

Magda Karkowska*

„Spotkanie” jako punkt zwrotny w budowaniu biografii wychowanka w ujęciu personalistyczno-egzystencjalnym

Encounter' As a Turning Point in Building the Biography of the Student from a Personalistic and Existential Perspective

Abstract: The article presents various meanings and dimensions of the notion 'encounter' in terms of personalistic and existential pedagogy. Recalling selected views of its creators in Poland and reconstructing the features of upbringing as an activity based on dialogue and intertwining the mutual interactions of You and I – two subjects entangled in it – I try to show the multidimensionality and universality of the encounter. The described phenomenon fits perfectly not only into Stefan Kunowski's contour theory of development, revealing its ambiguous features and pedagogical meanings – relationality, breakthrough and transgressiveness, as well as therapeutic and person-forming character, but also into every other humanistic pedagogy based on leading man towards goodness, beauty and truth.

Keywords: pedagogy, personalism, encounter, relation, upbringing, development.

* Magda Karkowska (ORCID: 0000-0002-8769-840x) – dr hab., prof. UŁ, pracuje w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego; kontakt: magda.karkowska@now.uni.lodz.pl

Wprowadzenie

W ostatnich dekadach pedagogika personalistyczna, rozumiana jako pewien system myślenia o człowieku i jego wychowaniu, przeżywa renesans. Związane jest to zapewne z niepokojem, zagubieniem, chaosem towarzyszącym końcowi nie tylko wieku, ale i tysiąclecia, z którymi łączy się osłabienie kondycji ludzkiej, zwątpienie w kierujące naszymi działaniami wartości i osłabienie nadziei, jaką wcześniej, szczególnie wobec otaczających nas napięć i konfliktów, dawało podążanie za tym, w co wierzymy i co odczytywane jest zarówno w wymiarze religijnym, jak i w niektórych świeckich systemach filozoficznych jako duchowe przewodnictwo.

Niniejszy artykuł rozpocznę od zarysowania głównych przesłanek pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej, koncentrując się na ideach reprezentowanych przez osoby, które swoimi refleksjami wiele wniosły do jej dorobku. Tu można wskazać uczonych Janusza Tarnowskiego, Józefa Tischnera – przede wszystkim jako filozofa (również wychowania), czy Stefana Kunowskiego – reprezentującego nurt chrześcijańskiej pedagogiki ogólnej. Nie należy również zapominać, że mowa o twórcy jednej z najbardziej znaczących teorii wychowania – teorii warstwicowej, inspirowanej poglądami Sergiusza Hessena.

Rekonstruując wybrane poglądy tych badaczy, zaprezentuję wiodące pojęcia, wokół których zbudowane zostały ich teorie. Pojęcia te poza tym, że przybliżają sens kluczowych dla naszego rozwoju i biografii fenomenów, mają zarazem w ujęciu narratologicznym status wędrujących¹, interdyscyplinarnych, a są wśród nich: biografia, (samo)wychowanie, dialog, samorealizacja i tytułowe: spotkanie. Następnie skoncentruję się na teorii spotkania, charakteryzując jego istotę, podejmę się wpisać je w przebieg procesu wychowania i połączyć z kategoriami konstytuującymi pedagogikę personalistyczną czy psychologię nurtu humanistycznego z takimi jak dialog, introcepcja, samorealizacja, podmiotowość czy tożsamość. Na zakończenie podjętych rozważań, odwołując się do refleksji Krzysztofa Maliszewskiego, spróbuję ukazać aktualność idei spotka-

1 M. Bał, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, red. i tł. E. Kraskowska, E. Rajewska, Kraków 2012.

nia w perspektywie personalizującej oraz egzystencjalnej i w bardzo zarazem współczesnej koncepcji „kształcenia kruchego”².

Główne przesłanki pedagogiki egzystencjalno-personalistycznej

Pedagogika inspirowana myślą egzystencjalno-personalistyczną jest dzisiaj wyraźnie wyodrębnionym kierunkiem pedagogicznym. W klasyfikacjach prądów i nurtów myśli pedagogicznej pojawiły się na przestrzeni lat: pedagogika o orientacji egzystencjalistycznej³, chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna⁴, chrześcijańska pedagogika egzystencjalna⁵ czy też pedagogika egzystencjalizmu⁶.

Wychowanie w ujęciu personalistycznym, a więc podkreślającym prymat osoby ludzkiej ponad innymi bytami, można m.in. rozumieć jako formację duchową, jako pomoc (wspieranie, wspomaganie, terapię), efekt jedności działania-doznawania czy jako spotkanie⁷. Każde ujęcie jednak eksponuje autonomię, godność i rozumność jednostki ludzkiej. Człowiek jest istotą relacyjną – w wymiarze społecznym realizuje się, będąc kimś dla innych, a w transcendentnym – kierując się ku Bogu, Absolutowi. Naczelne wartości, do których zmierza wychowanie personalistyczne rozumiane jako formacja, to wolność, miłość i prawda pojmowane jako cnoty najwyższe, służące zarówno dobru jednostki, jak i rozwojowi społeczeństwa⁸. Nośnikiem owych wartości jest zawsze drugi człowiek, wychowawca, ten który dokonuje aktu formacji, czyli „przeprowadzenia osoby z możliwości do aktu, uwolnienia potencjału, przemiany tworzywa w dzieło”⁹.

