

<https://doi.org/10.59444/uz.9788378425717.pp.199-217>

Edyta Bartkowiak

Uniwersytet Zielonogórski

ETYKA I ESTETYKA W WYCHOWANIU PERSONALNYM



Podjęta poniżej próba rozwikłania zagadnienia tytułowego jest nakierowana na uchwycenie genezy i istoty wychowania personalnego w powiązaniu z ewolucją filozofii człowieka oraz rozwojem etyki i świadomości estetycznej w pedagogice. Jestem głęboko przekonana, że najważniejszym współcześnie zadaniem pedagogiki jest podtrzymywanie debaty na temat podmiotowości, autonomii i autoedukacji, od niej bowiem zależy podejście do edukacji w instytucjach edukacyjnych, do sposobów wychowania dzieci. Uznaję wychowanie personalne za ważne i inspirujące dla analizy współczesnej pedagogiki nie tylko z racji pajdocentrycznego poszanowania dziecka, co, niestety, dla niektórych wciąż pozostaje kwestią nieoczywistą, ale przede wszystkim dlatego, że ma ono wymiar aksjologiczny, afirmuje wartości uniwersalne, jak godność osoby, dobro, wolność myśli, uznanie dla drugiego człowieka. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w wychowaniu personalnym chodzi w szczególności o wychowanie do wartości poprzez przeżywanie wartości, naturalne obcowanie w świecie wartości i życie moralne, zgodne z wartościami.

Struktura artykułu ma charakter problemowy. Na wstępie uściśliłam znaczenia pojęć etyki i estetyki oraz dokonałam przeglądu stanowisk etycznych w rozwoju filozofii z uwzględnieniem tych, które w jakiś sposób korelują z teorią estetyki. Następnie zajęłam się kwestią etyki i estetyki w pedagogice, usiłując określić ich miejsce w tej dyscyplinie wiedzy. W dalszej kolejności skupiłam się na analizie znaczeniowej pojęć *wychowanie* i *wychowanie personalne*, odwołując się do najbardziej adekwatnej dla tej problematyki teorii Adolfa Szoltyśka, polskiego filozofa. Obszerny fragment artykułu poświęciłam genezie oraz istocie pedagogiki personalistycznej i wychowania personalnego, stanowiących ważny układ odniesienia dla rozważań zasadniczych, które

przeznaczyłam na eksplorację problematyki przedmiotowej, odwołując się do koncepcji trójjedni człowieka Adolfa Szoltyska.

Między etyką a estetyką¹

Etyka rozumiana jest jako nauka o moralności; zajmuje się badaniem problemów teoretycznych (aksjologicznych, logicznych) oraz analizą poszczególnych systemów i twierdzeń normatywnych².

W języku potocznym pojęcie etyki funkcjonuje zamiennie z określeniem moralności. Tymczasem filozofowie odróżniają te pojęcia i na ogół przez etykę rozumieją naukę o moralności, a przez moralność – zespół wartości, norm, zasad, reguł, nakazów i zakazów oraz struktur poznawczych sterujących współżyciem społecznym oraz postawy indywidualne wobec siebie, innych, otoczenia bliższego i dalszego oraz wobec całości bytu czy Absolutu³.

Wielość propozycji etycznych, które powstały w dotychczasowej historii filozofii, stanowi dobitne świadectwo ważkości problemów przez nie podejmowanych, a jednocześnie dowodzi trudności z ich definitywnym rozwiązaniem. Doświadczenie Sokratesa wskazuje, że problemy etyczne nie mogą być rozstrzygane z urzędu, ale z pomocą reguł logiki i procedur stosowanych w badaniach empirycznych.

Punkt odniesienia dla etyki reprezentującej filozofię wartości stanowi bez wątpienia estetyka, definiowana w ujęciu klasycznym jako teoria piękna, a współcześnie również jako nauka o przeżywaniu piękna, o doznaniach i doświadczeniach, jakie wywołuje obcowanie w świecie wartości oraz kontakt z szeroko rozumianą kulturą i sztuką, jak również z naturą i pozaartystycznymi dziełami człowieka (estetyka środowiska, ekoestetyka)⁴.

Z perspektywy etiologicznej, rozpatrującej problemy moralności i etyki w rozwoju historycznym, widoczne są przykłady relacyjnego powiązania pomiędzy etyką a estetyką, w których wartości etyczne warunkowały wrażliwość estetyczną. Mam na myśli na przykład etykę czasów starożytnych, zwłaszcza z okresu wielkich filozofów: wspomnianego wcześniej Sokratesa czy Platona i Arystotelesa. Głównymi cechami zrodzonej wówczas etyki były racjonalizm i indywidualizm oraz wynikający z nich estetyczny zachwyt nad zdolnościami poznawczymi człowieka. Racjonalizm wyrażał się w przyznaniu rozumowi kompetencji orzekania o istocie dobra i zła, uznając rozum

¹ Ten fragment opracowania powstał na bazie tekstów źródłowych pochodzących z: *Wybór tekstów źródłowych z dziejów etyki*, oprac. J. Dudek, J. Dudek, K. Kaszyński, Zielona Góra 1992.

² W. Szczęsny, *Etyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 1067.

³ *Ibidem*.

⁴ Zob. szerzej: K. Krasoń, *Wychowanie estetyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 360-361.

za najpewniejsze kryterium moralności, za gwarancję i źródło wartości. Indywidualizm wynikał ze skoncentrowania uwagi na problemach i prawach jednostki we wspólnocie polisowej. Tak rozumiana etyka była źródłem doznań estetycznych, wynikających też z natury pierwszych pojęć etycznych: prawdy, dobra i piękna⁵.

Osobnym zjawiskiem, pozostającym jednak w ścisłym związku z dorobkiem etycznym i estetycznym cywilizacji grecko-rzymskiej, jest myśl Ojców Kościoła, która charakteryzuje się swoistą syntezą doktryny chrześcijańskiej z filozofią greckich mędrców. Pożądanym modelem etyczny okresu patrystycznego miał uczynić człowieka cnotliwym, czyli zdolnym do czynienia dobra, do miłości i miłosierdzia, rozpatrywanego w wymiarze estetycznym jako sztuka życia pokornego⁶.

Etyka średniowieczna doczekała się usystematyzowania w pismach św. Tomasza z Akwinu⁷, który badał problemy dobra najwyższego, cnót i szczęścia, jak również problem zła. Z etyki normatywnej, wywiedzionej od Akwinaty, wywodzi się współczesna etyka chrześcijańska, zwana wychowawczą i związana z nią estetyka doświadczenia, wzbudzania postaw moralnych, opartych na cnotach kardynalnych.

