



Joanna Lorenc*

WYCHOWANIE CZŁOWIEKA W UJĘCIU PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

WPROWADZENIE

Rozważania dotyczące kondycji współczesnej szkoły, jej zadań, problemów i trudności sprowadzają się w swojej istocie do przemyśleń na temat celów, metod wychowania oraz koncepcji wychowawczych. Dokonujące się przemiany społeczno-kulturowe, a szerzej ujmując – cywilizacyjne, modyfikują postrzeganie i rozumienie wymiaru wychowania. Zmieniają się cele, a co za tym idzie rola wychowania.

Wyjaśnianie tego, czym jest wychowanie i co stanowi jego istotę, należy do podstawowych zadań pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Jednak sama złożoność treści tego pojęcia powoduje, iż jest ono nie tylko trudne do jednoznacznego zdefiniowania, ale też nie pozwala na ustalenie jednego paradygmatu, wedle którego można kształtować czy projektować założenia związane z wychowaniem.

PRÓBA PORZĄDKOWANIA UJĘĆ DEFINICYJNYCH

W związku z tym także samo pojęcie wychowania doczekało się wielości określeń, definicji, interpretacji. Powoduje to trudności w wyjaśnieniu jego istoty. Wydaje się, iż wychowanie nabiera swojego pełnego znaczenia dopiero w związku z konkretną egzystencją człowieka, a poprzez niego z życiem grupy osób. Ma ono związek z realnym życiem, nie jest pojęciem abstrakcyjnym. Określa jeden z najbardziej podstawowych rodzajów działalności ludzkiej w stosunku do drugiego człowieka i włączona zostaje w fizyczną, duchową i intelektualną przestrzeń ludzkiego działania, która jest zawsze osadzona w przeszłości, aktualizuje się w teraźniejszości i jest zwrócona ku przyszłości.

Można przyjąć, że wychowanie przedstawia się nam jako fakt dany, a równocześnie jako rzeczywistość dynamiczna, wraz z dążeniami oraz perspektywą zmiany. Jest to działalność ukierunkowana na rozwój osoby i zwrócona ku przyszłości jako „praca dla jutra”. Wychowanie to nie tylko prosty akt, lecz także wzmożone działanie, wysiłek, który nie może być odbierany jako absolutnie niezmienny, czy jako proste przej-

* Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.





ście od jednego aktu do drugiego, lecz jako proces przechodzenia od pozytywnych pragnień do ich zrealizowania, od dobra rozwojowego ukazanego w perspektywie przyszłości do jego spełnienia (Nowak, 2008, s. 178–181).

Jak wskazuje S. Kunowski, w potocznym rozumieniu wychowanie oznacza wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych, wychowawców, przede wszystkim na dzieci i młodzież – wychowanków, po to, aby kształtować w nich określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Działanie takie zawiera w sobie zarówno opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe, jak i nauczanie, szkolenie, przygotowanie do różnych zadań, kształcenie w różnych kierunkach, oświatę, poradnictwo itp., oddziaływanie ludzi na siebie. Działalność wychowawcza jest społecznie zorganizowana, aprobowana i odbywa się w ramach określonych grup społecznych, takich jak na przykład rodzina, szkoła, organizacja młodzieżowa, zakład pracy czy teatr, które stają się instytucjami wychowawczymi (Kunowski, 1993, s. 19).

Mówiąc o wychowaniu, zdaniem S. Kunowskiego, myśli się o:

- 1) działaniu wychowawczym, czyli czynnościach wychowawców, 2) o warunkach, okolicznościach i bodźcach, czyli sytuacjach wychowawczych, 3) o wyniku, czyli wytworze wszystkich działań i warunków oraz 4) o zachodzących zmianach, a więc o całkowitym procesie wychowawczego rozwoju człowieka (Kunowski, 1993, s. 166).

Te właśnie elementy tworzą wychowanie jako długotrwały ciąg zmian, które mają miejsce w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka. Biorą w tym świadomy udział wychowawcy, współtworząc różne okoliczności i warunki, które postrzega się jako zasadnicze i istotne sytuacje wychowawcze. Wpisane są w to również starania samego wychowanka, potrzebne do osiągnięcia większej samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej, czyli „najwyższego wytworu wychowania” (Kunowski, 1993, s. 166).