Janusz Tarnowski wychowanie traktuje jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać

2 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.

3 S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1998.

4 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2008.

5 J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.

6 K. Sośnicky, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

7 B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa 2011, s. 155–225.

8 Tamże, s. 228.

9 J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.

i rozwijać swoje człowieczeństwo”¹⁰. Ta pomoc jest oparta na równoległości relacji między wychowankiem a wychowawcą, którego zadaniem jest raczej wspierać tego pierwszego w samodzielności i niezależności, niż jedynie otaczać go opieką i troską. Personalistyczna antropologia i fenomenologia skłania się ku temu, że wychowanie nie jest faktem obiektywnym, nie można go rozpatrywać jako coś, co „jest”, a raczej jako coś, co się „staje” lub zachodzi między dwoma podmiotami: działającym (wychowawca) i doznającym (wychowanek). Owa dwoistość odpowiada zarówno naturze ludzkiej, jak i uwikłaniu w kulturę i toczące się wokół nas życie. Człowiek myśli i funkcjonuje w kategoriach „ja” (ja indywidualne) jak i „my” (ja i inni, ujęcie społeczne)¹¹. Splatając ze sobą te dwa wymiary rozwija samoświadomość, komunikuje się z innymi i konstruuje własną tożsamość. Jest dłużnikiem, a zarazem twórcą kultury.

W refleksji Janusza Tarnowskiego głównym środkiem pozwalającym uruchomić potencjał rozwojowy wychowanka, doprowadzającym do sytuacji wymiany intelektualnej, ale i duchowej jest dialog, który może przybierać postać metody (dialog rzeczowy – wymian.

informacji), procesu (dialog personalny, angażuje emocje bazując na wartościach wspólnych zaangażowanym w niego) czy postawy (dialog egzystencjalny, gdy dochodzi do wyrażenia siebie, które opiera się na miłości i poświęceniu na rzecz drugiego człowieka)¹².

Dialog w ujęciu personalistycznym zakłada niejako podwójność ról: dawania i brania, mówienia i słuchania, umożliwiając wzajemne „stwarzanie się” dwóch weń zaangażowanych podmiotów¹³.

Agnieszka Rumianowska, rekonstruuując założenia koncepcji Mariana Nowaka, pisze, że głównym celem pedagogiki personalistycznej jest uzdalnianie wychowanka do przejścia przewodzenia nad własnym rozwojem. Jak wskazuje Nowak, istota wychowania (personalistycznego) nie spełnia się w przyjęciu określonych pojęć czy umiejętności, ani też nie można jej ograniczyć do przyswojenia sobie kultury, obyczajów lub norm społecznych, lecz

10 J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, s. 228.

11 Porównaj koncepcję tożsamości G. H. Meada, bazującą na dwóch wymiarach ja-indywidualnym I (ja dla siebie) i ja społecznym, Me (ja dla innych).

12 J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, s. 148–149.

13 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, s. 71.

aktualizuje się ona w urzeczywistnianiu i aktualizowaniu się niepowtarzalnej struktury osobowej¹⁴.

Wychowanie w ujęciu personalistycznym

Wizja wychowania personalistycznego daleka jest od moralizmu, dyktowania wychowankowi gotowych odpowiedzi lub sterowania jego rozwojem. Celem jest raczej położenie fundamentu pod dalszy rozwój takiej osoby poprzez ukierunkowanie wychowania na wartości i stwarzanie korzystnych warunków, które pozwolą podopiecznemu na odkrycie własnego powołania i osobowe spełnienie przy udziale oraz wsparciu innych osób. Sam rozwój osoby musi być zatem dziełem jej samej, owocem jej starań i wysiłków¹⁵.

Jest on procesem długotrwałym i nigdy się niekończącym. Ważnym jego elementem jest zrozumienie, uznanie i nieustanne przekraczanie istniejących uwarunkowań, przewycięzanie złych skłonności, lęków, próżności i słabości. Aby nie stać się przedmiotem w świecie i bezkształtnym uczestnikiem tłumu, osoba musi cały czas niestrudzenie czuwać i korzystając z własnej wolności, urzeczywistniać swoje osobowe możliwości. Ostatecznym jej celem jest przejście odpowiedzialności za swoje istnienie, uwewnętrznienie i pomnażanie wartości prawdy, nadziei, miłości i dobra.

Katarzyna Olbrycht¹⁶ wskazuje na trzy podstawowe cele wychowania personalistycznego. Pierwszy polega na uświadomieniu wychowankowi, jakie ma możliwości i zobowiązania, oraz przypominaniu mu o potrzebie realizacji wartości potrzebnych do tego, by mógł spełniać się jako osoba i odkrywać sens własnego istnienia. Drugim celem jest stwarzanie takich sytuacji wychowawczych, które skłaniałyby wychowanka do podejmowania działania, pracy nad sobą, własnym charakterem, a także odpowiadania na dostrzeżone wartości.

14 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa 2004, s. 232–146.

15 F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm-filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9–22.

16 K. Olbrycht, *Istota wychowania personalistycznego*, w: *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra, piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Warszawa 2007, s. 43–44.

