

OSOBOWOŚĆ A KULTURA FIZYCZNA W DOBIE REFORM EDUKACYJNYCH

Wychowanie nowoczesne jest mniej lub bardziej świadomym swej istoty działaniem ukierunkowanym na drugiego człowieka, a także – jako samowychowanie – na siebie samego. W wypadku współdziałania wychowanka i wychowawcy wychowanie i samowychowanie splatają się w jeden proces. Może on oznaczać po prostu działanie podejmowane w celu dokonania pewnych zmian u wychowanka, zmian uznanych za potrzebne w kształtowaniu osobowości lub stylu życia według wzorów (ideału osobowości, sztuki życia). Może też być takim ustosunkowaniem się do siebie i innych, kiedy nie chodzi o wywołanie zmian, lecz tylko o samo zrozumienie wychowanka i o wysiłek podejmowany dla rozwiązania problemów – jego i swoich własnych.

Jędrzej Śniadecki w „Zagajeniu” do rozprawy *O fizycznym wychowaniu dzieci* pisał: „Ledwie jest która odnoga wiadomości ludzkich – która by tyle zastanawiała uczonych, (...) a była tak znakomite zajmowała umysły – jak sztuka wychowania dzieci”¹. Zamiast opierać wychowanie na czystym doświadczeniu i porządku natury, a takie wychowanie dobrze kierowane zawsze się uda, wprowadza się zasady, wzory i treści ujęte w teorie, obce niekiedy naturze dziecka, a wtedy całe wychowanie teatralizuje się, sprawy formalne biorą górę nad aktualnymi potrzebami rozwojowymi dziecka. Do tych zaliczyć należy twórczość, miłość i piękno, jeżeli nie są one zaspokojone, wtedy ich miejsce zajmują potrzeby oparte na wiedzy i sprawnościach, które powodują, że wychowanie robi się sztuczne i przebiega wprawdzie według reguł, ale jak-że często rozmija się z tym, jak dziecko żyje i jak się bawi, i czego naprawdę potrzebuje. Według Arystotelesa, małe wzrostem dziecko ma „wielką duszę” (*megalopsychos*), to ktoś wyjątkowy, prawdziwy bohater swego własnego

¹ J. Śniadecki (1920), *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Warszawa.

indywidualnego losu, związany z aspiracjami i dążeniami ludzi z kręgu rodziny i najbliższego środowiska społecznego, a także własnymi doświadczeniami i przeżyciami, dzięki którym wiąże się ono ze światem kultury i światem rzeczy tworzonych przez ludzi; objawia się w ten sposób przywiązanie do tego, co utrwalone i narzucone jako tradycja rodzinna, lokalna i narodowa, ale zarazem otwiera się jako przestrzeń twórczej nowoczesnej edukacji.

Polska szkoła od czasów Komisji Edukacji Narodowej uznawała sztukę jako świat, w którym jednostkowe dzieła nabierają społecznego znaczenia. Wskazywano przy tym, jak rzeczy wiele znaczą dla człowieka, zwłaszcza wtedy, jeśli są piękne, wówczas rzeczywiście władają ludźmi. Piękno przechodzi ze świata zewnętrznego w świat wewnętrzny, i zgodnie ze swoją naturą istnieje równocześnie w świecie tego, który je tworzy, i tego, który je odbiera. Nawiązuje się dialog między twórcą i odbiorcą, który sprawia, że myśli i uczucia dzięki artystycznym doświadczeniom uwalniają się od ciężącej na nich rutyny, znajdując miejsce w twórczej działalności także poza dziedziną sztuki.

Sztuka jest szkołą opartą na kreatywnym związku spostrzeżeń, wyobraźni i abstrakcyjnego myślenia, drogą, która w chaosie wrażeń i doznań prowadzi człowieka w stronę wartości, które nadają jego życiu własny kształt i swój własny sens. Wtedy też podejmowane działania stają się bogatsze i odważniejsze, „Sztuka uczy życia jako zespołu wartości samoistnych, wartości nieinstrumentalnych”².