Za M. Nowakiem (Nowak, 2008, s. 189) można powiedzieć, iż nie sposób wymienić wszystkich prób zdefiniowania pojęcia wychowanie. Nie doczekało się ono jednoznacznego określenia. Dokonywane typologie definicji różnicują je ze względu na zakres, dyscypliny podstawowe, charakter, znaczenie i funkcję w życiu człowieka oraz sposób interpretowania i ujęcia (klasyczne i alternatywne).

Zakresy znaczeniowe pojęcia wychowanie pozwalają wyróżnić jego szerokie, węższe i najwęższe rozumienie. Wychowanie w szerokim sensie zawiera wszelkie oddziaływania na człowieka, które współtworzą jego osobową indywidualność. Na człowieka, na jego postępowanie, decyzje, poglądy wpływają oddziaływania zarówno rodzinne, szkolne, ale także sąsiedzkie, koleżeńskie, zawodowe, grup rówieśniczych czy mediów masowych (Nowak, 2008, s. 189). To rozumienie odnosi się do wychowania skierowanego na rozwój umysłowy, uczuciowy, na sferę motywacji i konkretnych działań. Wychowanie takie jest związane z rozwijaniem osobowości pod kątem wszystkich jej cech i obejmuje ogół procesów i właściwości psychicznych człowieka, tzn. intelektualnych (umysłowych), emocjonalnych (uczuciowych), wolicjonalnych (chęci) razem z działaniem. Czyli obejmuje jednocześnie nauczanie (uczenie się), jak i wychowanie



w węższym znaczeniu (Łobocki, 2006, s. 32). W tym ujęciu pojęcie to zawiera również w sobie postulat troskliwej opieki, ochrony przed zagrożeniami, kształtowania i prowadzenia wychowanka do pełni rozwoju (Cichoń, 1993, s. 114).

Z kolei A. Tchorzewski przyjmuje, iż przez wychowanie w szerokim znaczeniu rozumie się

wszystkie rodzaje działań społecznych, które charakteryzują się następującymi właściwościami (cechami) konstytutywnymi: akomodacją, aproksymacją oraz indoktrynacją (Tchorzewski, 1993, s. 29).

Akomodacja oznacza tu przystosowanie jednostek lub grup do istniejących warunków i wymagań społecznych; aproksymacja to uświadomienie jednostkom ich możliwości, form zachowań, przybierających postać określonych powinności a wynikających z przynależenia do określonej społeczności; z kolei indoktrynacja oznacza systematyczny i zorganizowany wpływ na poglądy i przekonania jednostek lub grup.

Takie rozumienie pojęcia, podobnie jak u K. Konarzewskiego (1982), u którego wychowanie to działalność, podczas której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka, może pociągać za sobą pewne niebezpieczeństwa. Jak podkreśla M. Nowak, nie wszystkie oddziaływania są pożyteczne, wartościowe wychowawczo, a nawet dopuszczalne z powodów etycznych, także nie wszystkie zmiany w osobowości człowieka są zmianami korzystnymi, pożądanymi przez podmiot i służącymi jego rozwojowi. Szerokie rozumienie wychowania może zawierać różne wpływy i oddziaływania, które nie zawsze będą wychowawcze, a nawet mogą być szkodliwe (Nowak, 2008, s. 189–190).

Natomiast przez wychowanie w sensie węższym rozumie się zazwyczaj wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane świadomie w określonym celu i w określonej sytuacji. Wychowanie takie to planowa aktywność człowieka, skierowana na osiągnięcie pewnych celów, czyli pożądaných i trwałych zmian w osobowości ludzi. To określenie wychowania wyraźnie uwidacznia rolę wartości, ponieważ każdy, kto wychowuje, chce pokonać niedomagania i braki, a osiągnąć to, co pragnie. Wychowanek w swoim określonym „być-teraz” ma być doprowadzony przez wychowawcę do stanu „powinien-być”. Postawienie celu, a przez to przyjęcie pewnych wartości, wiąże się nierozdzielnie z wychowaniem (Nowak, 2008, s. 190). Owo węższe rozumienie wychowania wiąże się także z kształtowaniem charakteru człowieka, w którym dzięki stałej, silnej, samodzielnej woli następuje skierowanie na cele wartościowe, cele moralne (Łobocki, 2006, s. 32). Przykładem określenia wychowania w takim właśnie sensie jest definicja A. Tchorzewskiego, który ujmując tu wychowanie jako:

byt społeczny, będący wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego podmiot wychowujący (działający) kierując się powszechnie uznanym dobrem umożliwia podmiotowi wychowywanemu (doznającemu) osiągnąć wzrost własnej tożsamości (Tchorzewski, 1993, s. 44).