Trzecim celem jest inicjowanie działań wspólnotowych, zachęcanie do działania z innymi i dla innych, wspólnego namysłu nad decyzjami podejmowanymi ze względu na przyjęte dobro wspólne. W tym podejściu do problemu ważne staje się kształtowanie postawy miłości, służby dla innych, szacunku do drugiego człowieka i samego siebie¹⁷. W personalistycznym ujęciu wychowania rozumianego jako pomoc można zauważyć odniesienie do psychologii humanistycznej – warunkami jego efektywności podobnie jak w przypadku terapii są wolność, akceptacja siebie oraz dojrzałość – pedagogiczna wiedza czy formalne kwalifikacje nie mają kluczowego znaczenia. Warto zarazem pamiętać o tym, że owo wspieranie procesów dorastania i dojrzewania, które składają się na wychowanie, zawsze służy umacnianiu stawania się człowiekiem.

Janusz Tarnowski, Marian Nowak czy Józef Tischner wskazują na pewne wspólne cechy wychowania personalistycznego, które jest pracą z człowiekiem i nad człowiekiem, przy jego aktywnym współdziałaniu jako osoby, która znajduje się w procesie dojrzewania i rozwoju (terapia, pomoc), albo relacją międzyludzką, w której podmiotem oddziaływania jest osoba (dwoistość działania i doznawania) – szczególnym przypadkiem wzajemnego kontaktu osób, dzięki któremu każda z nich powoli się zmienia (spotkanie)¹⁸.

Działania te służyć mają samorealizacji, urzeczywistnieniu siebie i przewyciężaniu dezintegracji rozumianej jako przejściowe rozluźnienie struktur i funkcji psychicznych, którego celem jest uwolnienie przestrzeni dla uczuć wyższych, by pokonawszy kryzys, stać się bardziej autentycznym i autonomicznym¹⁹. Osłabienie mechanizmów popędowych, docieranie do jądra własnego „ja” w miejsce ucieczki przed problemami, czy odnalezienie źródła własnych słabości, ma istotny walor rozwojowy – uczy dialogu ze sobą, ale też kształtuje empatię i wrażliwość wobec innych. Uświadomienie sobie, że jesteśmy słabsi, niż nam się wydawało, albo odwrotnie – że jesteśmy w stanie przeciwstawić się własnym brakom, wadom, czyniąc z nich zasób, bywa dla podmiotu rodzajem przebudzenia, owym punktem zwrotnym.

17 A. Rumianowska, *Młodzi dorośli wobec konfliktów w ujęciu filozofii i pedagogiki egzystencjalnej*, Płock 2022, s. 52 i n.

18 B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*

19 K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

Koncepcja punktów zwrotnych w biografistyce nie jest nowa, powróć do niej, omawiając koncepcję spotkania w dalszej części rozważań. Spotkanie bowiem ze względu na swoje autokreacyjne, a nierzadko transformatywne walory, bywa punktem zwrotnym. Warto zauważyć, że cały proces autokreacji ma wymiar zarówno interpretacyjny: uczę się rozumieć rzeczywistość, tłumaczę sobie świat, wrastam w swoje środowisko, jak i emancypacyjny: przestaję się godzić na to, co mnie zniewala, dojrzewam do wolności, samostanowienia, niezależności i odwagi bycia sobą w zetknięciu z innymi. Cena owej zmiany bywa wysoka, ale człowieczeństwo wyraża się jedynie poprzez sprawstwo. A zatem zarówno w pedagogice personalistycznej, jak i w koncepcji dezintegracji pozytywnej to, co indywidualne splata się z tym co społeczne, transformacja dotyczy zarówno jednostki, jak i środowiska, w jakim ona żyje²⁰. Nie każde spotkanie prowadzi do tego, czy jest samo w sobie punktem zwrotnym. Taką właściwość mają jedynie te spośród spotkań, które wyzwalają w jednostce potencjał transformującego działania albo mają walory egzystencjalne – wiodą do ujawnienia wewnętrznych konfliktów lub budzą potrzebę zmiany.

Nie sposób rozpatrywać proces wychowania i fenomen spotkania bez uwzględnienia samej biografii, która jest ich niezbywalnym podłożem. W naukach humanistycznych najczęściej definiuje się ją jako opis życia o charakterze zazwyczaj literackim, naukowym lub popularyzatorskim, będący formą interpretacji losów jednostki, a więc zawierający elementy analityczne, krytyczne, podsumowujące²¹. Biografia to także ciąg zdarzeń, przebieg ludzkiego życia obfitujący we wzory działania, osoby i miejsca, na podłożu których podmiot buduje refleksje i gromadzi wspomnienia. W perspektywie personalistycznej szczególnie istotne znaczenie wydają się mieć osoby, budowane z nimi relacje, szczególnie te stymulujące rozwój i dojrzewanie. Z kolei autorytety i dostarczane przez nich wzory działania w procesach identyfikacji dostarczają tworzywa dla konstruowania tożsamości.

