczne* 50 (2017): 105–153.

pozytywnych propozycji kształtowania jednostki podmiotowo i sprawczo współuczestniczącej i współdziałającej w tworzeniu życia społecznego, które powinno nie ulegać niepożądanym alienacji. Tu otwierają się perspektywy prowadzenia pedagogicznych poszukiwań w kontekście aktualnie „gorących” wyzwań społecznych pytań o właściwe formy społecznego zaangażowania pedagogiki.

Streszczenie: Jeśli uprawia się pedagogikę w wiedzotwórczej więzi z analizami filozoficznymi i przestrzega kultury logicznej, to podejmując kwestie wskazane w tytule, należy zwracać uwagę na – mające konsekwencje pedagogiczne – rozstrzygnięcia ontologiczne, dotyczące sposobu istnienia społeczeństwa i ontycznych zależności między statusem bytowym społeczeństwa i jednostki. Co jest ontycznie (bytowo) prymarne: jednostka czy społeczeństwo? Jakie są ontyczne zależności między istnieniem jednostki a istnieniem społeczeństwa? Co bez czego istnieć nie może? Czy może istnieć społeczeństwo, jeśli nie będą istnieć jednostki, jeśli nie będą wchodzić z sobą w relacje, dzięki którym kształtują się i utrwalają różnego typu więzi między nimi? Ontyczną prymarność jednostki akcentuje Andrzej Niesiołowski (1889–1945), dopełniając w „Zarysie pedagogiki ogólnej” dwie tezy o rzeczywistości: (1) „zjawiska społeczne wyrastają ze stosunków między jednostkami” i (2) „zjawiska społeczne tylko w odniesieniu do jednostki są rzeczywiste”. Analiza zależności ontycznej między faktem istnienia jednostki a sposobami funkcjonowania społeczeństwa otwiera pole problemowe dla refleksji pedagogicznej. Prowadzi do kolejnych doniosłych pedagogicznie kwestii. Wymagane są bowiem w refleksji pedagogicznej rozwinięcia i konkretyzacje – także z uwzględnieniem doświadczeń historycznych – konstatacji o ontycznej prymarności istnienia jednostki oraz społecznotwórczej roli relacji i więzi między jednostkami. Analizy doprowadzone są w artykule do momentu, w którym można kontynuować rozwijanie propozycji kształtowania jednostki podmiotowo współuczestniczącej i współdziałającej w tworzeniu życia społecznego, które powinno nie ulegać niepożądanym alienacji.

Słowa kluczowe: pedagogika, jednostka, społeczeństwo, relacje, więź, podmiotowość, wychowanie

Bibliografia

- Andrzejuk, Artur. „Personalizm tomistyczny wobec nowoczesnej i ponowoczesnej antropologii”. *Studia Theologica Varsaviensia* 1 (2017): 19–57.
- Archer, Margaret S. *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2013.
- Arendt, Hannah. *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza, 1993, t. 1.
- Bocheński, Józef M. *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1986.
- Bocheński, Józef M. „O światopoglądzie”, w: tenże, *Sens życia i inne eseje*, 163–171. Kraków: Philed, 1993.
- Bocheński, Józef M. *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed, 1994.