Sensem myśli etycznej czasów nowożytnych był humanizm oraz naturalizm i utylitaryzm. Wymienione prądy umysłowe wyznaczyły podstawowe stanowiska w dyskursie etyczno-moralnym z zakresu antropologii filozoficznej. Rozważania na temat ludzkiego bytu i sensu życia koncentrowały się na najważniejszych zagadnieniach humanistyki: istocie człowieczeństwa i dążeniu człowieka do szczęścia. Kartezjusz próbował łączyć etykę z nauką o namiętnościach duszy, które człowiek winien podporządkować rozumowi. W etyce nowożytnej przeplatały się wątki etyki indywidualistycznej z etyką społeczną; moralność pojmowano jako kwestię stosunków międzyludzkich, które wymagają wzajemnych regulacji. Typowy był pogląd, że wartości nie opierają się na źródłach nadprzyrodzonych, lecz wynikają z praw natury⁸. Wrażliwość estetyczna wynikająca z nowego pojmowania etyki sprowadzała się do afirmacji sztuki życia szczęśliwego, zgodnego z zasadami moralnymi, wyrytymi w sercu każdego człowieka i z prawami natury ludzkiej.

W dwudziestym wieku w etyce, obok etyki marksistowskiej, zaczynają dominować prądy związane z egzystencjalizmem czy fenomenologią. W etyce chrześcijańskiej rozwija się personalizm dostrzegający relację człowiek – Bóg w nowej perspektywie osoby. Wzrasta znaczenie kategorii podmiotu, osoby, autonomii, godności w wymiarze etyczno-estetycznym.

⁵ Zob. szerzej: *Wybór tekstów źródłowych...*, s. 12-24.

⁶ Zob. szerzej: *ibidem*, s. 45-52.

⁷ Zob. szerzej: *ibidem*, s. 60-65.

⁸ Zob. szerzej: *ibidem*, s. 65-88.

Etyka i estetyka w pedagogice

W edukacji europejskiej – w tym również polskiej – wychowanie ma zazwyczaj charakter doktrynalny, dlatego uwikłane jest w rozliczne spory światopoglądowe, religijne czy polityczne, a kontrowersje wokół wychowania mają długą historię.

Tymczasem proces wychowania – na co zgodnie wskazuje wielu przedstawicieli świata nauki – jest warunkowany nade wszystko filozofią człowieka, aksjologią i etyką, a wszelkie próby odcięcia pedagogiki od filozofii powodują zamęt i naukowy uwiąd tej dyscypliny. Między filozofią a pedagogiką zachodzi istotny związek; pedagogika uprawiana w rzetelny sposób nie może obyć się bez filozofii: „Genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, jak teoria i praktyka, obie stanowią dla siebie źródło zasad i kryterium postaw. Swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka, pedagogika spełnia zadania filozofii. Znajduje to potwierdzenie zarówno w historii filozofii, jak i w dziejach wychowania – i źle, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej”⁹. Wywód Jana Legowicza kontynuuje Władysław Cichoń: „Nauki filozoficzne doprowadziły w swym postępie do wyraźnego uświadomienia sobie specyficznej luki, jaką tworzy w dzisiejszej nauce i kulturze brak teoretycznej wiedzy o wartościach [...]. Szczególne znaczenie wartości uwydatnia się w dziedzinie życia moralnego i w wychowawczym kształtowaniu. Jedną z pierwszych dziedzin urzeczywistniania wartości jest działalność wychowawcza”¹⁰.

O wychowaniu rozumianym jako spotkanie filozofii z paideią w celu zrealizowania idei człowieczeństwa pisał Władysław Stróżewski: „Wszędzie tam, gdzie mówimy ‘prawdziwy człowiek’, myślimy naprawdę o człowieku, który zrealizował swoje człowieczeństwo. Człowieczeństwo to po łacinie *humanitas*. W jej idei znajdują szczególne miejsce spotkania filozofia i paideia; pierwsza, by ją odsłaniać, druga – by pomagać wedle niej właśnie kształtować człowieka”¹¹.

W licznych doktrynach wychowawczych silnie podkreśla się nierozzerwalną łączność między etyką a pedagogiką. Istnieje też stanowisko skrajne, o czym przypomina Wojciech Szczęsny, że „pedagogika jako osobna nauka obdarzona własną jednością wewnętrzną nie istnieje; ona jest – gdy idzie o wychowanie – jedną z głównych części składowych etyki, a jednocześnie jej sprawdzianem i ukoronowaniem, i nie ma nic

⁹ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 4.

¹⁰ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków, 1996, s. 7.

¹¹ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 55.

ważniejszego dla moralisty, jak mieć zawsze przed oczami tę organiczną więź, która je łączy (J. Woroniecki)¹². Należy też wspomnieć o doktrynie pedagogicznej, która nie nawiązuje do tomistycznego ujęcia związków etyki z wychowaniem, a nazywa się etyką pedagogiczną (J. Homplewicz).

Generalnie rzecz ujmując, w pedagogice istnieje dziedzina, którą konstytuują bardzo silne związki między etyką a edukacją i praktyką wychowawczą. Jest nią z pewnością pedagogika personalistyczna, zorientowana na wychowanie personalne.

Swoje miejsce w pedagogice ma też wychowanie estetyczne, definiowane współcześnie nie tylko jako nauka o poznawczych walorach wrażliwości, ale przede wszystkim jako teoria kształtowania wrażliwości estetycznej, czyli zdolności dostrzegania w otoczeniu wartości estetycznych i jednoczesnego ich przeżywania. Jak słusznie zauważa Katarzyna Krasoń, przeżycia estetyczne wymykają się pedagogicznej konkretyzacji, „są ulotne, nieinstrumentalne, wysublimowane i zdeterminowane introspekcją, to niejako ‘życie chwilą’ (S. Ossowski) czy Tatarskich ‘stany trzecie’¹³. Choć wrażliwość estetyczna pojawia się samorzutnie, nie może jednak istnieć bez dodatkowych bodźców, stymulacji, bez zaplanowanego i celowego wychowania estetycznego. Ważna okazuje się w tym kontekście nie tylko świadomość estetyczna dorosłych, ale i preferencje etyczne wychowawców i nauczycieli, ich postawy moralne, znajomość problematyki aksjologicznej. Wychowanie estetyczne nie ogniskuje się bowiem wyłącznie wokół jednej, wyodrębnionej sfery potrzeb estetycznych. Musi obejmować całą osobowość; asocjacje powinny dotyczyć kategorii piękna i miłości, odpowiedzialności, lojalności, sprawiedliwości, winny aktualizować misję integrowania wartości estetycznych z etycznymi i społecznymi. Przykładem tak rozumianego podejścia w pedagogice jest wspomniane wcześniej wychowanie personalne.

Semantyka słowa „wychowanie” i „wychowanie personalne”

Termin *wychowanie* jest jednym z najtrudniejszych do zdefiniowania w naukach pedagogicznych. Jest to pojęcie polisemantyczne i niejednoznaczne, choćby ze względu na obrany paradygmat poznawczy. Inaczej wychowanie rozumieją zwolennicy pedagogiki behawioralnej czy humanistycznej i psychospołecznej.