Niezwykle istotną kwestią w personalistycznym ujęciu wychowania jest zachowanie równowagi procesów poznawczych i emocjonalnych – emocje są

20 D. Chojnowski, *Pedagogiczne implikacje teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, Łódź 2021, s. 194.

21 *Biografia*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/;3877823>, dostęp 16.09.2024

nośnikiem istotnych informacji o sytuacji życiowej osoby, ale są też sposobami kontaktowania się z sobą i innymi²² – co za tym idzie – wszelkie deficyty jednej czy drugiej sfery są łatwo obserwowalne, zaburzają bowiem relacje ze światem i innymi ludźmi. Ktoś, kto szczerze kocha inną osobę, ale nie potrafi myśleć, analizować sytuacji i dostrzec zagrożeń – jest naiwny, łatwo go oszukać i wykorzystać. Z drugiej jednak strony – ktoś inny, kto sprawnie myśli, ale nie potrafi kochać, a więc otworzyć się na drugiego człowieka, chwilowo porzucić kontroli, nie wierzy w dobre oddziaływanie pozytywnych emocji, jest nierzadko uważany za osobę cyniczną, sam zaś czuje się nieszczęśliwy. Personalistom chodzi więc też o to, by wspierając w rozwoju, wspomagając procesy emocjonalne i poznawcze, przygotowywać młodego człowieka do takiego korzystania z wolności, aby nie krzywdził siebie ani innych, był człowiekiem prawego serca, ale i otwartego umysłu – kochał innych, ale i samego siebie.

Wychowanie w refleksji Stefana Kunowskiego

Do omawianych zjawisk nawiązuje warstwicowa teoria rozwoju autorstwa Stefana Kunowskiego. Kunowski – pedagog, filolog, przedstawiciel personalizmu – rozwinął po II wojnie światowej oryginalny projekt dotyczący rozwoju jednostki ludzkiej, w którym kwintesencją dojrzewania w perspektywie indywidualnej jest przesuwanie się z poziomu pobudek egoistycznych ku postawie altruistycznej. W wymiarze grupowym zaś następuje odrzucenie orientacji grupowej, nostycznej, opartej na dychotomii identyfikacyjnej („my” i „oni”), na rzecz wspólnotowości, illizmu, postrzegania świata społecznego jako jedności, całości, a co za tym idzie – podejmowania działań służących wszystkim ludziom²³. Kunowski definiuje wychowanie dwojako: metaforycznie jako „prowadzenie człowieka ku jego wyższemu przeznaczeniu”²⁴, i praktycznie – jako wspieranie ukierunkowanego wszechstronnie rozwoju w dwóch wymiarach: indywidualnym (personalizacja) i społecznym (socjalizacja)²⁵.

22 M. Dziewiecki, *Młodzi pytają o miłość, rodzinę i wychowanie*, Kraków 2008.

23 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s.153.

24 Tamże, s. 160.

25 Tamże, s. 112.

Celem procesu wychowania jest autonomia oraz wolność wychowanka, przy czym kierowanie oparte na posiadanym przez wychowawcę autorytecie stopniowo maleje wraz ze wzrostem owej autonomii i wolności. Pisząc o wychowaniu, Kunowski nie zawęża oddziaływań ani do określonych sytuacji społecznych, ani też do określonego wieku osiąganego przez wychowanka.

Prowadzić ono powinno do najwyższego stadium rozwoju potencjału duchowego, twórczego i intelektualnego, jakim jest spotkanie. Pod tym względem poglądy Kunowskiego są zbieżne z koncepcją egzystencjalisty Martina Bubera²⁶.

Wychowawca dostosowuje swoje działania do potrzeb i możliwości psychicznych wychowanka, działając w sferze środowiskowych wpływów zwanych etosem, wyodrębnia jednak z niego konkretne bodźce, tzn. sytuacje oparte na wyznawanych wartościach oraz posiadaną kulturę pedagogiczną zwaną agosem. Posługuje się przecież własnymi zasobami, autorytetem, wiedzą, a nierzadko charyzmą. Tłumaczy zatem świat, wprowadza w coraz szerszy krąg interakcji społecznych. Jego zadaniem jest także zapoznawanie wychowanka z wartościowymi wzorami osobowymi i chronienie go przed patologią czy negatywnym wpływem otoczenia. Im głębsze zaangażowanie wychowawcy w relacjach z wychowankiem, im lepsza komunikacja – tym głębszy poziom identyfikacji, a zarazem introspekcji i autodiagnozy własnych potrzeb i celów, ku którym zmierzamy²⁷.

Szczególnie ważne jest to, że każdemu ze stadiów rozwoju w warstwicowej teorii Kunowskiego odpowiada inny typ wychowawczego kierowania, inne są też jego skutki. Praca wychowawcza nie ma więc charakteru niedyrektywnego, można natomiast zauważyć, że ingerencja wychowawcy w proces rozwoju wychowanka oraz kierowanie nim stopniowo maleją. I tak okiełznaniu pierwszego elementu osobowości²⁸, jakim jest temperament, służy

26 M. Buber, *Wychowanie*, „Znak”, 166 (1968) s. 442–461.

27 M. Karkowska, *Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofiach wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna”, 1 (2006) s. 26.