- Bortkiewicz, Paweł. „Człowiek ocalony w systemie posttotalitarnym”. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne* 31 (1998): 211–220.
- Bronk, Andrzej. „Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?”. W: *W trosce o integralne wychowanie*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio, 47–76. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Bronk, Andrzej. „Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne”. W: *Filozofia a pedagogika. Szkice i studia*, red. Piotr Dehnel, Piotr Gutowski, 9–27. Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP, 2005.
- Chmaj, Ludwik. „Polski ideał wychowania”. *Muzeum* 1(1939): 3–15.
- Chudy, Wojciech. „Filozofia personalistyczna Jana Pawła II (Karola Wojtyły)”. *Teologia Polityczna* 3 (2005–2006): 233–252.
- Chudy, Wojciech. „Istota pedagogiki personalistycznej”. *Ethos* 75 (2006): 52–74.
- Dancák, Pavol. *Personalistický rozmer vo filozofii 20. storočia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009.
- Dziekoński, Stanisław. „Wychowanie społeczne w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego”. *Studia Prymasowskie* 5 (2011): 137–154.
- Gałkowski, Stanisław. *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, 2016
- Gawecki, Bolesław. „Pierwiastek filozoficzny w pedagogice”. W: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, opr. Sławomir Sztobryn i Małgorzata Świtka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- Głombik, Czesław. *Tomizm czasów nadziei. Słowiańskie kongresy tomistyczne Praga 1932 – Poznań 1934*. Katowice: Śląsk, 1994.
- Grzegorzczuk, Andrzej. *Mała propedeutyka filozofii naukowej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1989.
- Horowski, Jarosław. „Pedagogika tomistyczna a pedagogika wartości”. *Paedagogia Christiana* 1 (2008): 241–255.
- Horowski, Jarosław. „Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (2011): 29–61.
- Jagielska, Dominika, Janina Kostkiewicz. *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Kolektywizm, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolektywizm> (dostęp: 7.03.2018).
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kostkiewicz, Janina. „Największa miłość – to Polska. Naród i wolność w wychowawczej myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego”. W: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. Lidia Marszałek, Adam Solak, 49–60. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2010.
- Kostkiewicz, Janina. „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45–69.
- Kostkiewicz, Janina. „Temporalna zmienność życia wartościowego a uniwersalizm wartości w świetle filozofii i pedagogiki realistycznej”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 3 (2017): 31–44.
- Kotarbiński, Tadeusz. „Główne kierunki poglądu na świat, które nurtują współczesność i znajdują odbicie w umysłowości naszego społeczeństwa”. W: tenże, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, t. II, 501–516. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958.
- Kotarbiński, Tadeusz. „Wspominki o Stefanie Czarnowskim”. W: tenże, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. Janina Kotarbińska, 240–243. Wrocław: Ossolineum, 1986.
- Kotłowski, Karol. *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964.

- Krońska, Irena. „Wspomnienie o Profesorze Ingardenie”. W: *Fenomenologia Romana Ingardena*, 59–70. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- Kwieciński, Zbigniew. „Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego”. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska, 20–25. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1994.
- Lewowicki, Tadeusz. „Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej”. *Nauka* 4 (2007): 43–60.
- Mariański, Janusz. *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.
- Mariański, Janusz. *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy, 2017.
- Mariański, Janusz. „Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim”, *Edukacja Humanistyczna* 1 (2011): 7–24.
- Maziarz, Mariusz. „Kolektywizm a indywidualizm: metodologia pomiaru w badaniach ekonomicznych”. *Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia* 2 (2016): 64–77.
- Między logiką a wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys*. Montricher: 1992.
- Miłosz, Czesław. *Zniewolony umysł*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1999.
- Modrzewski, Jerzy. „Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania”, *Studia Edukacyjne* 35, (2015): 55–83.
- Niesiołowski, Andrzej. *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, odczytanie i oprac. Janina Kostkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2017.
- Olbrycht, Katarzyna. „Istota wychowania personalistycznego” <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf>
- Olbrycht, Katarzyna. „Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku”. W: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. Dariusz Kubinowski, 79–88. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Verba, 2006.
- Olbrycht, Katarzyna. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Olech, Adam. „O filozofii protestu przeciwko światu uwikłanemu w szaleństwa ideologii”. W: *Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*, red. Maciej Woźniczka, 101–105. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2003.
- Possenti, Vittorio. *Rewolucja ducha. Doktryna społeczna Kościoła widziana oczyma kard. Karola Wojtyły*, przeł. Robert Skrzypczak. Warszawa: Fronda, 2007.
- Pawelczyńska, Anna. *Wartości a przemoc. Zarys socjologicznej problematyki Oświęcimia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
- Piekarski, Jacek. „Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej”. W: *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, red. Danuta Urbaniak-Zając, Jacek Piekarski, 21–47. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016.
- Pietrzyk-Reeves, Dorota. „Błąd antropologiczny komunizmu i odwrót od polityki”. W: *Totalitaryzm a zachodnia tradycja*, red. Miłowit Kuniński, 102–115. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, Księgarnia Akademicka, 2006.
- Rembierz, Marek. „O uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice. Pluralistyczne perspektywy pedagogiki i różnorodne oblicza pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji metapedagogicznej”. *Studia Pedagogiczne* 50 (2017): 105–153.
- Rembierz, Marek. „Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Świeżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 135–174.