Pierwotnie *wychowanie* oznaczało w języku polskim żywienie, utrzymywanie kogoś poprzez dostarczanie środków do życia. „Dobrze kogoś chować” znaczyło tyle, co dobrze go odżywiać, hodować, stąd wychowanie odnoszono także do zwierząt czy

¹² W. Szcześniey, *op. cit.*, s. 1068.

¹³ K. Krasoń, *op. cit.*, s. 361.

roślin¹⁴. Starożytni Grecy na ten rodzaj sprawowania pieczy nad dziećmi, polegający na żywieniu, karmieniu, chowaniu, pielęgnacji i wspieraniu ich rozwoju, stosowali łączne określenie *trofe*. Do nazwania dzieła wychowania jako całości zabiegów, czynności i umiejętności związanych z formowaniem umysłowym i moralnym chłopca, dziecka wolnego obywatela greckiego, używano pojęcia *pedagogia* (od greckiego *pais* – chłopiec, dziecko; *ago* – prowadzę). Dopiero w XIX wieku termin wychowanie nabiera w języku polskim abstrakcyjnego znaczenia i zostaje nim zastąpione wcześniej używane łacińskie słowo „edukacja”. Termin ten pochodzi od *educō* – podnieść, wychowywać, kształcić oraz *educō -dūxi- ductum* – wyprowadzać, wyciągać (np. kogoś ze stanu niższego do wyższego, ze stanu natury do stanu kultury), stąd *educare* – wychowywać, kształcić¹⁵. Najogólniejszą rolą, jaką można przypisać tak ujętemu wychowaniu, jest zatem wprowadzanie, przeprowadzanie, przekształcanie wychowanka.

Ciekawą analizę semantyczną słowa *wychowanie*, zgodną z logiką pedagogiki humanistycznej, zaproponował Adolf Szołtysek. Przyjął, że „wyraz *wychowanie* jest złożeniem: rdzenia *chow*, prefixu *wy*, sufiksu *anie*, więc *jest bliskoznaczne wyrażeniu skrywać, np. skrywać coś przed kimś lub przed czymś*”¹⁶. Autor nadał nową funkcję znaczeniową pojęciu *wychowanie*, zakładając, że w wychowanku jest coś schowane, ukryte przed wychowawcą i światem zewnętrznym, coś, co wychowawca winien odkryć, odnaleźć w procesie wychowania. W konsekwencji stworzył autorską wersję terminu *wychowanie*, przez co rozumie „wydobywanie na jaw tego, co w duszy chowane”. Wychowanie w tym znaczeniu powiązał ściśle z wychowaniem personalnym, osobowym. Wychowanie personalne dla A. Szołtyska to tyle, co „odślanianie tego, co w dziecku skrywane, czyli uświadamianie jemu tego, co było do tej pory skryte, a co zostało odślonięte w wyniku rozmów, zewnętrznego impulsu lub nagłego olśnienia. Wychowanie personalne to naturalne odślanianie, wydobywanie i formowanie człowieczej psychiczności, stanowiącej grunt dla naturalnego wydobywania i formowania człowieczej duchowości”¹⁷. „[...] Wychowanie personalne to ujawnienie chowanego fenomenu, to wychodzenie na jaw tego, co już-nie-skryte, czyli przekraczanie (transcendencja) skrytości”¹⁸. „[...] Owo świadome ujawnienie – wydobywane przez wychowującego – duchowego bogactwa wychowywanego powoduje, że człowiek staje się osobą, świadomie aktualizującą, już-nie-skrywane – wartości duchowe”¹⁹. W ten sposób A. Szołtysek odkrywa na nowo sens wychowania personalnego.

¹⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 25.

¹⁵ *Ibidem*, s. 29.

¹⁶ A. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 225.

¹⁷ *Ibidem*, s. 228.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

Wykładnia wychowania personalnego

U źródeł teorii człowieka – osoby

Geneza pedagogiki personalistycznej (od gr. *prosopon* – osoba; łac. *persona* – osoba, *personalis* – osobowy) sięga odległej, bo grecko-rzymskiej tradycji filozoficznej, która została podjęta i na swój sposób rozwinięta w chrześcijaństwie. Poglądy myślicieli antycznych miały podstawowe znaczenie dla formowania się refleksji antropologicznej przede wszystkim dlatego, że wyznaczyli oni główne nurty w rozwoju filozofii człowieka.

Starożytna myśl grecka w pierwszym okresie rozwoju zajęta była przede wszystkim zagadnieniem świata, kosmosu, jego pochodzeniem i elementami, z których powstał. Człowiek stanowił część przyrody i jako taki nie był brany pod uwagę.

Początki orientacji humanistycznej w filozofii antycznej sięgają V wieku p.n.e. i wiążą się z działalnością sofistów, a zwłaszcza Protagorasa (480-411 p.n.e.). Na uwagę zasługuje jego twierdzenie, pochodzące z rozprawy pt. *O prawdzie*, zakładające, że „wszystkich rzeczy miarą jest człowiek”²⁰. Szczególny wkład Protagorasa w rozwój filozofii człowieka polegał nie tyle na ukazaniu jego wyjątkowego znaczenia we wszechświecie, ile raczej na zwróceniu uwagi na możliwości poznawcze konkretnego człowieka (subiektywizm, relatywizm), a poprzez to na niego samego jako na podmiot uczestniczący w procesie poznania i działania.

Relatywizm sofistów usiłował przezwyciężyć Sokrates (469-399 p.n.e.), który jako pierwszy dostrzegł specyfikę problematyki człowieka jako wyróżnionego elementu kosmosu, istoty wyodrębniającej się spośród innych bytów. Filozof ten docenił potrzebę skoncentrowania się na świecie ludzkim i sprawach konkretnego człowieka. Starał się odnaleźć powszechne zasady poznania i działania, które przyczyniłyby się do polepszenia jego postępowania (absolutny prymat cnoty). Na pytanie: Czym jest człowiek? odpowiadał: Człowiekiem jest jego dusza, ponieważ dusza jest tym, co odróżnia człowieka od każdej innej rzeczy²¹.

Osobliwe podejście antropologiczne prezentował Platon (427-347 p.n.e.). Jego filozofia człowieka ma swoją podstawę w nauce o ideach i otaczającym nas świecie zjawisk – cieni prawdziwej rzeczywistości. Z platońskiego świata idei zrodziła się dualistyczna koncepcja człowieka składającego się z duszy i ciała.

Dusza jest podobna do tego, co boskie i nieśmiertelne, a ciało do tego, co śmiertelne. Dusza jest zasadą wszelkiego działania i poznania. Jest czynnikiem życia, który samoczynnie wprawia ciało w ruch. Pierwotnie istniała ona niezależnie od ciała.

²⁰ S. Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 63.

²¹ K. Kaszyński, *Wybrane elementy filozofii człowieka*, Zielona Góra 2002, s. 30.