Zgadzamy się z koniecznością ochrony biologicznego środowiska w programach współczesnej szkoły, ale nie zawsze pamiętamy o tym, że w nowoczesnej edukacji rzeczą równie potrzebną jest ochrona samego człowieka. Powinna ona materialną rzeczywistość obejmować tak samo, jak nasze dążenia, działania, zamierzenia, chroniąc nasz świat podmiotowy, szczególnie wrażliwy na piękno i zachowania etyczne, jako sposób poznawania siebie samego oraz docierania do własnej indywidualnej „natury” rozpoznawanej na podstawie czynów i przeżyć w procesie twórczym. Mówimy wtedy o człowieku, który siebie buduje i człowieku, który siebie poszukuje³. Model człowieka, który siebie buduje dotyczy Arystotelesowskiej koncepcji człowieka „słusznie dumnego”, który odebrał dobre wychowanie i kieruje się tymi zasadami w całym swoim życiu.

Przez długie wieki europejska szkoła kierowała swoją uwagę ku przeszłości, gdzie znajdowała utrwalone w kulturze wartości humanistyczne. U podstaw tej koncepcji leży przeświadczenie, że nikt nie rodzi się „pełnym

² B. Suchodolski (1975), *Wychowanie a sztuka w cywilizacji współczesnej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

³ M. Szyszkowska (1979), *Sztuka i jej znaczenie dla zdrowia psychicznego*. W: K. Dąbrowski [red.], *Zdrowie psychiczne*, Warszawa.

człowiekiem”, ale to, jakim się stanie, zależy w dużej mierze od niego samego i wychowania, jakie odebrał od innych ludzi.

Natomiast model człowieka, który siebie poszukuje, opiera się na koncepcji „wychowania dla przyszłości”, która na trwałe związała się z polską szkołą. Człowiek jest pod pewnymi względami „dany”, zależy od historii i ewolucji w rozwoju kultury, a pod innymi „zadany”, jako istota, która się rozwija i która w toku tego rozwoju przekracza własne osiągnięcia i wzory sobie dotychczas stawiane. Poczucie ciągłego doskonalenia się i bicia rekordów leży w charakterze człowieka, zapoczątkowane w czasach antycznych przenosi się w bliższą i dalszą przyszłość.

Odpowiedzialność szkoły oparta na przekazywaniu dorobku lub według utrwalonych wzorów już nie wystarcza. Nową jakością staje się edukacja permanentna (kształcenie ustawiczne, uczenie się przez całe życie), ponieważ proces wychowania jest powiązany z procesem rozwoju człowieka w toku jego doświadczeń i przeżyć, widzianych z perspektywy jutra. Ulegają wtedy zatarciu granice między wychowaniem ukierunkowanym na cel, wychowaniem intencjonalnym, a wychowaniem samorzutnym, które dzieje się bezpośrednio w najbliższym środowisku człowieka.

Edukacja permanentna wyraża przekonanie, że w społeczeństwie ponowoczesnym szkoła będzie miejscem otwartym dla nowych doświadczeń i nowych rozwiązań w zakresie nauk społecznych, a zwłaszcza w psychologii i antropologii kulturowej.

Wychowanie dla przyszłości jest wychowaniem dla rzeczywistości przewidywalnej, która rodzić się będzie w procesie rozwoju społecznego. A ponieważ przyszłość jest w pewnym wymiarze nieoznaczona, dlatego też całe wychowanie powinno mieć twórczy charakter i przypominać działalność artysty zaangażowanego w powstawanie własnego, jedyne w swoim rodzaju dzieła sztuki jakim jest osobowość człowieka. Aktywność twórcza w spotkaniu z żywiołem osobowości dojrzewającej sprawia, że w procesie artystycznym „jakość” ma wartość społeczną. Samo rozwijanie potrzeb twórczych i przygotowanie do twórczego działania, a także to wszystko, co pomaga człowiekowi w lepszym planowaniu własnego życia i umożliwia mu uczestnictwo w działalności społecznej i w kulturze, należy do szeroko rozumianego wychowania dla przyszłości, w takim znaczeniu, jakie mamy na myśli mówiąc o twórczości wielkich artystów. O takim wychowaniu mówi Zygmunt Bauman w książce *Sztuka życia*, w której wyraził nadzieję na upowszechnianie się postaw twórczych, najbardziej głęboko związanych z ponowoczesnością⁴. Kultura, sztuka i kreatywność są tak samo ważne dla życia człowieka jak rozwój technologii, jak handel i ekonomia.

⁴ Z. Bauman (2009), *Sztuka życia*, Kraków.

