

WYCHOWYWAĆ, CZYLI WZBUDZAĆ POZNANIE WŁASNEGO ISTNIENIA

WYCHOWANIE W CZASACH WSPÓŁCZESNYCH

Nietrudno w dzisiejszym życiu społecznym zauważyć głęboki rozłam między pedagogiką klasyczną i jej pojęciem wolności a powszechnym jego rozumieniem łączonym z „prawem do samo-określenia jednostki”. Nic się jednak nie zmieni, jeżeli będziemy tylko ciągle wskazywać na ogólne lekkomyślne używanie idei wolności. Nikt nie może zaprzeczyć, że to popularne rozumienie „wolności” ma historyczny rodowód, a mianowicie wywodzi się z tych nowoczesnych, demokratycznych ideałów, które od trzech stuleci decydująco określają koegzystencję ludzi na Zachodzie. Nie do pomyślenia byłoby dla nas obecnie współistnienie bez ogólnie przyjętych zasad pluralizmu światopoglądowego, bez prawa współdecydowania i demokratycznego podejmowania uchwał, czy też bez szacunku dla osobistej wolności drugiego człowieka. Z pewnością nieprzypadkowo idee te opanowały także dziedzinę pedagogiki, chociaż niektórym może się wydawać, że są one równoznaczne z końcem wszelkiej pedagogiki.

W etyce i pedagogice jest mowa teraz przede wszystkim o „prawidłowym obchodzeniu się” z naszą własną wolnością. Zasadnicza norma tego „prawidłowego obchodzenia się” dostrzegana jest w poszanowaniu zasad demokratycznych. Jednakże należałoby przy tym przypomnieć sobie, że taka norma nie dostarcza nic ponad proceduralne zasady ludzkiego współżycia. Tak będzie, dopóki nie zwycięży myśl, że źródło wszelkiej prawdy (sens) i wszelkiego bycia dobrym (wartości) przewyższa jednostkę i jest w stanie wzbudzić w nas poczucie osobistej i wspólnej etycznej odpowiedzialności. Właśnie nasza kultura potrzebuje odnowionej filozofii wspólnotowego znaczenia dobra.

Niestety, jesteśmy teraz chyba dalej od tego celu niż kiedykolwiek przedtem. Rzeczywistość społeczna pozostaje w dalszym ciągu przeniknięta duchem pluralizmu i wobec tego tylko „funkcjonalnym” widzeniem pedagogiki i osobowości, które popiera moralność rozumiejącą pod „poważaniem innych” *de facto* jedynie „nie mieszanie się” w prywatne życie innych. Praktycznie nie istnieją ogólnie wiążące lub też cieszące się szczególnym uznaniem normy moralne. Wolność „indywidualna” obchodzi swoje

niczym nie ograniczone zwycięstwo. I odwrotnie, każdemu wezwaniu do większego poczucia odpowiedzialności i zaangażowania się dla świata i ludzi grozi, że zostanie spłycone do pustej frazy, zwłaszcza kiedy stawia się owo zaangażowanie ponad materialne szczęście i dobrobyt jednostki (albo społeczeństwa, ponad „bycie człowiekiem” w powszechnym pojęciu), czy też sens tego dobrobytu się podważa. A jednak w żadnym razie nie wystarczy tylko abstrakcyjnie i normatywnie „przemyśleć” obiektywną postać dobra. Bardziej niż kiedykolwiek chodzi obecnie w procesie wychowawczym o przemyślenie wraz z młodzieżą na poziomie pedagogicznej refleksji konieczności, sensu, możliwości i dynamiki wzniesienia się ponad indywidualizm, a zwłaszcza o przeżycie razem z nią tak uzyskanego poznania.