Powyższe pojmowanie jego znaczenia wskazuje na intencjonalność oddziaływań, które mają tam miejsce, na ich społeczny charakter, związany między innymi z tym, że wychowawca podejmuje świadome działanie w celu osiągnięcia danego celu. Wychowaniem można wtedy nazwać każde działanie, które było świadome, celowe i interpersonalne, nawet jeśli nie zostało zakończone pomyślnie, gdyż nie chodzi tu o sam rezultat. Wszystkie wpływy zewnętrzne środowiska o charakterze nieplanowym, spontanicznym, nieintencjonalnym i nieuświadomionym nie są czynnikami wychowania w ścisłym znaczeniu, tworzą raczej sytuację wychowawczą, gdzie dopiero odbywa się wychowanie, czyli świadome i celowe działanie. Działanie to jest wzajemną relacją pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, którzy wpływają na siebie, jest interakcją, z zachodzącą wzajemną komunikacją (Nowak, 2008, s. 196–197).

Spotykamy w literaturze przedmiotu także najwęższe rozumienie wychowania, które obejmuje zamierzone wpływanie na sferę emocjonalno-wolicjonalną jednostki, ale również dążenie do wypracowania określonej postawy, umiejętności, aspektu osobowości lub też nabycie określonej cnoty, traktowane jako element lub dziedzina całej działalności wychowawczej (Nowak, 2008, s. 191). W dalszych rozważaniach przedstawione zostaną wybrane aspekty wychowania personalistycznego stanowiące propozycję jednego z podejść do omawianego pojęcia.

WYCHOWANIE W UJĘCIU PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

W pedagogice personalistycznej, jednym ze współczesnych nurtów myślenia o wychowaniu, przedstawia się swoiste ujęcie tego procesu. Personalizm nie jest nurtem jednolitym. Jego idee i założenia spotkać można w obszarze filozofii, teologii, pedagogiki, psychologii, aksjologii, a także w naukach humanistycznych, społecznych czy w działalności społeczno-politycznej.

Na gruncie filozofii wyodrębnia się wiele jego klasyfikacji. W zależności od postrzegania samej istoty osoby istnieją różne, często sprzeczne, odmiany personalizmu. Wymienia się personalizm idealistyczny, panpsychiczny, dualistyczny, relatywistyczny, monadystyczny, fenomenologiczny, panteistyczny, relatywistyczny, absolutystyczny, ateistyczny. Dostrzegalny jest również podział na: personalizm metafizyczny, etyczny, moralno-społeczny, religijny, filozoficzny i teologiczny. Uwzględniając kryterium etniczne, wskazuje się na personalizm amerykański, francuski, niemiecki i polski. Według kryterium światopoglądowego i ontologicznego pisze się o personalizmie horyzontalno-ateistycznym, wertykalno-teistycznym oraz klasycyzm-tomistycznym (Kowalczyk, 2012, s. 24).

Personalizm jako nurt myślenia posiada wiele odmian. Charakteryzuje je zainteresowanie wychowaniem, eksponowanie osoby jako istoty autonomicznej, jej godności i rozumności. S. Kowalczyk uważa, iż personalizmem określić można taki nurt filozoficzny, religijny czy społeczny, który uznaje:



a) osobowy byt człowieka, b) materialny i duchowy wymiar jego natury, c) rozumność i wrażliwość na wyższe wartości, d) nadrzędną wartość osoby ludzkiej wobec świata rzeczy oraz struktur ekonomiczno-społecznych i politycznych (Kowalczyk, 2002, s. 305).

Z kolei M. Nowak przyjmuje, iż personalizm oznacza:

1) doktrynę podkreślającą autonomiczną wartość człowieka jako osoby i postulującą jej pełną afirmację, 2) programy działań wspierających rozwój osoby ludzkiej, podporządkowujące wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo-duchowym (Nowak, 2008, s. 542).