Została w nie wcielona celem odkupienia win, jakie na niej zaciążyły w świecie idei. Ciało, stanowiące byt mniej doskonały, w istocie utrudnia duszy właściwe spełnianie przypisanych jej funkcji. Przeszkadza jej w poznaniu prawdy i zdobyciu mądrości. Uwolnienie duszy od ciała i jej powrót do świata idei następuje wraz ze śmiercią człowieka. Potem może ona ponownie wrócić na ziemię i ulec powtórnemu wcieleniu²².

Platon był zwolennikiem spirytualistycznej koncepcji człowieka, głoszącej, że pierwotny jest duch, a materialne ciało nie jest nieodzowne dla jego istnienia. Istotą człowieka jest jego dusza; człowiek to dusza władająca ciałem, jak sternik władający łódką²³. Dzięki duszy człowiek staje się dobry, szlachetny, sprawiedliwy. Duchowość człowieka przesądza o jego sposobie życia, dążeniach i ideałach. Platońska wizja człowieka to koncepcja istoty, która szuka samowyzwolenia w „panowaniu nad tym, co gorsze”, której godność tkwi w tęsknocie za inną egzystencją²⁴.

Według Arystotelesa (384-322), największego filozofa starożytności, dusza jest ściśle związana z ciałem, z którym tworzy jedną całość. Ciało bez duszy jest martwe, jak też dusza bez organów ciała nie przejawia swych istotnych funkcji. Dusza jest dynamiczną formą, energią ciała. Naczelną władzę duszy, jej potencjał stanowi rozum. „Istnieje pewien szczególny rodzaj bytu, który nazywamy substancją; jedną jej odmianą jest materia, która sama przez się nie stanowi rzeczy określonej, drugą jest forma i istota, dzięki której nazywamy materię taką, a taką rzeczą²⁵. „[...] Dusza jest w jakiś sposób wszystkim, co istnieje”²⁶. „[...] Jest mianowicie substancją w znaczeniu formy, która decyduje o istocie określonego ciała”²⁷.

Teorię o materii i formie Arystoteles zastosował do nauki o człowieku. Materią człowieka jest jego ciało, formą – dusza. Człowiek jest zrostem ciała – materii (gr. *hyle*, materia) i duszy – formy (gr. *morfe*, forma). Stąd antropologię Arystotelesa określa się mianem hylemorfizmu antropologicznego²⁸. Dusza nie jest oderwana od ciała (jak u Platona), ale wraz z nim stanowi organiczną całość; jedno bez drugiego nie może istnieć. Dusza jest przyczyną samorzutnych czynności istoty ożywionej. Nie istnieje ona przed zaistnieniem w ciele²⁹. Dusza pełni różne funkcje. Jest ich tyle, ile czynności wykonuje człowiek. Podstawę działalności biologicznej i społecznej człowieka stanowi rozumna część jego duszy.

²² *Ibidem*, s. 32.

²³ M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986, s. 10.

²⁴ I. Bittner, *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Łódź 2000, s. 36.

²⁵ Arystoteles, *O duszy*, tłum. P. Siwek, Biblioteka Klasyków Psychologii, Warszawa 1988, s. 73.

²⁶ *Ibidem*, s. 134.

²⁷ *Ibidem*, s. 75.

²⁸ J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 498.

²⁹ K. Kaszyński, *op. cit.*, s. 36, 37.

Antropologiczna refleksja myślicieli starożytnych, a zwłaszcza Arystotelesa zrodziła zainteresowanie człowiekiem jako istotą cielesno-duchową, która jest całością, niezdolną do rozłącznego funkcjonowania, której byt jest zależny od przymiotów duszy. Na gruncie antropologii chrześcijańskiej ta koncepcja człowieka zawiera się w teorii osoby ludzkiej stanowiącej od VI wieku n.e. nową kategorię filozoficzną.

Metafizyka osoby ludzkiej

Podstawowa definicja osoby (gr. *persona*) pochodzi od Aniciusa Manliusia Boëthiusa (Boecjusz, ok. 480-524 n.e.)³⁰, który pisał: „Wiele [...] powstaje wątpliwości, skoro jest mowa o osobie, mianowicie, jakie do niej zastosować określenie. Jeśli bowiem każda natura posiada osobę, nie do rozwiązania to węzeł, jaka mogłaby być różnica między naturą a osobą”³¹. W poszukiwaniu definicji osoby Boecjusz przyjął, że ani ciała nieożywione, ani istoty żyjące nieposiadające umysłu nie są osobami. Są nimi natomiast: Bóg i ludzie. To założenie doprowadziło go ostatecznie do sformułowania pojęcia osoby, co wyraził następująco: „Jeśli zatem osoba jedynie w substancjach się znajduje i to w substancjach rozumnych, a wszelka substancja jest naturą, bynajmniej zaś nie znajduje się w rzeczach ogólnych, lecz w jednostkach, to mamy już określenie osoby: osoba to indywidualna substancja natury rozumnej” (*persona est rationalis naturae individua substantia*, 512 r.)³². Boecjusz jako pierwszy przeniósł pojęcie osoby z Osób Boskich Trójcy Świętej na człowieka. W jego rozumieniu człowiek jest złożonością duszy i ciała. Ciało nadaje człowiekowi cechy indywidualne, niepowtarzalne, ale istotę osoby ludzkiej stanowi substancjonalna dusza z jej rozumnością.

Wprawdzie definicja osoby podana przez Boecjusza cieszyła się w średniowieczu wielką popularnością, jej słabością jest nieuwzględnienie aspektu egzystencjalnego i ujmowanie człowieka wyłącznie w kategoriach bytu wyalienowanego ze środowiska społecznego, reprezentującego jedynie egzemplarz gatunku istot rozumnych³³.

Święty Tomasz z Akwinu (1225-1274) zaakceptował i przejął definicję człowieka sformułowaną przez Boecjusza. W *Traktacie o człowieku* pisał, że istota ludzka składa się z duszy i ciała³⁴. Posługując się zapożyczonymi od Arystotelesa pojęciami materii

³⁰ Boecjusz (480-524), filozof i mąż stanu na dworze Teodoryka, propagator dzieł starożytnych. Rozważał szereg zagadnień metafizycznych, które stały się punktem wyjścia dyskusji średniowiecznych nad Bogiem, dobrem i złem, miejscem człowieka w świecie. Por. W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Toruń 2002, s. 16, 162.

³¹ Cyt. za: M.A. Krapiec, *op. cit.*, s. 57.

³² *Ibidem*.

³³ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 305.

³⁴ Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, oprac. S. Świeżawski, Poznań 1956, s. 39.

i formy, uznał duszę człowieka za „akt ciała” (*corporis actus*)³⁵, stanowiący z ciałem (materią) pełnego człowieka (*compositum humanum*, „złożenie ludzkie”)³⁶. Połączenie duszy i ciała stanowiło dla Akwinaty podstawę do ujednostkowania człowieka, uczynienia go indywidualną, niepowtarzalną osobą – osobą ludzką (*persona humana*)³⁷.