28 Kunowski często zamiennie stosuje określenia „osoba” i „osobowość”, które to pojęcia w świetle ustaleń współczesnej psychologii nie są synonimami i wymagają rozdzielenia. Zwraca na to uwagę m.in. Iwona Jazukiewicz w artykule poświęconym aktualności poglądów uczonego: por. I. Jazukiewicz, *Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego*, „Roczniki Pedagogiczne”, 10 (2018) nr 1, s. 39–54, DOI: 10.18290/rped.2018.10.1-4.

zabawa, podczas której wychowawca nadzoruje zachowanie wychowanka. Rozwijaniu indywidualności, którego efektem jest życiowa mądrość, służy intelekt. Główna aktywność wychowanka na tym etapie rozwoju to dociekanie – wymaga ono zdolności porównywania, grupowania, klasyfikowania. Wychowawca nauczając – poprzez takie aktywności jak czytelnictwo, gry edukacyjne, turystyka, majsterkowanie, robótki ręczne – kształtuje uwagę, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie oraz inteligencję. Praca nad charakterem stanowi zespół cech, poprzez które wyraża się stosunek wychowanka do samego siebie, innych ludzi i codziennego życia. W kształtowaniu charakteru chodzi o nabycie dojrzałej postawy w zakresie odpowiedzialności wobec siebie i grupy społecznej²⁹. Tę część aktywności wychowawcy Kunowski określa jako wychowanie.

Kolejną strukturą, niejako nadbudowaną na charakterze, jest twórcza osobowość. Najpilniejszym zadaniem wobec niej wydaje się ukształtowanie najbardziej pożądanego typu postępowania człowieka, „opartego na poczuciu własnej osoby, własnej istności, przeżywającej pewne wartości już kulturalne”³⁰. Wspieranie twórczych działań wychowanka w warstwicowej teorii nazywane jest kształceniem. Celem kształcenia bardziej wyspecjalizowanego niż nauczanie jest osiągnięcie przez wychowanka dojrzałości. Przejawami tejsze są: mądrość (rozumiana już nie tylko jako orientacja w świecie, ale jako zdolność dokonywania właściwych wyborów), umiejętność wartościowania, dążenie do ideału, kreatywnego transformowania wzorów kulturowych, pragnienie wolności (jako wyraz wolnej woli), zdolności twórcze (przejawiające się aktywnością w postaci pracy i ekspresji twórczej) oraz otwartość na Absolut. Wówczas pojawia się hierarchizowanie celów życiowych, kształtowana jest też zdolność rezygnacji z tego, co w danej chwili nie jest możliwe, ale też nie służy samorealizacji, nie wpisuje się w działania samowychowawcze. Istotne są nie tylko efekty oddziaływań wychowawczych, ale i kierunek, w jakim zmierza wewnętrzna dynamika rozwoju, a mianowicie jego finalne stadium, w którym krystalizują

29 J. Karczeńska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012, s. 162.

30 S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, Lublin 1946, s. 46.

się przekonania światopoglądowe wychowanka³¹. Następuje w nim wzajemne przenikanie się sfery cielesnej i duchowej, przy czym druga zaczyna dominować nad pierwszą. Z istoty zmysłowej człowiek staje się duchową, szukając w procesie tej transformacji odpowiedzi na nurtujące go pytania dotyczące otaczającej rzeczywistości, wypatrując kierunku, w jakim zmierza jego biografia, sensu życia, roli losu, przeznaczenia czy woli Boga w tym, co go spotyka. Światopogląd jawi się w tej koncepcji jako skutek długotrwałych oddziaływań środowiska, a także procesu wychowania i kształcenia, którego efektem jest zespół własnych przekonań popartych wiedzą – są w nim obecne elementy naukowe, filozoficzne i ideowe³².

Struktura światopoglądowa ma u podstaw duchowe właściwości człowieka, za kształtowanie których współodpowiada wychowawca: mądrość i rozumność, zdolność do duchowej miłości, nienawiści, zła, wolność działania i odpowiedzialność za czyny, gotowość do pracy, twórczości i głębokiej kontemplacji³³. Prowadzące do nich przeżycie światopoglądowe nierzadko jest skutkiem otwarcia, przełomu, punktu zwrotnego, a nawet „ugodzenia osobowością” wychowawcy, które stanowi meritum spotkania. Wielu pedagogów, dotarłszy tak daleko w eksplorowaniu koncepcji wychowania Stefana Kunowskiego, zastanawia się czy wobec aksjologicznego wysycenia, a także uwikłania religijnego, spotkanie nie jest fenomenem wymykającym się analizie i interpretacji? Przyjrzyjmy się tej kwestii.

Relacyjny i osobotwórczy wymiar spotkania

Bogusław Śliwowski pisze, że istotą, sednem wychowania rozumianego jako spotkanie, jest szczególny typ relacji z drugim człowiekiem, uznającej jego wyjątkowość i niepowtarzalność w świetle wyznawanych wartości. Jego kluczową cechą staje się wzajemny wpływ, bo i druga osoba się otwiera, w jakiś sposób określa samą siebie i nas. Dwukierunkowość działania obydwu podmiotów sytuacji wychowawczej zawiera się w zjawisku introcepcji – swoistym reagowaniu

31 J. Karczewska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, s. 169.

32 Tamże, s. 170.

33 Tamże, s. 171.

podmiotu doznającego na sens wartości i ideałów, których nośnikiem jest podmiot działający, czyli wychowawca. Wychowanie jest zatem procesem włączania norm i wartości pochodzących z zewnątrz – ze sfery aksjologii wychowawcy, reprezentującego świat kultury (heterotelia) – w świat rozwijającej się osobowości wychowanka (autotelia)³⁴.