Wśród antropologiczno-ontologicznych podstaw personalizmu wskazuje się trzy paradygmaty:

1) człowiek jest zawsze osobą, 2) jest on predysponowany do wielokierunkowej i wielopoziomowej aktywności, 3) posiada naturę prospołeczną (Kowalczyk, 2012, s. 27).

Założenia te znajdują swoje odniesienie w działaniu i wychowaniu personalistycznym.

Wśród podstawowych czynników procesu wychowania personalistycznego wymienia się: po pierwsze czynniki wewnętrzne, wrodzone, czyli własne i charakterystyczne danej osobie, po drugie czynniki zewnętrzne, bodźce środowiskowe, wpływające na proces wychowania, pobudzające do rozwoju także czynniki własne, wrodzone, po trzecie zaś czynniki osobowościowe czy duchowe, które wyrażają się przez pozytywne reakcje wychowanka na działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Zgodnie z nimi wychowawca winien wspierać wychowanka w zracjonalizowaniu doświadczeń zdobytych w jego środowisku, w rozwijaniu własnych możliwości i kształtowaniu odpowiedzialności za siebie, jak i za wspólnotę (Jedynak i Kojkoł, 2009, s. 229).

Jak pisze C. Nanni (2009, s. 65), istnieje wiele stanowisk w ramach personalistycznej teorii wychowania i pedagogiki. Personalistyczna refleksja przyjmuje różne postaci i jest prowadzona na różne sposoby. Można jednak wskazać kilka wspólnych wątków. Wyróżnia się m.in. pewne zasady personalizmu pedagogicznego:

działalność wychowawcza jest częścią zaangażowani na rzecz rozwoju uniwersum osobowego, czy też wspólnoty osób;

- ostatecznym celem tej działalności jest uzdolnienie podmiotu do kierowania procesem własnej personalizacji;
- wbrew empiryzmowi i behawioryzmowi, personaliści zgodni są co do tego, że wychowanek nie jest pustką, którą należy wypełnić, ani jednostką podatną na trening, lecz osobą, którą należy przebudzić. W tym sensie personalizm jest „maieutyką” osoby;
- wychowanek jest pierwszym sprawcą procesu wychowania. Wychowawca jest jego współpracownikiem [...];
- jako osoba wychowanek nie jest „res” (rzeczą) stanowiącą własność rodziny, Kościoła czy państwa. Wychowanie zostaje przekreślone, kiedy staje się szkołą socjologicznego konformizmu lub gdy zostaje zmonopolizowane przez władzę polityczną bądź dominujące siły społeczne;



- potwierdzeniu istotnej roli szkoły, obok innych instytucji wychowawczych, towarzyszy sprzeciw wobec sprowadzania jej roli wyłącznie do nauczania oraz odrzucenie fałszywej koncepcji neutralności szkoły;
- „integralne człowieczeństwo”: edukacja szkolna powinna w swoich treściach obejmować nie tylko literaturę i sztukę, lecz także naukę i technikę;
- personaliści potwierdzają i bronią wychowawczej funkcji rodziny, lecz nie zaprzeczają kryzysowi, w który jest ona uwikłana, ani ryzyku autorytaryzmu w rodzinie;
- w horyzoncie wiary, która nie jest sprzeczna ze świeckością dzieła wychowania, szczególnego znaczenia nabiera szacunek dla tajemnicy dziecka, które jest i staje się osobą wśród wielości bodźców pochodzących od różnych instancji wychowawczych (Nanni, 2009, s. 65–66).

Pedagogika personalistyczna odwołuje się do humanistycznych wartości, wśród których podkreśla godność osoby. B. Kiereś uważa wręcz, iż godność człowieka nie wypływa z faktu jego wolności, lecz jest wpisana w jego strukturę bytową (jedna z cech życia osobowego), w naturę ludzką (Kiereś, 2009, s. 188). Działalność wychowawcza, której celem staje się uzdolnienie wychowanka niejako do przejścia i kierowania własnym procesem wychowania, jest więc skierowana na rzecz rozwoju osoby i wspólnoty. Wychowanie jest tu rozumiane jako proces rozwoju osobowego. W relacji wychowawczej podkreśla się wzajemność i podmiotowość wszelkich oddziaływań. A zgodnie z myślą personalistyczną bycie wychowankiem oznacza bycie podmiotem wychowania. Podmiotem, czyli autorem własnych działań. Ponadto rozwój osoby poprzez aktywność, uczestnictwo i współdziałanie wychowanka ma prowadzić do samowychowania, do ciągłego rozwoju.