O ZNACZENIU WYCHOWANIA

Prawdopodobnie nie istnieje lepsze wyjaśnienie tego nowego pedagogicznego zadania niż to, które przedstawił M. Heidegger w *Sein und Zeit* (*Byt i czas*), rozróżniając między „właściwą” a „niewłaściwą” egzystencją. Heidegger widzi człowieka jako istotę „egzystującą” (a więc otwartą na możliwości) i w związku z tym otwartą na możliwość stania się „sobą”. Człowiek ze swej natury nie jest z góry określony, lecz stanowi pewną „możliwość bycia”. „Jest” możliwością „bycia” (istnienia). Tą możliwością musi sam zawładnąć, musi ją sam sobie „zaprojektować”. Zadanie to dotyczy każdego z nas i jest w jedynym, w swoim rodzaju, sensie „jego własnym”. Realizacja tego zadania określa niepowtarzalny, osobisty charakter naszego życia. W praktyce oznacza to, że musimy pojmować i przedstawiać wychowanie jako niezbędną pomoc młodym ludziom w zrozumieniu i dostrzeżeniu logiki ich osobistej egzystencji, aby jasny stał się sens i możliwości ich bycia osobą. Wychowywać znaczy wobec tego pomagać komuś w odkryciu własnych „możliwości”, „przekazanych” mu jednostkowo w jego życiu.

A jednak człowiek znajduje się, według Heideggera, „najpierw i przede wszystkim” w ucieczce przed samym sobą. Nie żyje według „siebie”. Nie żyje tak, jak byłoby to dla niego „właściwe”; żyje więc „nie-właściwie”. Widzi i pojmuje siebie samego tylko w odniesieniu do opinii publicznej, do bezosobowego „się”, jak to „się” myśli i mówi o ludziach, rzeczach, życiu i miłości. Kieruje się tym, co „się” mówi i czyni, pozwalając określać swoje „bycie człowiekiem” przez to, co nazywamy społecznymi konwencjami, naciskiem grupy, duchem czasu albo projektowaniem własnego „ja” na innych. Ucieka przy tym przed

samym sobą w „niewłaściwy” byt. Dodatkowo chodzi tu też często o drogę najmniejszego oporu. Człowiek naśladuje innych (*Mimesis* R. Girard) i pozostawia swoje decyzje „opinii publicznej” tak, że może odsunąć od siebie każdą odpowiedzialność (i każdy konflikt), która mogłaby nieść ze sobą egzystencjalny konflikt sumienia albo samodzielne planowanie życia. „Jak często w naszym życiu odważyliśmy się podjąć rzeczywiście osobistą decyzję?”¹

Stąd też wychowanie powinniśmy traktować jako zdecydowaną próbę wydobywania współczesnego młodego człowieka z zagrożenia tą „niewłaściwą” egzystencją: Wychowanie jest obroną czy też wydobyciem z bezosobowości, z tego „się”, w które ktoś wpada dużo szybciej, niż by się to nam, wychowawcom podobało. To samo dotyczy też wychowawcy, dopóki jeszcze porusza się po swej dziedzinie, szukając i próbując². Odkrycie tego, co jest mi „właściwe”, wymaga wyjaśnień i kierownictwa, a przede wszystkim zajęć ukazujących młodszemu pokoleniu, na czym polega to „właściwe” w różnych dziedzinach życia. Możemy zapytać o to wraz z Arystotelesem: „czyż świadomość tego nie wywrze wielkiego wpływu na życie?”³ Jednak samo nauczanie i prawidłowe poznanie nie stworzą od razu nowego człowieka. Ten sam Arystoteles pouczał, że moralne cnoty (czyli cnoty kształtujące charakter człowieka) muszą być wypracowane także przez wyćwiczenie prawidłowych nawyków⁴. Zwracał przy tym uwagę na etymologiczny związek obyczaju i nawyku (obydwa pojęcia *ethos*) w języku greckim, który można opisać jak następuje⁵: w pierwszym rzędzie termin *ethos* oznacza „pastwisko”, a więc otoczenie, w którym istota żywa otrzymuje pożywienie i może w spokoju przebywać (rzuca to interesujące światło na wyobrażenia pasterza, pasienia owiec, oraz „pokarm” w Ewangelii św. Jana). W innym znaczeniu *ethos* to także trwałe miejsce pobytu albo siedziba jakiegoś ludu. Według Volkmann-Schlucka, wyrażenie to oznacza u Arystotelesa sposób, w jaki człowiek, mówiąc obrazowo,

¹ R. Garaudy, *Het po de tong*, Baarn 1976, s. 11: Hoe vaak in ons leven hebben wij werkelijk een persoonlijke beslissing durven nemen?

² „Celem sztuki wychowania, który musi jasno i wyraźnie widnieć przed nami, zanim wybierzemy do niego drogi, ma być między innymi wzniesienie się ponad ducha czasu. Mamy wychować dziecko nie dla teraźniejszości, gdyż ta nieprzerwanie i brutalnie to czyni, lecz dla przyszłości, często nawet wbrew tej najbliższej” (Jean Paul, *Levana* § 32).