Antropologia filozoficzna św. Tomasza z Akwinu ma wymiar personalistyczny. Pojęcie osoby jest punktem centralnym jego teorii człowieka. Osoba jest substancją, jest bytem samoistnym, konkretnym, jednostkowym i indywidualnym. Osoba to substancja o rozumnej naturze. Człowiek jako osoba posiada naturę cielesno-duchową. O jedności człowieka decyduje akt istnienia. Aktem jest dusza, ciało (materia) jest możliwością. To dusza organizuje materię i nadaje jej właściwą człowiekowi formę cielesności. Akt istnienia jest wspólny dla duszy i ciała³⁸.

Dla Tomasza z Akwinu osoba jest tym, co najdoskonalsze w całej naturze. W odróżnieniu od Boecjusza, osoba nie jest jednak wyłącznie częścią natury, lecz odrębną, niepowtarzalną rzeczywistością, istniejącą samoistnie jako indywiduum subsystentne³⁹. Stanowiąc byt niezależny, osoba ludzka wyróżnia się między innymi: podmiotowością, indywidualnością, rozumnością, a także wolnością. W duszy ludzkiej zakorzenione są trzy główne funkcje człowieczeństwa: życie, odczuwanie zmysłowe świata i myślenie⁴⁰.

Istotnym atrybutem człowieka jako osoby w ujęciu tomistycznym jest jego indywidualność. Każda jednostka ludzka jest specyficznym i niepowtarzalnym bytem osobowym, który posiada własne życie wewnętrzne, własną hierarchię wartości i prawo do samodzielnego życia. Ponadto, z uwagi na odmienność osobową, ludzie mają zróżnicowane potrzeby i jednostkowe właściwości. Wspólnym powołaniem każdego człowieka jest uwrażliwienie na wartości wyższe, takie jak: dobro (*bonum*), piękno (*pulcheris*), miłość (*caritas*), przyjaźń (*amicitiae*), życzliwość (*benivolentia*), poświęcenie lub wielkoduszność (*magnanimitas*)⁴¹. W antropologii św. Tomasza z Akwinu po raz pierwszy etyka, aksjologia i estetyka stykają się wyraźnie z wychowaniem. Z tomizmu i neotomizmu, które – co warto podkreślić – nie tworzą monolitu, wywodzi się między innymi personalizizm chrześcijański, a z niego – pedagogika personalistyczna i wychowanie personalne.

Pierwsze koncepcje polskiej pedagogiki personalistycznej, zarówno o orientacji społecznej, jak i egzystencjalnej wywodzą się jeszcze z okresu międzywojennego.

³⁵ *Ibidem*, s. 26.

³⁶ *Ibidem*, s. 39.

³⁷ *Ibidem*, s. 37.

³⁸ K. Kaszyński, *op. cit.*, s. 56.

³⁹ Św. Tomasz z Akwinu, *op. cit.*, s. 31.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 281-284, 302-305, 317-320, 353-370, 383, 360, 436-446; zob. też: S. Kowalczyk, *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Lublin 1994, s. 110-112.

⁴¹ Zob. szerzej: S. Świeżawski, *op. cit.*, s. 691-701.

Ich twórcami byli między innymi: Karol Górski (1903-1988), Stanisław Podoleński (1887-1945) czy Ludwika Jeleńska (1885-1961)⁴². Personalizm lat 20. i 30. minionego stulecia nie miał jeszcze rangi nurtu odrębnego, wnoszącego trwale, nowe spojrzenie czy nowe treści, aczkolwiek był postrzegany przez niektórych jako orientacja przekraczająca w swych możliwościach wszystkie dotychczasowe nurty, w której zrozumiano, że „nowego człowieka” nie można wychować ani przez samo kształcenie, ani przez wprowadzenie w kulturę⁴³. Na podstawie ogólnego oglądu rozwoju tego kierunku można wymienić idee typowe dla myślenia personalistycznego.

W pedagogice personalistycznej wyraźnie i jednoznacznie eksponuje się każdy podmiot – osobę ludzką (zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania), która jest postrzegana jako istota autonomiczna. Afirmuje się jej godność, rozumność, zdolność do miłości i samoświadomość. Te przymioty stanowią podstawę jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych.

Podstawowym wyznacznikiem personalizmu jest twierdzenie, że człowiek to najpierw osoba, zanim zostaną mu przypisane określone cechy bądź właściwości. „Bycie osobą” stanowi fakt pierwotny i nieredukowalny. Jednocześnie bycie osobą ma także wymiar etyczny, gdyż oznacza nie tylko korzystanie z przysługujących mu praw (osobowych), ale zakłada również ponoszenie odpowiedzialności za własne czyny.

W pedagogice personalistycznej wychowanie ma charakter spotkania osób (wychowawcy i wychowanek, nauczyciela i ucznia), którym przysługuje ta sama godność etyczna. Spotkanie to dokonuje się w konkretnej rzeczywistości (wymiar egzystencjalny).

Najważniejsze założenia wychowawcze pedagogiki personalistycznej (i tym samym samo rozumienie wychowania) można ująć w kilku zasadach. Wychowanie jest rozumiane jako ważny czynnik promowania wszechstronnie pojmowanego dobra osoby lub wspólnoty osób. Jednym z najważniejszych celów wychowania jest uzdalnianie podmiotu do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Wychowanie powinno zmierzać do tego, by wychowanek uświadomił sobie w pełni bycie osobą (chodzi tu o wzbudzenie osoby w wychowanku). Proces wychowania spoczywa przede wszystkim w rękach wychowawcy. Wychowawca jest jedynie współuczestnikiem w tym dziele. W wychowaniu należy zachować szacunek dla „tajemnicy dziecka”, które staje się osobą poprzez oddziaływanie wielorakich bodźców pochodzących z zewnątrz.

Z pedagogiki personalistycznej wywodzi się wychowanie personalne, waloryzujące człowieka jako osobę. Specyfika tego podejścia sprowadza się do respektowania godno-

⁴² Zob. szerzej: J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce*, Kraków 2013, s. 369-426, 473-503.

⁴³ *Ibidem*, s. 363.

ści i wartości tkwiących w człowieku, głównie z racji tego, że jest człowiekiem – osobą. Jako osoba nie może być traktowany instrumentalnie, jako środek albo przedmiot w realizacji jakichkolwiek celów. W osobie ludzkiej tkwią jej niezbywalne prawa do wolności, niezależności, a przede wszystkim do szacunku, miłości i godnego życia.

Aksjologia, etyka i estetyka wychowania personalnego Adolfa E. Szofłyska

O naturze wartości w wychowaniu personalnym, stanowiącym element autorskiej koncepcji trójjedni człowieka, wypowiedział się wspomniany wcześniej Adolf Szofłyszek w książce *Filozofia wychowania moralnego*. Aktualność tej publikacji wiąże się głównie z prezentowanym przez autora typem myślenia pedagogicznego, szerokim zakresem prezentowanych treści i twórczym podejściem do problematyki wartości, moralności i wychowania w powiązaniu z metafizyką osoby. Teoria A. Szofłyska, wciąż mało znana w pedagogice, jest więc najlepszą egzemplifikacją problematyki tytułowej.