Wśród przesłanek składających się na personalistyczne podejście do człowieka w wychowaniu B. Śliwerski wymienia:

- uznanie autonomii każdej osoby jako tej wartości podstawowej i immanentnej, widocznej w niepowtarzalności i wolności człowieka;
- przyjęcie podmiotowości człowieka, w myśl której żadna osoba, bez względu na wiek, płeć, rasę czy wyznanie, nie może być kiedykolwiek traktowana jako przedmiot, narzędzie lub środek do celu;
- podmiotowość prawną, której podstawą jest prawo naturalne i godność osoby ludzkiej;
- przyjęcie prymatu życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia i do społeczności;
- uznanie społecznej natury człowieka, opartej na dialogu i wspólnotcie (Śliwerski, 1996, s. 13–18).

Z kolei W. Starnawski (2011, s. 107) w swoich rozważaniach przedstawia myśl, że wychowanie wynika nie tylko z potrzeby dostosowania do aktualnych wymogów i standardów społecznych, lecz jego najgłębszych źródeł szukać trzeba w samej osobie. W perspektywie personalistycznej obejmuje ono zasadniczo pracę nad samym



sobą, co jednak nie dokonuje się w izolacji, lecz poprzez kontakty z innymi osobami. Jako kluczowe w tym ujęciu wskazuje się na jego dwa istotne aspekty, a mianowicie: spotkanie i dialog (Chudy, 2009, s. 209–213).

W perspektywie spotkania i dialogu relacja osobowa między wychowawcą a wychowankiem nie jest nacechowana podporządkowaniem czy przewagą. Nie jest to także prosta wymiana informacji, w której jedna strona ma je przyswoić, a druga egzekwować. Istotę stanowią wzajemne relacje, dzięki nim podmioty stają się wartościowymi stronami relacji, ujawniają się jako osoby. Może się to dokonać tylko dzięki relacji spotkania osób w dialogu. W tym kontekście wychowanie definiuje się nawet jako samowychowanie w dialogu (Chudy, 2009, s. 209–216).

Zdaniem M. Śnieżyńskiego (1998, s. 169), całe życie człowieka jest dialogowe ze swej natury. Życie to znaczy uczestniczyć w dialogu, czyli pytać, słuchać i odpowiadać. Wspomniany autor stwierdza w swojej definicji dialogu, iż jest

to wzajemna wymiana myśli, co najmniej dwóch osób, w której dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób (Śnieżyński, 1998, s. 169).

Dlatego też relacja wychowawcza jest dialogiczna wtedy, gdy obie strony, czyli nauczyciel i uczeń, otwierają się na siebie i wzajemnie na siebie oddziałują (Chudy, 2009, s. 219).

Przedstawiciele personalizmu dialogowego stoją na stanowisku, iż człowiek staje się osobą/podmiotem właśnie wtedy, gdy nawiąże relacje z drugą osobą. Osoba jest dla niego jakby lustrem, koniecznym dla odkrycia prawdy o sobie, umożliwia mu uświadomienie sobie, kim jest. Celnie określił to J. Tischner w słowach:

Dopóki ja patrzę na siebie wyłącznie swoimi oczami – znam część prawdy. Dopóki ty patrzysz na siebie swoimi oczami, także znasz tylko część prawdy. Ale i odwrotnie, gdy ja patrzę na ciebie i biorę pod uwagę tylko to, co sam widzę, i gdy ty patrzysz na mnie i uwzględniasz tylko to, co widzisz – obydwaj ulegamy częściowemu złudzeniu. Pełna prawda jest owocem wspólnych doświadczeń – twoich o mnie, a moich o tobie (Tischner, 1981; za: Śnieżyński, 2008, s. 176).

Wydaje się, że do odkrywania i poznawania pełnej prawdy o sobie niezbędny staje się kontakt z drugim człowiekiem, nawiązane relacje i dialog. Jak pisze M. Buber: „Człowiek staje się Ja w kontakcie z Ty” (Buber, 1992, s. 56). Ponieważ

człowiek jako osoba jest istotą zwróconą ku drugiemu, ku innym ludziom, jest istotą dialogiczną. Dopiero w dialogu z innymi ludźmi może siebie pełniej odkrywać, rozwijać i urzeczywistniać (Darowski, 2002, s. 123).