- Rembierz, Marek. „Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu”, *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2 (2015): 11–48.
- Rynio, Alina. *Wychowanie młodzieży w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- Salij OP, Jacek. „Łatwość i trudność dobra”. W: tenże, *Eseje tomistyczne*, 52–66. Poznań: W drodze, 1995.
- Siemianowski, Antoni, *Człowiek z człowiekiem. Z badań nad istotą życia wspólnotowego*. Gniezno: Gaudentium, 2009.
- Smolińska-Theiss, Barbara. „Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia”. *Chowanna* 1 (2010): 13–26.
- Smolińska-Theiss, Barbara. „Korczakowska idea praw dziecka”. *Pedagogika Społeczna* 3–4 (2010): 7–19.
- Smolińska-Theiss, Barbara. „Rok Janusza Korczaka. Społeczno-pedagogiczne wyzwania, oczekiwania, działania”. *Problemy Polityki Społecznej* 19 (2012): 11–24.
- Szacki, Jerzy. „Indywidualizm i kolektywizm. Wstępna analiza pojęciowa”. W: *Indywidualizm a kolektywizm*, red. zbiorowa, 9–19. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 1999.
- Szczepański, Jan. *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwo PWSBiA, 1995.
- Szubka, Tadeusz. „Światopogląd. Próba ogólnej charakterystyki”. W: *Nauka – Światopogląd – Religia*, red. Zofia Zdybicka, 21–41. Warszawa: Verbinum, 1989.
- Szulakiewicz, Władysława „Ludwik Chmaj (1888–1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej”. *Rozprawy z Dziejów Oświaty* XLII (2003): 161–182.
- Śliwerski, Bogusław. *O kluczowej dla pedagogiki twórczości filozofa Andrzeja Grzegorzycy* (4 I 2016), <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/01/o-kluczowej-dla-pedagogiki-twoczosci.html>
- Śliwerski, Bogusław. „O wymierności pracy nauczyciela”. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18 (2009): 31–48.
- Śliwerski, Bogusław. „Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce”. *Przegląd Badań Edukacyjnych* 2 (2017): 39–58.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagogika jako (nie-)gorsza INNA nauka”. *Studia Edukacyjne* 28 (2013): 57–84.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Śliwerski, Bogusław. „Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 19–49.
- Śliwerski, Bogusław. *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Śliwerski, Bogusław. „Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce”. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 14 (2011): 11–25.
- Świątkiewicz, Wojciech. „Człowiek podmiotem życia społecznego (Postacie społecznego przyzwolenia dla zniewolenia)”. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne* 29 (1996): 192–196.
- Theiss, Wiesław. „Janusz Korczak: portret polityczny”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 3 (1994): 43–55.
- Tischner, Józef. *Rekolekcje paryskie*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2013.
- Wielecki, Krzysztof. „Krótki wykład o podmiotowości”, *Zarządzanie Publiczne* 3 (2014): 86–95.
- Wielecki, Krzysztof. *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*. Warszawa: Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, 2003.

- Wielecki, Krzysztof. „Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer”. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne* 10 (2015): 47–59.
- Wierzbicki, Alfred. „Słowo do Czytelnika”. W: Rocco Buttiglione, *Etyka w kryzysie*, 5–15. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994.
- Witkowski, Lech. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Wojtyła, Karol. *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1962.
- Wojtysiak, Jacek. *Filozofia i życie*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007.
- Wolsza, Kazimierz M. *Rozjaśniać egzystencję. Eseje z filozofii człowieka*. Opole: Wydawnictwo św. Krzyża, 2016.
- Wyszyński, Stefan. „Co duszpasterz może zrobić dla urzeczywistnienia ustroju korporacyjnego”. W: tenże, *Początki nauczania społecznego (1934–1939)*, 152–171. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2001.
- Żyję. *Wybór odpowiedzi na ankietę ks. prof. Konstantego Michalskiego z 1945 r., skierowaną do byłych więźniów politycznych z czasów okupacji niemieckiej*, red. ks. Edward Formicki CM, ks. Bronisław Sieńczak CM, ks. Wacław Umiński CM, Anna Witalis-Zdrzenicka. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 2012.