³ *Eth. Nic.* A2, 1094a 23.

⁴ Tamże, B1, 1103a 14.

⁵ Myśli te zaczerpnięto z: K. H. Volkmann-Schluck, *Ethos und Wissen in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles*, w: P. Engelhardt (wyd.), *Sein und Ethos. Untersuchungen zur Grundlegung der Ethik*, Mainz 1963, s. 61.

zajmuje miejsce w swej własnej istocie, swoje „stałe miejsce”, z którym musi się obeznac przez nawyki tak, by umieć po ludzku zachowywać się względem siebie i otoczenia. Jednakże do tego „stałego miejsca” odpowiadającego jego istocie człowiek nie dochodzi sam z siebie. Musi je najpierw dla siebie zbadać i umocnić, stawiając „stopy” na odpowiednim miejscu i tam już pozostając. Wyrażenie „nawyk” obejmuje tu więc dużo więcej treści niż tylko psychologiczną myśl o nawyku. Chodzi przy tym o „obyczaje”, tzn. zwyczaje i nawyki, na podstawie których „zatrzymujemy się” tam, gdzie zgodnie z naszą ludzką istotą zatrzymać się powinniśmy. Okazuje się więc, że nie możemy pozostawić wyboru naszego „miejsca pobytu” naszym żądom i pragnieniom. Człowiek stale musi czuwać nad tym, aby podtrzymywał go *logos* (tzn. prawdziwe wejrzenie we właściwość swojej egzystencji). Jedynie opanowanie żądz przez *logos* uzdalnia człowieka do autentycznego bycia człowiekiem, mówi Volkmann-Schluck za Arystotelesem. Tu właśnie musi zaczynać się wychowanie, które powinno stworzyć pewne ramy, jasną przestrzeń, w której mogłyby powstawać i rozwijać się określone akcje i działania jawiące się młodemu człowiekowi jako zrozumiałe, a nawet w pewnym sensie oczywiste. Dopiero wówczas rozwinąć się może „dobre zachowanie” uzdalniające człowieka, według zasad arystotelesowskich, do dobrych czynów. Według Arystotelesa, to wielka i zasadnicza różnica, czy w młodości nabraliśmy dobrych czy złych nawyków⁶.

Podsumowując stwierdzamy, że wychowanie może ponieść porażkę w dwu zasadniczych punktach — po pierwsze, jeśli znaczenie ludzkiej egzystencji nie znajdzie spójnego wyjaśnienia, i po drugie, jeśli młodzi nie zostaną włączeni w sposób życia i życiowe decyzje swoich wychowawców. Te skromne arystotelesowskie początki pedagogiki nie są w stanie, w obliczu dużo większej kompleksowości dzisiejszej sytuacji, rozwiązać współczesnego kryzysu w pedagogice, ale widziane jako diagnoza mogą rzucić pewne światło na nasze czasy.

WYCHOWANIE — WIĘCEJ NIŻ FUNKCJONALNA POMOC PRZY DORASTANIU

Skoro wychowanie ma polegać na niesieniu pomocy młodemu człowiekowi w zrozumieniu jego własnej egzystencji, aby mógł dobrze i sensownie działać, nabierać dobrych nawyków i sensownie rozwijać swoje zaangażowanie dla innych, to oczywiste jest, że musi ono być czymś więcej niż tylko „funkcjonalną pomocą

⁶ *Eth. Nic.* B1, 1103b 25.