Gdyż „Każde prawdziwe życie jest spotkaniem”, w którym „Ty spotyka mnie” (Buber, 1992, s. 45). Jak z tego wynika, relacyjność i dialogiczność wpisane są w naturę czło-



wieka, są związane nierozzerwalnie z życiem człowieka. A jeśli tak, to związane są także z wychowaniem stanowiącym integralną część życia człowieka.

ZAKOŃCZENIE

Słuszne wydaje się stwierdzenie, iż potrzeba wychowania wynika z niedoskonałości człowieka. W innej sytuacji, w której człowiek byłby istotą doskonałą, dopełnioną i dokonaną, wychowywanie go nie byłoby potrzebne, nie miałoby sensu, a nawet byłoby niemożliwe. Dzięki dynamicznej strukturze człowieka, jego zdolności stawiania się i zmieniania, istnieje możliwość rozwoju i zmiany na lepsze, dążenia do doskonałości. Zadaniem wychowania staje się zatem pomoc w tym dynamicznym rozwoju człowieka, dzięki któremu kształtuje się, aby być człowiekiem, a inaczej rzecz ujmując – pomoc w przygotowaniu człowieka do uczenia się przez całe życie (Stróżewski, 1993, s. 52; Maritain, 1993, s. 61).

Sensem wychowania staje się w tym ujęciu dążenie do tego, aby:

pomóc wychowankom nabyć takie cechy osobowości, które uzdolnią ich do samodzielnego i odpowiedzialnego społecznego życia. To, jakie cechy do takich się zaliczają, zależy z jednej strony od natury człowieka, z drugiej zaś od kultury, w której przychodzi mu żyć (Brezinka, 2007, s. 27–28).

Rozwój człowieka, rozwój jego potencjalności trwa przez całe życie i jest możliwy dzięki pracy własnej podmiotu, a wychowanie może być postrzegane jako pomoc w jego rozwoju. Wychowanie w ujęciu personalistycznym staje się niejako odpowiedzią na potrzeby dynamicznie i permanentnie zmieniającej się rzeczywistości, która domaga się nieustającego rozwoju człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin.
- Cichoń, W. (1993). Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków.
- Darowski, R. (2002). *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*. Kraków.
- Jedynak, S. i Kojkoł, J. (2009). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz.
- Kiereś, B. (2009). Współczesna pedagogika a problem godności człowieka. W: A. Szudra i K. Uzar (red.). *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin.





- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa.
- Kowalczyk, S. (2002). *Zarys filozofii człowieka*. Sandomierz.
- Kowalczyk, S. (2012). *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*. Lublin.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków.
- Maritain, J. (1993). *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków.
- Nanni, C. (2009). *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. W: A. Szudra i K. Uzar (red.). *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa.
- Stróżewski, W. (1993). *O stawianiu się człowiekiem*. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków.
- Śliwerski, B. (1996). *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. *Edukacja i Dialog*, 6.
- Śnieżyński, M. (1998). *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków.
- Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków.
- Tchorzewski, A. (1993). *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz.

WYCHOWANIE CZŁOWIEKA W UJĘCIU PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

Słowa kluczowe: wychowanie, personalizm, rozwój osobowy, dialog, podmiotowość

Streszczenie: Artykuł ukazuje miejsce pedagogiki personalistycznej wśród współczesnych nurtów wychowania. Nakreśla złożoność treści samego pojęcia wychowanie i trudności w jego jednoznacznym zdefiniowaniu. Wskazuje na istotę wychowania w perspektywie personalistycznej, na podstawowe jego cele i założenia. Podkreślone zostało zagadnienie podmiotowości i dialogu w wychowaniu.





EDUCATION OF MAN IN THE VIEW OF PERSONALISTIC PEDAGOGY

Keywords: education, personalism, personal development, dialogue, subjectivity

Abstract: The following article discusses the place of personalistic pedagogy among contemporary trends in education. It outlines the complexity of the content of the notion of education and difficulties in its unambiguous definition. Furthermore, it also points to the essence of education in the personalistic perspective, to its basic goals and objectives, and underlines the importance of the issue of subjectivity and dialogue in education.