Osobotwórczy sens spotkania polega na zetknięciu się osobowości, uruchomieniu przepływu, którego natura jest tyleż aksjologiczna co emocjonalna, oparta na uczestnictwie bytu jednej osoby w bycie drugiej. Chodzi tu o swoisty „ruch dotykający ja”, kierujący się nie na zewnątrz, ale do wnętrza osoby, prowadzący do tego, aby stawała się ona sobą, by szukała i odnajdywała siebie w drugim człowieku³⁵, a wreszcie w otaczającym świecie i w innych ludziach. Nie chodzi tu bynajmniej o proste przystosowanie do otoczenia, spełnianie wymagań czy oczekiwań innych, ale o kształtowanie tożsamości, której współtworzeniu towarzyszy odczuwanie samego siebie, własnego potencjału, uruchomionego wiarą drugiego człowieka w nasze możliwości. Konieczna do tego wydaje się identyfikacja ze wzorem osobowym, która warunkuje kształtowanie wierności sobie i przekazanym ideałom, przede wszystkim jednak konieczne jest zaufanie drugiej osobie – zawierzenie siebie. Okazuje się bowiem, że spotkanie, będące częścią (rozpoczęciem?) przeżycia światopoglądowego, kształtuje nasze wartości, pomaga wytyczyć granice poprzez odniesienie do innej osoby, ucząc zarazem równowagi pokazuje jak stanowić o sobie, kierować się wskazaniem własnego sumienia, pokonywać progi rozwojowe, ale też sprostać wymaganiom, zbliżyć się do obranego wzoru osobowego. Zdarza się i tak, że spotkanie prowadzi do przekraczania granic. Dzieje się tak zazwyczaj, gdy wychowanek przekazane normy, wartości czy wzory odbiera jako nie w pełni dopasowane do zmieniających się sytuacji i problemów, które napotyka na swojej drodze. Jest więc ze swej natury transgresyjne, przy czym mogą owe transgresje być skierowane zarówno „ku ludziom”, jak i „ku sobie”³⁶. Istotą pozostaje jednak zawsze wyjście poza dotychczasowy krąg: myślenia, działania, postrzegania swojej roli w bliższym i dalszym środowisku społecznym.

34 B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Warszawa 1947, s.144.

35 B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, s. 159.

36 J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.

Spotkanie przygotowuje do tego co nowe, ale i czyni nas refleksyjnymi, pełni funkcję chroniącą przez wskazanie drogi, wsparcie w pokonywaniu kryzysów, zaopatruje w (samo)wiedzę o tym, jak żyć we wspólnocie, wspierając innych, ale i rozwijając się samemu; żadna bowiem grupa, ani żadna relacja nie jest amalgamatem. Aby w niej funkcjonować w satysfakcjonujący sposób, konieczne jest poszukiwanie i odnajdywanie miejsca dla własnej indywidualności. Celem tak rozumianej, autoformatywnej (osobotwórczej) sytuacji jest doświadczanie wzrostu, które następuje niejako w drodze poprzez umacnianie już istniejących i wytwarzanie nowych dyspozycji, skutkujące wzrostem potencjału i wiary w siebie.

Spotkanie jako fenomen osobotwórczy, wspierający konstruowanie tożsamości, pełni również funkcję terapeutyczną, gdyż pozwala skonfrontować wiedzę odnoszącą się do przeszłych wydarzeń, uporządkować je i włączyć w strukturę bieżącego doświadczenia po to, by minione, traumatyczne przeżycia przestały wywierać niszczący wpływ na to, co dzieje się i czego podmiot doznaje obecnie. Symboliczne zamknięcie przeszłości zawiera się w akcie wysłuchania, towarzyszenia, a nierzadko otwierania się na możliwości spożytkowania elementów dezintegrujących psychikę.

Jak wspominałam, bywają również takie spotkania, których przebieg jest burzliwy, a skutki można porównać do biograficznej rewolucji. Spotkanie wówczas staje się punktem zwrotnym, a siła jego oddziaływania ukierunkowana jest na zmianę, zerwanie z dotychczasowym postrzeganiem siebie, innych i jakiegoś ważnego wycinka rzeczywistości. Wpisane w cykl życiowy, nierzadko staje się momentem kryzysu, przełomu (także aksjologicznego i normatywnego), dzieląc biografie na czas „przed” i „po” nim. Ewa Charymska podkreśla, że człowiek jako istota myśląca i wolna zdolny jest do wyjścia „ponad i poza siebie”. Może się świadomie rozwijać, ale także „siebie zburzyć”. Duch nie pozostaje nigdy w spoczynku, lecz znajduje się w ciągłym ruchu stale krocząc naprzód³⁷.

Spotkanie oddziałuje stymulująco na rozwój samoświadomości i samowiedzy dzięki informacji zwrotnej, którą otrzymujemy w (niedyrektywnym) kontakcie z drugim człowiekiem, poprzez zbliżanie i oddalanie od wzoru osobowego,

37 E. Charymska, *Kim jest człowiek? Hierarchia wartości*, „Rozprawy Społeczne”, 9 (2015) nr 3, s. 6.

i nierzadko odsuniętą w czasie refleksję zawartą w pytaniu: „co X zrobiłby w tej sytuacji, w której znalazłem/am się teraz”?³⁸ Jest więc rodzajem pracy z samoświadomością.