Nowy sposób myślenia o szkole i odpowiedzialności społeczeństwa za przygotowanie dzieci i młodzieży do przyszłego życia odnajdujemy w polskiej tradycji pedagogiki społecznej, której początek dała Helena Radlińska⁵. Zwróciła ona uwagę na otoczenie społeczne dziecka i zaczęła badać wpływ środowiska na rozwój jego osobowości, przebieg kariery szkolnej, jak też na samą szkołę jako instytucję powołaną do realizacji ważnych celów w zakresie samowychowania, aktywnego uczestnictwa w kulturze i szerokim życiu społecznym. Ryszard Wroczyński podkreśla, że jej badania miały charakter przełomowy, ponieważ jako pierwsza widziała nauczyciela zarówno w roli pedagoga, badacza, organizatora i kierownika procesów wychowawczych⁶. Kogoś, kto oprócz wiedzy o wychowaniu posiada znajomość metod umożliwiających poznanie środowiska i jego wpływów, a także zorientowanego w różnych formach uczestnictwa w kulturze. Zainteresowanie przejawami aktywności społecznej dzieci przekształciło się w swoistą metodę edukacyjną, mającą służyć spontanicznemu manifestowaniu osobowości oraz wzbogacaniu procesu wychowania poprzez twórcze wykorzystanie zabawy jako formy samoistnej oraz pracy, jako działania nastawionego na cel, w którym ujawni się zabawowy i twórczy charakter.

Wiele uwagi poświęcano roli zabawy i pracy w nauczaniu szkolnym. Akcenty rozkładały się nierównomiernie. W szkole przygotowującej do życia dorosłego zwykle przedkładano działania konstruktywne, odbywające się według ustalonego programu nauczania poprzez zajęcia lekcyjne i pozaszkolne, ze wszystkich dziedzin kultury. Inaczej mówiąc aktywność edukacyjną dzieci i młodzieży traktowano jako konieczność dla pomyślnego rozwoju nowoczesnego społeczeństwa, a konieczność tę gwarantowała poprawna teoria pedagogiczna.

Ideałem takiego nauczania i wychowania stawało się organizowanie planu życiowego wokół wartości trwałych i stojących wysoko w hierarchii uznawanych potrzeb. Takie postępowanie obejmowało dwa różne, chociaż czasami zbieżne elementy. Jednym z nich jest koncepcja życia oparta na współczesnych i przyszłych oczekiwaniach społecznych, czyli socjalizacji i uspołecznienia jako dorastania do zadań społecznych; drugim – koncepcja życia opartego na rozwoju osobowości w twórczym działaniu wykorzystującym sztukę, zdolną do mobilizowania ludzi do tego, co szlachetne. Patrząc na to wszystko mniej więcej w taki sposób, jak to przedstawiłem, nasuwa się pytanie o tożsamość nauczycieli i ich udział w tworzeniu własnego wizerunku. Podkreśla się wtedy dydaktyczno-wychowawczy wymiar ich roli społecznej, czego wyrazem są

⁵ H. Radlińska (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław.

⁶ R. Wroczyński (1973), *Edukacja permanentna. Problemy i perspektywy*, Warszawa.

używane często w takiej sytuacji pojęcia: cele, środki, metody, wiedza, warsztat i warunki pracy. Taką pedagogikę Kazimierz Sośnicki nazwał szkołą, która prowadzi uczniów „od rzeczy do osoby”⁷.

Już w dwudziestoleciu międzywojennym ubiegłego wieku Kazimierz Sośnicki uznawał za najbardziej właściwy ten kierunek pedagogiki, który prowadzi „od osoby do osoby”⁸. Takie wychowanie widzi nauczyciela w roli przyjaciela, opiekuna, mistrza przewodnika, doradcy, wyróżniają go empatia, mądrość, sprawiedliwość, życzliwość. Współczesne credo pedagogiczne stawia nauczyciela blisko ucznia, w kręgu wartości, które zdobywa się własnym autonomicznym wysiłkiem, i nie tylko po to, żeby wiedzieć „co i jak jest?”, lecz głównie po to, aby wiedzieć „co i jak powinno być”.