Według Adolfa Szofłyska „wychowanie jest to sekwencja działań nakierowanych na wszechstronny rozwój młodego człowieka w jego trójjedni przez naturalne wydobywanie walorów personalnych, kulturowe kształtowanie walorów społecznych oraz doktrynalne urabianie walorów obywatelskich, ze względu na uczestniczenie w życiu rodzinnym, społecznym i państwowym [...]”⁴⁴. Kluczowe dla autora pojęcie człowieczej trójjedni odnosi się do postrzegania człowieka jako osoby ludzkiej, jako istoty społecznej i jako obywatela. Natomiast autorski paradygmat trójjedni wychowania dotyczy wychowania moralnego osoby ludzkiej, wychowania etycznego istoty społecznej i wychowania doktrynalnego obywatela, przy czym zaproponowana kolejność podejmowanych działań ma decydujące znaczenie dla przebiegu i powodzenia całego procesu wychowania. Nieumiejętne wychowanie na pierwszym etapie może „pociągnąć za sobą depersonifikację dziecka na rzecz jego uspołecznienia i uobywatelnienia”⁴⁵ – konkluduje autor.

Ze słowa *wychowanie* badacz wyprowadza *wychowanie personalne*, które stanowi zagadnienie centralne w jego filozofii wychowania i oś wszelkich działań pedagogicznych. Ogólny sens wychowania personalnego został już przybliżony wcześniej, zatem w tym miejscu wypada tylko przypomnieć, że jest ono dla autora tożsame z „wydobyciem na jaw tego, co w dziecku ukryte”, mając na względzie metafizykę dziecka i fakt, że kryje ono w sobie „jakąś tajemnicę”.

⁴⁴ A. Szofłyszek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 231.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 232.

Z analizy poglądów A. Szoltyśka wynika, że wychowanie personalne wraz z wychowaniem moralnym stanowią kategorie prymarne, a zarazem fundament, grunt dla dalszych poczynań wychowawczych. W odróżnieniu od wychowania etycznego czy obywatelskiego, które bazują na pogładowości, „wychowanie personalne odwołuje się do zasady wglądowości (WY-dobywanie-na-jaw-tego-co-w-wychowanku-CHOWANE)”⁴⁶.

Opisując wychowanie w perspektywie trójjedni, Szoltyśk posługuje się metaforą rzeźbiarza pracującego w kamieniu, glinie lub drewnie. Rzeźbienie w kamieniu symbolizuje proces wychowania personalnego, a granitowa czy kamienna rzeźba jest rezultatem pracy twórczej artysty (wychowawcy); uosabia dzieło wychowania, jakim jest człowiek z wykształconą osobowością. Człowiek jako osoba ludzka, uformowany w ramach wychowania personalnego, jest więc, jak owa *rzeźba w kamieniu, nie w glinie*. „Kamień – w przeciwieństwie do gliny – nie daje możliwości ugniatania, urabiania czy kształtowania”⁴⁷. „[...] Jedno fałszywe uderzenie dłutem może spowodować zniszczenie rzeźby. [...] W kamieniu tkwi doskonałość. [...] Elastycznością i plastycznością gliny charakteryzuje się człowiek zredukowany do istoty społecznej. [...] Niepodobna zniszczyć rzeźby w glinie. Zawsze można kawałek dołożyć. [...] Odwołując się do metafory rzeźbiarza, rzeźbiącego w glinie, wolno popełniać mnóstwo błędów i w każdym przypadku da się gliny dodać lub ująć lub ugnieść inną postać. W tym sensie rzeźbiarz ma ułatwione zadanie, gdyż proces rzeźbienia odbywa się w kształtowanej i dającej się dobrze urabiać glinie (symbolizuje proces wychowania społecznego, czyli kulturowego kształtowania [...]), by w efekcie końcowym człowiek został zmatrycowany wedle kulturowego ideału człowieczeństwa”⁴⁸.

Nadrzędnym celem wychowania personalnego, zgodnie z logiką autora, jest naturalne wydobywanie z nieświadomego ukrycia ideału człowieczeństwa, czyli władz duchowych człowieka (dziecka), rozwój sfery duchowej i psychicznej, formowanie osoby o prawnym i mocnym charakterze, „twardym niczym granit”.

Wychowanie personalne w koncepcji trójjedni człowieka nie jest – jak można by sądzić – pojęciem abstrakcyjnym, wyizolowanym czy oderwanym od realiów życia. Jest integralnie powiązane z wychowaniem moralnym jako nierozłączna całość.

Trudno nawet jednoznacznie odróżnić cele stawiane przed wychowaniem personalnym i moralnym w ujęciu Szoltyśka. Wychowanie moralne, podobnie jak personalne, realizuje się w procesie ujawniania, wydobywania osobowości człowieka jako istoty ludzkiej ze szczególnym uwzględnieniem jego praw naturalnych do życia, rozwoju,

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 234.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 235.

wolności, suwerenności i miłości, ale dotyczy też formowania istoty moralnej w człowieku, a zwłaszcza zdolności do rozpoznawania wartości i ich urzeczywistniania w praktyce. Celem szczegółowym wychowania moralnego jest też przygotowanie młodego człowieka do życia godnego i odpowiedzialnego⁴⁹. Choć trudno to rozdzielić, w wychowaniu personalnym chodzi bardziej o wykształcenie osobowości o silnym charakterze, posiadającej konkretne dyspozycje moralne, natomiast wychowanie moralne jest zorientowane na aplikowanie zasad etycznych w życiu, zgodnie z charakterem moralnym, ale i sumieniem. Szukając właściwych analogii, teoria ta w pewien sposób nawiązuje do sił biosu i etosu w pedagogice Stefana Kunowskiego, zwłaszcza w części dotyczącej skutków wychowawczego wpływu etosu na bios jako siły kształtującej najpierw temperament i osobowość, a potem charakter moralny wychowanka⁵⁰.

Pojęciem bazowym, zarówno dla wychowania personalnego, jak i moralnego jest rodzina i wychowanie urzeczywistniane w domu rodzinnym. Autor wyraźnie akcentuje znaczenie rodziny jako naturalnego środowiska wychowawczego, na co powszechnie zwracają uwagę nie tylko przedstawiciele nauk pedagogicznych. Wykazuje, że rodzina funkcjonalna jest niekwestionowanym źródłem wartości i norm moralnych, takich jak miłość, akceptacja, poczucie bezpieczeństwa. Miłość rodzicielska, manifestująca się w więziach intymnych i prywatnych, zespala członków rodziny i stanowi o wspólności ducha rodzinnego⁵¹. O jakości więzi rodzinnych decyduje ich nasycenie wartościami duchowymi oraz normami moralnymi, co manifestuje się serdeczną czułością i życzliwością, bezpieczeństwem i opiekuńczością, zaufaniem i szczerością. Wartości moralne kształtują z kolei wrażliwość estetyczną, która wyraża się w dostrzeganiu i przeżywaniu wartości.