Stąd już tylko krok do tego, by ów przepływ wartości, skutek „ruchu dotyczącego ja” zaowocował kontynuacją oddziaływań podmiotu – tym razem wobec samego siebie. Samowychowanie, będące odmianą samorealizacji, opiera się na przekonaniu, że źródła wzrostu tkwią w nas samych, edukacja i praca nad sobą pomaga je tylko wydobyć, a każdy z nas, w myśl założeń psychologii istnienia, staje się „swoim własnym projektem”³⁹.

Otwarta, niedyrektywna postawa – uwalniająca i zarazem wspierająca wiarygodność, akceptację oraz porozumienie – jest sednem spotkania, prowadzi więc, indukuje i pobudza zdolność jednostki do samorealizacji. Ta z kolei wykazuje związki z transgresją, przekraczaniem i stanowieniem nowych granic i zacieraniem dawnych, niegdyś ustanowionych. Można oczywiście poddać refleksji założenie czy częścię mamy do czynienia z aktywnością typu prometejskiego, działaniem „od siebie” – transformacją pewnych elementów otaczających, zmianą środowiska, udoskonalaniem, czy z aktywnością typu sokratejskiego, gdy aktywność podmiotu skierowana jest „do siebie” i koncentruje się na uniezależnieniu od innych, od ich opinii, podnoszeniu poziomu samosterowności, autonomii i sprawstwa. Ważne, by nie skupiać się na wynikach, a na procesie, na traktowaniu pracy samowychowawczej jako rodzaju podróży czy biograficznej opowieści o zmianie, takiej wszakże, w której nie ma ustalonych standardów czy obrazu „idealnego ja”, jakie mamy osiągnąć. To wymaga dojrzałości. W zamian zyskujemy inne ważne atrybuty osoby samorealizującej się – autokreacyjność, podwyższony poziom podmiotowości, rozwinięty światopogląd, którego ontologiczne podstawy są nam znane i spójne z biograficznymi doświadczeniami. To wystarczy, by stać się w pełni funkcjonującą osobą.

Sergiusz Hessen z kolei eksponuje kluczową rolę, jaką w życiu pełnią wartości, ponieważ to one mają zdolność przekształcania codziennej egzystencji w wartościową biografię:

38 B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, s. 165.

39 A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, tł. I. Wyrzykowska, Poznań 2004, s. 12.

Nie każdy człowiek może mieć biografię i nie wszystkie fakty przeszłości mogą być przedmiotem biograficznego opisu. [...] w biografii zachowują się tylko te fakty z przeszłości, które mają stosunek do zadań ponadosobowych, będących przedmiotem twórczości danego osobnika, i które były etapami w urzeczywistnieniu przez tego osobnika jego powołania, służby do wartości ponadosobowych. Nie wynika stąd koniecznie, aby biografie mogły mieć tylko osoby wybitne – bohaterowie nauki, sztuki, życia politycznego i gospodarczego. Biografia jest możliwa i w stosunku do ludzi zwykłych, prostych, byleby tylko ich życie stanowiło choćby skromną, ale jednolitą w swym kierunku drogę w konkretnym dążeniu do coraz większej wolności przy urzeczywistnianiu przez nich zadań moralnych, wysuniętych jako obowiązujące ich powinności⁴⁰.

Jak się wydaje, nie ma większego znaczenia czy będziemy traktować spotkanie w kategoriach losowych, indeterministycznych, czy deterministycznych. Myśliciele tacy jak Buber⁴¹ czy Guardini⁴² opowiadają się za tym, by nie odbierać temu fenomenowi aury tajemniczości, natchnienia i łaski, z jakimi wiąże się jego doświadczanie. Zwolennicy podejścia deterministycznego⁴³ optują natomiast za pewną dozą przewidywalności, za ramami czasu i okoliczności, w jakich może dojść do spotkania. Uznają bowiem, że tylko wówczas, gdy w relacji między podmiotami – działającym i doznającym – dochodzi do szczególnego oddziaływania całym sobą, pozostawienia „trwałego śladu” w osobowości ucznia czy wychowanka, zdaje się realizować główny postulat wychowania zgodnego z koncepcją Kunowskiego. To znaczy, że nauczycielowi udaje się prowadzić nas ku wyższym wartościom: miłości, przyjaźni, dobru, czy wewnętrznemu pięknu w wyniku czego możemy osiągnąć owe wyższe przeznaczenia, zbliżyć się do tego, co współcześnie nazywa się lepszą wersją samego/samej siebie.

40 S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997, s. 111.

41 M. Buber, *Wychowanie*, s. 442–461.

42 R. Guardini, *Wolność – łaska – los: rozważania o sensie istnienia*, tł. J. Bronowicz, wstęp M. Jaworski, Kraków 1995.

43 M. Nowicki, *Nauczyciele*, Lublin 1981, s. 14.

Pedagogiczna aktualność koncepcji spotkania

Na zakończenie pozostaje zastanowić się nad aktualnością koncepcji spotkania i możliwościami jego pedagogicznej rewitalizacji. Filozof edukacji Krzysztof Maliszewski podkreśla, że kształcenie, by miało walor efektywności, powinno prowadzić do niezgody, przeciwdziałać unieruchomieniu, adaptacji. Porównując czynności nauczyciela do zadań akuszerki, która pomaga dziecku w przyjściu na świat, Maliszewski tym samym opowiada się za obecnością nauczyciela, który jest Mistrzem, którego spotykamy i który umożliwia nam nie tyle nabywanie czegoś, a dojrzewanie do czegoś⁴⁴.