Wychowanie w bezpośrednim przekazie nie kształtuje osoby dziecka, ale stwarza warunki konieczne do tego, aby rozwój osobowości stał się wynikiem samodoskonalenia i odbywał się w atmosferze wolności. Troska o sumienie moralne najlepiej charakteryzuje edukację naszych czasów. Stąd biorą początek pedagogika dialogu, pedagogika spotkania, pedagogika serca, jako polskie odmiany pedagogiki kultury. Aby mógł się ujawnić ich edukacyjny wpływ, konieczny do tego jest głęboki namysł nad kształtem kultury w czasach ponowoczesnych, która przez ludzką racjonalność prowadzi nas do humanistycznej wizji świata. Nauczyciel, który chce zrozumieć siebie i swój wyjątkowy zawód polegający na umiejętnym łączeniu edukacji z opieką nad dzieckiem, powinien także zadbać o to, aby szkoła obowiązek pomocy wychowawczej wobec dziecka dzieliła z rodziną.

Szkoła zawsze wystawia się na opinię społeczną, a krytyka bywa surowa. Rozlegają się głosy, że nadal ustrój szkolny oparty jest na „strategii wymuszania”. Obowiązuje system klasowo-lekcyjny. Uczniowie uczą się „dla stopni”, a nie po to, by wiedzieć, być przekonanym o czymś i ufnym. W zakresie wiadomości przeważają informacje encyklopedyczne, luźno związane z innymi potrzebami rozwojowymi uczniów. W atmosferze szkolnej widoczna jest przewaga obowiązków i zadań nad powinnościami i prawami uczniowskimi. Mówi się, że taka szkoła uczy zachowań biernych, unika dialogu, ogranicza inwencję i wyobraźnię uczniów, ogranicza wreszcie i to w sposób trwały ich rozwój. Józef Tischner pisał swego czasu: „Może się mylę, ale często – bardzo często – widzę, że nasz lęk przed wolnością staje się większy niż lęk przed przemocą”⁹

⁷ K. Sośnicki (1967), *Istota i cele wychowania*, Warszawa.

⁸ Dz. cyt.

⁹ J. Tischner (1993), *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków.

Otwarte jest wciąż pytanie: Jak wykorzystaliśmy ten dar wolności, jaki wywalczyliśmy sobie 4 czerwca 1989 roku (lub otrzymaliśmy, jak powiedzą inni)?

Do wyznaczenia kierunku nowej reformy szkolnej sporządziłem poniższy dekalog:

1. Wolność.
2. Samorządność.
3. Autonomia w określeniu tożsamości kulturowej (aby cele przestały przychodzić do szkoły „z góry”).
4. Równoważność w zakresie praw i obowiązków nauczycieli i uczniów.
5. Nadrzędność wychowania nad kształceniem i nauczaniem.
6. Prawo nauczycieli do ustalania i realizowanie alternatywnych i autorskich programów.
7. Uznanie praw rozwojowych uczniów, poszanowanie ich godności i tożsamości osobowej.
8. Pełniejsze wykorzystanie metod twórczych wypracowanych na gruncie pedagogiki kultury (pedagogika spotkania, dialogu, serca, wychowanie przez sztukę).
9. Śmielsze wiązanie nauki z zabawą, zajęcia umysłowe nie muszą formalnie naśladować pracy, mogą wynikać z wewnętrznej motywacji do uczenia się czegoś nowego, zwłaszcza poprzez twórcze działanie indywidualne lub w zespołach problemowych.
10. Ścisłejsze wiązanie teorii z praktyką, aby wychowanie i kształcenie oprócz tego, że jest działaniem celowym, stało się przede wszystkim działaniem sensownym.

Skuteczna „władza” wychowawcza tkwi w duchowym autorytecie nauczyciela i szkoły. Duchowe dziedzictwo sprawia, że samotny współczesny człowiek przegląda się w zwierciadle społecznym. Poszukuje nie tylko własnego miejsca w czasie i przestrzeni, współzawodniczy na wolnym rynku pracy, stawiającym coraz wyższe wymagania w zakresie wiedzy, postępu informacyjnego i orientowania się w środowisku wirtualnym. Standaryzacja życia ma to do siebie, że człowiek pod jej wpływem staje się automatem. Trzeba skierować uwagę na wartości, takie, od których zależy „stawanie się nowym człowiekiem”, pod wpływem wewnętrznego zapału, a nie ze strachu, a przecież „zapał ma w sobie ducha świadomej wolności, lęk tchnie zaduchem świadomej niewoli”¹⁰.