Pedagogika rodziny w ujęciu A. Szołtyśka wyróżnia się na tle innych koncepcji przede wszystkim dlatego, że eksponuje rodzinę jako wspólnotę osób i wspólnotowość życia rodzinnego⁵². Tym, co integruje rodzinę i nadaje jej charakter autonomiczny, jest nie tylko miłość i wzajemne wsparcie, ale idea dobra wspólnego i poczucie generowania tej idei drogą czynienia dobra. W pedagogice rodziny Szołtyśka szczególne miejsce zajmuje też kategoria osoby⁵³, nieobecna w szerszym dyskursie. Rodzina stanowi właściwe miejsce fundowania osoby w człowieku, a proces ten trwa kilkanaście lat, aż do uzyskania dojrzałości duchowej. Nie chodzi tu jednak o zaniechanie celowego wychowania moralnego, jak w pedagogice liberalnej, ale o wzniesienie w dziecku duchowości

⁴⁹ *Ibidem*, s. 271.

⁵⁰ Zob. szerzej: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 228-245.

⁵¹ Zob. szerzej: A. Szołtysek, *Podstawy wychowania...*, s. 239-241, 250-251.

⁵² *Ibidem*, s. 254.

⁵³ *Ibidem*, s. 255.

warunkowanej przymiotami duszy, w której tkwią i z której wynikają najważniejsze idee moralne.

W ciągu kilkunastoletniego wychowania personalnego, powiązanego z wychowaniem moralnym, następuje mozolne odkrywanie sfery duchowej człowieka, w tym takich jej władz, jak: 1) duchowa władza serca umożliwiająca refleksyjne poznawanie wartości duchowych stanowiących fundament dla norm moralnych, 2) duchowa władza woli, wyrażająca się wyższością człowieczej duchowości nad zwierzęcą, 3) duchowa władza rozumu górującego w poznawaniu świata wartości i rozumnym ich stosowaniu⁵⁴. Równocześnie dokonuje się estetyzacja świata wartości w procesie rozwoju świadomości estetycznej człowieka jako osoby żyjącej w sferze idei duchowych i moralnych.

Warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym do przebudzenia duchowego w wychowaniu personalnym, co autor przyrównuje wręcz do „porodu duchowego”, jest bezwarunkowa i pełna miłość rodzicielska, co zostało już powiedziane wcześniej. Równie ważne jest ciągle wyzwalanie dobra dzięki czynom, słowom i odpowiednim postawom. Takie spojrzenie autora dowodzi słuszności twierdzenia, że wychowanie personalne jest w jego koncepcji w najwyższym stopniu skorelowane z wychowaniem moralnym. Siła miłości wyzwala empatię, szlachetne słowa i czyny aktywizują postawy altruistyczne, potęgują dobro, które wzbudza zachwyt i piękno doznań estetycznych.

W podsumowaniu dotychczasowych rozważań wokół istoty i aksjologii wychowania personalnego A. Szoltyska wyszczególnię najważniejsze wartości, które autor uznaje za kluczowe w procesie wychowania, rozumianego jako naturalne ujawnianie potencjałów i sił wewnętrznych dziecka. Posłużę się, w zgodzie z ideą autora, kategorią cnoty w znaczeniu pozytywnej sprawności moralnej, która wpływa na czynienie dobra. Do podstawowych cnót moralnych należą: wstyd, honor, uczciwość, szlachetność, sprawiedliwość, miłość, poważanie, szacunek, dobroczynność, wspaniałomyślność, przebaczenie, męstwo, umiarkowanie, roztropność, pracowitość oraz panowanie nad własnym egoizmem, nad wygórowanymi i „niespokojnymi ambicjami”, nad podnieceniami, hedonistycznymi zachciankami, namiętnościami, słabościami, odnalezienie równowagi pomiędzy wewnętrznym konfliktem dobra ze złem, unikanie słabości moralnej⁵⁵. Jak widać, katalog cnót moralnych Szoltyska jest kompilacją wartości moralnych dostrzegalnych w wielowiekowym rozwoju etyki świeckiej i chrześcijańskiej, o czym była mowa w pierwszej części tekstu. Można więc w tym miejscu postawić tezę, że aksjologia wychowania personalnego może stanowić swego rodzaju puentę w dyskusji o prymacie wartości nad celami wychowania.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 265.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 281.

Rozważania Szoltyśka nad cnotami moralnymi, naturą wartości i sposobami ich osiągnięcia przypominają miejscami poglądy Sokratesa, są zgodne z wykładnią intelektualizmu etycznego, z założeniem, że cnota jest wiedzą o tym, co jest dobre, a co złe. Zatem ten, kto postępuje niemoralnie czy niecnotliwie, wbrew prawdzie, to ten, który błądzi, nie wie, czym są cnoty, co znaczy żyć cnotliwie. Wspólnym dla obu koncepcji celem wychowania moralnego jest nabycie wiedzy, zdobycie kompetencji moralnych, które zagwarantują postępowanie zgodne z cnotami moralnymi i własnym sumieniem. Czyny pozytywne przyczyniają się do doskonalenia charakteru, a w dłuższej perspektywie warunkują ład społeczny.

Na kanwie rozważań o aksjologii wychowania personalnego warto dodać, że A. Szoltysek finalnie stawia kontrowersyjną tezę o rozłączności wychowania moralnego i etycznego⁵⁶. Przyjmuje, że to, co etyczne, podpada pod społeczny ogląd, zwyczaj czy obyczaj, nakaz czy zakaz. Z kolei moralność nie ma charakteru społecznego, gdyż odwołuje się jedynie do duchowej egzystencji danego człowieka. Dojrzałość moralna jest procesem, który długo pozostaje w uśpieniu, zatem funkcję sumienia dziecka spełnia sumienie rodziców. Chodzi tu o sumienie zewnętrzne, które stanowi o zewnętrznym autorytecie. Dla dziecka złe jest to, co dla rodziców, z kolei popełnienie przez dziecko czynu złego rodzi niezadowolenie rodziców. Dopiero wraz z dojrzałością duchową sumienie zewnętrzne zostaje zastąpione sumieniem wewnętrznym, przyjmującym status wyroczni i autorytetu. W prezentowanym podejściu można doszukać się z pewnością analogii z relatywizmem poznawczym czy moralnym, skutecznie przewyższonym, jak się wydaje, w dalszym rozwoju filozoficznej teorii poznania. Bardziej zasadne wydaje się zatem pytanie o pedagogiczny i etyczny sens niektórych koncepcji wychowania liberalnego, wywodzących się z nurtu *nowego wychowania*, np. Ellen Key, która pozostawiła dzieciom całkowitą swobodę, zarówno w sferze edukacji, jak i rozwoju moralnego.