Dobrze gdy w procesie wychowania obecny jest ktoś, kto nie tylko tłumaczy świat, facylituje rozwój poprzez dialog i społeczne uczestnictwo, ale poprzez swoją postawę emancypuje, otwiera i wspomaga proces „odwiązywania” od struktur tożsamościowych: identyfikacji, nawyków, wyobrażeń po to, by zacząć od nowa, by uświadomić sobie, że to co ważne, atrakcyjne w edukacji rzadko kiedy jest nieproblematyczne, oczywiste i „nieruchome”⁴⁵. W refleksji Maliszewskiego na temat spotkania odnajdujemy zarówno personalistyczną postawę otwarcia na drugiego człowieka, jak i zrozumienie dla słabości, wad czy braków, oraz zachętę do samorealizacji. Współcześnie rozumiane kształcenie – zgodnie z tym jak je postrzegają personaliści – aby nas rozwijało powinno nie tylko wspierać podmiotowość, niezależność, samostereowność, ale i uczyć odnajdywania deficytów i nadmiarów oraz właściwego ich spożytkowania, wpisywania w biograficzne poszukiwania sprawstwa.

Wychowawca, o ile funkcjonuje jako autorytet symboliczny⁴⁶, nie oczekuje, że będzie imitowany, nie wydaje rozkazów ani poleceń, a inspiruje. Nie jest nieomylny, doświadcza egzystencjalnych dylematów, odwołuje się do swojej samoświadomości, poszukując odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Co mam do zaproponowania swoim wychowankom? Nie idzie tropem informacyjnej transmisji, lecz mówiąc słowami Józefa Tischnera⁴⁷ dokonuje aktu

44 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, s. 157.

45 Tamże, s. 158.

46 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, s. 159.

47 J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017, s. 175.

powierzenia narracji, mówi raczej „z kimś” i „dla kogoś” niż „do kogoś”, w ten m.in. sposób czyniąc edukację właśnie spotkaniem, relacją opartą na więzi, na zaufaniu i nadziei⁴⁸.

Wracając do punktu wyjścia, główną rolą przeżycia światopoglądowego i spotkania, będącego jego istotą, jest konstruowanie obrazu świata, przede wszystkim jednak, czy równolegle, jest ono formowaniem osoby ludzkiej, powierzeniem wychowawcy tego, co najcenniejsze – samych siebie.

Streszczenie: Artykuł ukazuje różne znaczenia i wymiary pojęcia „spotkanie” w ujęciu pedagogiki personalistycznej i egzystencjalnej. Przywołując wybrane poglądy jej twórców w Polsce i rekonstruując cechy wychowania jako aktywności opartej na dialogu i splatającej ze sobą wzajemne oddziaływania Ty i Ja – dwóch podmiotów weń uwikłanych – próbuję ukazać wielowymiarowość i uniwersalność spotkania. Opisywane zjawisko doskonale wpisuje się nie tylko w warstwicową teorię rozwoju Stefana Kunowskiego odślaniając swoje niejednoznaczne cechy i pedagogiczne znaczenia – relacyjność, przełomowość i transgresyjność, a także terapeutyczny i osobotwórczy charakter, ale i w każdą inną humanistyczną pedagogię opartą na prowadzeniu człowieka ku dobru, pięknu i prawdzie.

Słowa kluczowe: pedagogika, personalizm, spotkanie, relacja, wychowanie, rozwój.

Bibliografia

- Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm-filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9–22.
- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.
- Bal M., *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Kraków 2012.
- Buber M., *Wychowanie*, „Znak”, 166 (1968) s. 442–461.
- Charymska E., *Kim jest człowiek? Hierarchia wartości*, „Rozprawy Społeczne”, 9 (2015) nr 3, s. 5–11.
- Chojnowski D., *Pedagogiczne implikacje teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, Łódź 2021.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

48 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, s. 176.

- Dziewiecki M., *Młodzi pytają o miłość, rodzinę i wychowanie*, Kraków 2008.
- Guardini R., *Wolność – łaska – los: rozważania o sensie istnienia*, tł. J. Bronowicz, wstęp M. Jaworski, Kraków 1995.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997.
- Jazukiewicz I., *Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego*, „Roczniki Pedagogiczne” 10 (2018) nr 1, s. 39–54, DOI: 10.18290/rped.2018.10.1-4.
- Karczevska J., *Integralne wychowanie-chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012.
- Karkowska M., *Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofiach wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna” 1 (2006) s. 26–36.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- Kunowski S., *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, Lublin 1946.
- Maliszewski K., *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, tł. I. Wyrzykowska, Poznań 2004.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Warszawa 1947.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa 2004, s. 232–246.
- Nowicki M., *Nauczyciele*, Lublin 1981.
- Olbrycht K., *Istota wychowania personalistycznego*, w: *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobrą, piękną*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Warszawa 2007, s. 43–44.
- Rumianowska A., *Młodzi dorośli wobec konfliktów w ujęciu filozofii i pedagogiki egzystencjalnej*, Płock 2022.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2008.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.
- Tischner J., *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1998.