Zanim jednak zacznie funkcjonować zasada, powszechnie dziś głoszona, że „szkoła i nauczyciele są dla ucznia, a nie uczeń dla nauczycieli i szkoły”, nie zapominajmy o przestrożach, jakie przekazał nam Wincenty Okoń, który

¹⁰ T. Kotarbiński (1986), *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław.

zauważył, że „ciekawość – motor poczynañ odkrywczych, i działalność praktyczna – warunek osiągnięć twórczych, zaczynają tracić swoje dominujące pozycje, ich miejsce zaczyna zajmować uczenie się narzuconych wiadomości i sprawności, uwarunkowane dobrym lub złym stopniem. Otrzymanie dobrego stopnia staje się bardziej atrakcyjnym celem zabiegów dzieci niż wynajdywanie interesujących przykładów praktycznych czy teoretycznych oraz ich rozwiązywanie”¹¹.

W takiej szkole uczeń nie zachowuje podmiotowości i nie może czuć się dobrze. A tymczasem należałoby łączyć odczucia dziecka z wymaganiami szkoły, w taki sposób, aby zespolone działanie ucznia i szkoły przebiegało na terenie wspólnych wartości, gdzie uczeń poprzez uczestnictwo urzeczywistnia siebie¹².

Odwołując się do nauczania Karola Wojtyły – papieża Jana Pawła II – mogliśmy powiedzieć, że właśnie szkoła współczesna powinna być miejscem, w którym osoba ucznia spełnia siebie „we wspólnocie z innymi” i „spełnia siebie poprzez tę wspólnotę”. Wychowanie zawsze realizuje się bowiem poprzez rozwój indywidualny, ale ma charakter społeczny.

Działać wspólnie z innymi, to nie to samo, co działać społecznie. W działaniu na rzecz innych bywa nieraz osoba wprowadzona do „środka” lub występuje w charakterze „instrumentu” koniecznego w działaniach zbiorowych, natomiast wszędzie tam, gdzie udział we wspólnocie wynika z wewnętrznej potrzeby uczestnictwa, nie oznacza to utraty podmiotowości, przeciwnie ujawnia wtedy swój głęboki sens „solidarność” wobec wspólnego dobra, które jest odpowiedzią na wartość osobową drugiego, który ma w niej swój udział. Osoba ma prawo uczestniczyć w sposób wolny w relacjach z innymi, i określać ich przebieg.

Osobowa tożsamość dziecka formuje się pod wpływem doświadczeń życiowych, w rzeczywistości wspólnej wszystkim ludziom, a więc pod wpływem wspólnych potrzeb biologicznych i społecznych, można ją zatem nazwać „nauką człowieka”. Dzięki niej człowiek nie zrywa całkowicie „obiektywnego” kontaktu ze światem, ale utrzymuje też wobec niego dystans, który mu pozwala porównywać i uzasadniać wartości.

Odpowiedzi na pytanie o „sens”, „dobro” czy „prawdę” nie dają się uzasadnić według tych samych reguł, co twierdzenia naukowe lub ich pochodne:

¹¹ W. Okoń (1999), *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa.

¹² K. Wojtyła (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne. Człowiek i moralność*, Lublin.

ich uzasadnienie jest mityczne i nieracjonalne – pisał Leszek Kołakowski w *Obecności mitu*, filozoficznym wyznaniu wiary z lat 1966-1967¹³.

Myślenie mityczne jest tak samo głęboko zakorzenione w człowieku jak odczuwalne potrzeby biologiczne i społeczne. „Mity, które uczą nas, że coś jest wartością po prostu są nie do uniknięcia, jeśli społeczeństwo ludzkie ma istnieć”¹⁴.

Ludzkość nieustannie podejmuje wysiłki, które mają nadzieję zamienić na wiarę. I chociaż nie da się tego zrobić, podejmujemy wysiłki na rzecz oswojenia świata podług mitycznej wyobraźni. Lecz bez mitu i magii nie byłoby filozofii, medycyny, poezji i sztuki, cywilizacji i kultury, pedagogiki i szkoły. Jałowe byłyby też nasze wysiłki w reformowaniu współczesnej szkoły. Odwołujemy się przecież do wartości duchowych, w taki sposób jak zrobił to papież Jan Paweł II, zwracając się z apelem do nauczycieli akademickich, aby odpowiedzialnie pełnili wobec studentów swoją „posługę myślenia”.