Konkluzje

Z uwagi na polemiczną naturę wychowania nie zaproponuję jednoznacznego rozstrzygnięcia w podsumowaniu moich rozważań. Przemawia do mnie mądrość Janusza Korczaka, który nie udzielał gotowych odpowiedzi, nawet w książce *Jak kochać dziecko*. Nade wszystko zależało mu na pobudzeniu czytelnika do refleksji, do zadumy nad dzieckiem i dzieciństwem. Wciąż aktualne pozostaje przesłanie Starego Doktora wy-

⁵⁶ *Ibidem*, s. 282.

rażone słowami: „w mądrej miłości czuwaj”⁵⁷, stanowiące Jego autorskie, uniwersalne remedium na wszelkie dylematy, wątpliwości i bolączki wychowawcze.

Zamiast zakończenia uporządkuję więc swój wywód w kilku punktach zawierających tezy i spostrzeżenia o charakterze normatywnym, ale i dyskusyjnym, które stanowić mogą zachętę, zaproszenie do kontynuowania debaty na temat wychowania, aksjologii, etyki i estetyki.

1. Coraz powszechniej, zarówno w dyskursie naukowym, jak i potocznym prezentowany jest pogląd, że dzieciństwo pozostaje w nas przez całe życie. Pedagogika historyczna i współczesna dysponują wiedzą, która potwierdza zależność pomiędzy wychowaniem we wczesnym dzieciństwie a funkcjonowaniem człowieka w życiu dorosłym. Ustalenia te nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do wychowania personalnego, które wyznacza właściwą perspektywę w myśleniu o trwałych i daleko siężnych następstwach procesu wychowania. Esencją wychowania personalnego jest wychowanie moralne, tożsame z kształtowaniem postaw etycznych, które ma na celu rozwój wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego.

2. Wychowanie personalne bazuje na kardynalnych, a zarazem uniwersalnych wartościach, będących bezsprzecznie najcenniejszym źródłem wychowania, zwłaszcza we współczesnej kulturze konsumpcjonizmu, inflacji znaczeń, upozorowania i globalizacji. W centrum uwagi znajduje się tu pojedynczy człowiek, z natury wolny, dobry i sprawczy, zdolny do czynienia dobra.

3. Atrybutami wychowania personalnego są kategorie przenikające do pedagogiki, takie jak: podmiotowość, autonomia, tolerancja, samorealizacja i twórczość. Kategorie to „elementy rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowiące pewną funkcjonalną całość”⁵⁸, opisywane przez Józefa Górniewicza jako „konglomeraty spraw, z jakimi badacz próbuje się zmierzyć”⁵⁹. Wymienione kategorie czy hasła wychowania personalnego, posiadające odrębne tradycje na gruncie innych dyscyplin wiedzy, stają się coraz ważniejszymi inspiracjami dla budowania teorii pedagogicznych. Wnoszą swoisty, czasem wielowiekowy bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania, stanowią konstrukcję, na której wspierają się analizy różnych fragmentów rzeczywistości społecznej.

4. Pedagogika jest dyscypliną naukową, która sytuuje się na styku różnych dziedzin wiedzy humanistycznej i społecznej. Poprzez swój związek z aksjologią podejmuje zagadnienia o charakterze normatywnym. Etyka i estetyka stanowią integralną część

⁵⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992, s. 18.

⁵⁸ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 7.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 5.

wychowania moralnego, którego nie daje się z góry zaprogramować, które wymyka się podporządkowaniu jakiemuś jednemu paradygmatowi oddziaływań. Ciągłe nie wiemy dokładnie, czym istotnie różni się wychowanie moralne od wychowania w jego ogólnym rozumieniu i co jest najbardziej niezbędnym warunkiem jego efektywności.

5. Najbardziej ewidentnym przejawem korelacji między etyką i estetyką a pedagogiką jest wychowanie personalne, z natury etyczne i estetyczne.

6. Jeśli słuszny jest pogląd, że przyszłość zapisana jest w przeszłości, a nakazem współczesnej pedagogiki jest jasne określenie stosunku do przeszłości, do historycznego dorobku teorii i praktyki wychowawczej, to wypada z nadzieją myśleć o przyszłości pedagogiki, która coraz wyraźniej ewoluuje od nauki wychodzącej od dziecka w kierunku pedagogiki dziecka jako *humanum*⁶⁰, czyniąc je metaforycznym uniwersum, punktem wyjścia i osią wszelkich dążeń. Poza wychowaniem personalnym coraz większym uznaniem cieszy się pedagogika serca, pedagogika niedyrektywna, antyautorytarna czy pedagogia miłości, zorientowane na edukację humanistyczną równą sztuce wychowania człowieka szlachetnego.

Bibliografia

- Arystoteles, *O duszy*, tłum. P. Siwek, Biblioteka Klasyków Psychologii, Warszawa 1988.
- Bittner I., *Filozofia człowieka. Zarys dziejów i przegląd stanowisk*, Łódź 2000.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Kaszyński K., *Wybrane elementy filozofii człowieka*, Zielona Góra 2002.
- Krasoń K., *Wychowanie estetyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce*, Kraków 2013.
- Kowalczyk S., *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Lublin 1994.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Szczęśny W., *Etyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
- Szołtysek A., *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryczne*, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Świeżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, oprac. S. Świeżawski, Poznań 1956.

⁶⁰ Zob. szerzej: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryczne*, Gdańsk 2007, s. 23 i nast.

Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Toruń 2002.
Wybór tekstów źródłowych z dziejów etyki, oprac. J. Dudek, J. Dudek, K. Kaszyński, Zielona Góra 1992.

Etyka i estetyka w wychowaniu personalnym

STRESZCZENIE: W artykule rozpatrzony został problem wychowania personalnego z perspektywy etycznej i estetycznej. Przedmiotem zainteresowania uczyniono autorską koncepcję wychowania moralnego wykreowaną przez Adolfa Szostyśkę, która wyraźnie powiązana jest z metafizyką osoby ludzkiej i aksjologią. Kluczowe dla filozofii moralności realizowanej w wychowaniu personalnym jest pojęcie wartości uniwersalnych zogniskowane wokół klasycznej triady: prawdy, dobra i piękna, i wynikające z niego wychowanie do wartości, z natury etyczne i estetyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: moralność, etyka, estetyka, aksjologia, wychowanie, personalizm, wychowanie personalne, osoba ludzka, wychowanie etyczne, wychowanie estetyczne

Ethics and aesthetics in personal education

SUMMARY: The article considers the problem of personal education from an ethical and aesthetic perspective. The object of interest is the original concept of moral education created by Adolf Szostyśka, which is clearly linked to the metaphysics of the human being and axiology. Key to the philosophy of morality realized in personal education is the concept of universal values centered around the classical triad: truth, goodness and beauty, and the resulting education to values, inherently ethical and aesthetic.

KEYWORDS: Morality, ethics, aesthetics, axiology, education, personalism, personal education, human being, ethical education, aesthetic education