Wcześniej już wiązano wychowanie z rodzajem służby społecznej, tworząc formowaniem osobowości dziecka, poprawianiem, doskonaleniem natury, zmianami w cywilizacji i kulturze, wzajemnym przenikaniem się religii i nauki, ale też nikt dotąd tak jak on nie skierował edukacji „na sprawę dziecka” jako osoby „tego czasu”, charakteryzującego się brakiem tożsamości, uwalniającego podmiot od lokalnych, a więc bliskich dziecku, wpływów rodziny, środowiska rówieśniczego, otwartego dostępu do małej i dużej ojczyzny.

Bycie kimś odnosi się też do bycia skądś. Tymczasem przestrzeń wokół dziecka wypełniona jest wartościami opozycyjnymi: ja – inni, swój – obcy, co jest typowe dla wychowania ponowoczesnego, które przebiega „od rzeczy do osoby” W rozmowie dominuje zaimek dzierżawczy mój, moje, a niejako wychodzą z użycia – nasze, wspólne. Nawet szkoły prywatne uważa się za lepsze od szkół publicznych, chociaż nikt tego tak naprawdę jeszcze nie udowodnił. Bada się bowiem za pomocą obiektywnych narzędzi skuteczność nauczania, a nie to, do czego szkoła jest właściwie powołana, a mianowicie do pełnej opieki nad każdym dzieckiem, niezależnie od jego pochodzenia społecznego, dostatku materialnego, środowiska lokalnego, jakości życia w rodzinie i wpływu grupy rówieśniczej. W doświadczeniach dziecka krzyżują się różne płaszczyzny poznawcze, nakładają się na siebie fakty, wartości, teoria i praktyka, przez to kształtowanie się aktów tożsamościowych następuje zawsze w zróżnicowanych warunkach, często też jakby niezależnie od szkoły.

Nowe wychowanie, oparte na kontrakcie aktywnego uczestnictwa, współmierności zasad i celów odnoszących się w tej samej mierze do nauczyciela

¹³ L. Kołakowski (2005), *O co nas pytają wielcy filozofowie*, Kraków.

¹⁴ Dz. cyt.

i ucznia, powinno być rozumiane jako „obsługa potrzeb dziecka” i jego „funkcjonalnego rozwoju”.

Należy dziecku szacunek jako osobie zasługuje na wychowanie długotrwałe i systematyczne, gdyż tylko wtedy dziecko przyswoi sobie odpowiednie umiejętności i sprawności potrzebne do życia na poziomie współczesnej kultury oraz określi swoją postawę godną człowieka. Równocześnie coraz ważniejsze staje się zrozumienie „istoty” człowieka objawiającej się w dziecku.

Koncepcja papieża Jana Pawła II oparta na „posłudze myślenia” mieści się w nurcie pedagogiki humanistycznej, opowiadającej się konsekwentnie „po stronie dziecka” i podmiotowości człowieka. Odnosi się do każdego dziecka jako osoby autonomicznej, budującej swoją tożsamość i własne centrum duchowe w spotkaniu z innymi ludźmi, wśród których wyjątkowe role odgrywają rodzice, nauczyciele i dorośli. Dziecko realizuje się najpełniej w zabawie wypełnionej wolnością, angażującą emocje, wyobraźnię, fantazję, sumienie, wolną wolę i umysł, duszę i ciało. Potrzeba nam szkoły uczącej życia w zgodzie z naturą i przeżywania wartości podług wzorów kultury obowiązujących w danej społeczności. Pełnić wobec dziecka „posługę myślenia”, to tyle, co sprzyjać we wszystkim, co dla niego jest korzystne, w czym dusza uobecnia w ciele jego własną formę.

„Swoją ewolucyjny szczyt – pisał Antoni Kępiński – indywidualność osiąga w człowieku. Każdy człowiek jest inny, każdy ma swój osobisty, własny świat, własne przeżycia, uczucia, marzenia”¹⁵. Człowiek, kiedy tylko stał się tym, kim jest, zawsze poszukiwał tego, co wydawało się, że wykracza poza jego możliwości. Spod tego znaku wywodzi się też konieczność ciągłego reformowania szkoły jako instytucji powołanej do „służby społecznej” przez ogół obywateli.

¹⁵ A. Kępiński (1975), *Rytm życia*, Kraków.