przy dorastaniu”, udzielaną młodemu człowiekowi. Naturalnie, taka pomoc odgrywa także swoją rolę. A jednak do dyskusji na temat prawidłowego wychowania wkradła się opinia na dłuższą metę szkodliwie oddziaływująca na istotę wychowania (nie mówiąc już o przyszłości) młodego człowieka. Pogląd ten redukuje działanie wychowawcze do opieki nad „indywidualnym rozwojem potrzeb” młodzieży, co wymaga tylko odpowiedniego, techniczno-specjalistycznego zaangażowania dla osiągnięcia celu. Nie chodzi o to, byśmy mieli wyrzekać się wszelkiej rzeczowej wiedzy w dziedzinie wychowania, konieczne jednak należy zwrócić uwagę na to, że same „fachowe kwalifikacje” nigdy jeszcze nie zastąpiły w wychowaniu ukierunkowania na ukształtowanie światopoglądu. Natomiast wspomniany kierunek pedagogiki domaga się, by ze względu na obecny pluralistyczny charakter naszego społeczeństwa świadomie wykluczyć z wychowania pytanie o sens życia oraz gotowe osądy moralne i zastąpić je wychowaniem „do myślenia pluralistycznego” oraz wysoce wykwalifikowaną opieką. W pluralistycznie ukierunkowanym społeczeństwie — twierdzi się dalej — wychowanie powinno ograniczać się do niesienia tej funkcjonalnej, społecznie nastawionej pomocy przy dorastaniu, aby młody człowiek mógł optymalnie i w jak największej „wolności” rozwijać swoje osobiste możliwości oraz uczyć się wykorzystywać swoje szanse w życiu społecznym. Skutkiem tego bezpośrednia osobista pomoc przy podejmowaniu decyzji nie należy już do dziedziny wychowania. Oczywiście, także i w tej wizji pedagogiki szuka się rozmowy z młodym człowiekiem, aby nakłonić go do komunikatywnego popierania swojego stanowiska za pomocą niezbędnych argumentów i racjonalnej poprawności, żeby w ten sposób nauczył się uzasadniać i przemyśliwać swoje decyzje. Jednakże właściwe ukierunkowanie decyzji w świetle określonego światopoglądu byłoby tutaj pedagogicznie i społecznie nie do przyjęcia. Pedagogicznie taka rozmowa, prowadzona według zasad dialogu, mogłaby mieć tylko proceduralny charakter. A więc — rozmowa tak, ukierunkowywanie nie, a w żadnym razie wywieranie jakiegokolwiek wpływu czy prowadzenie w określonym kierunku, gdyż chodziłoby wówczas o narzucanie własnej woli i indoktrynację. Żąda się więc „niezaangażowanej” pedagogiki, która właśnie w ten sposób bezwarunkowo się „angażuje”.

Znane jest uzasadnienie takiego właśnie punktu widzenia. Odwołuje się ono do obecnego pluralizmu światopoglądowego, do demokratycznych powikłań w naszym życiu i do niepodważalnego prawa każdej jednostki do wolności podejmowania decyzji na podstawie własnych uczuć, osobistych opinii i właściwości.

W związku z tym każda próba wywierania wpływu czy ukierunkowywania uważana jest zaraz za narzucanie woli, niedemokratyczne działanie albo indoktrynację. Socjologicznie rzecz biorąc, to prawda. Socjologia dopuszcza istnienie wielu „prawd”, powstrzymuje się jednak od wydawania jakiegokolwiek osądu „prawdy”. I właśnie dlatego rodzi się pytanie, czy wychowawcza rzeczywistość może być mierzona socjologiczną miarą. Pod takim pojęciem wychowania kryje się często następująca myśl: jako jednostka mam własny moralny światopogląd, którego jednak nie chcę nikomu innemu „narzucać”. Taki sposób myślenia występuje jedynie wówczas, kiedy wychowawca nie żyje już własnym światopoglądem i nie identyfikuje go ze swoim „być” („jest”) lecz jedynie (jeszcze) posiada („ma”) go ze względu na społeczne i historyczne uwarunkowania, które „kiedyś” określiły i uformowały jego *psyche*. Być może, na tym właśnie polega najczęściej występujący uraz całego pokolenia wychowawców. Doznali oni wstrząsu, odkrywając, że sami zostali „uwarunkowani” w swych własnych poglądach. Socjologicznie trudno zaprzeczyć temu faktowi. Przypuszczenie to odsłania jeszcze jeden aspekt sprawy, mianowicie fakt, że wielu nie odczuwa i nie doświadcza własnego światopoglądu jako dającej życie „prawdy”, która mogłaby pomóc innym w dotarciu do autentycznego życia. Odwrotnie, własny światopogląd widziany jest już tylko jako przydzielona człowiekowi społeczna forma życia z własnymi aksjomatami i regułami, a nie jako wyzwalamąca prawda. Można zinterpretować to mówiąc, że umarły „wielkie ideologie”, można to też rozumieć jako znak, że współczesny człowiek stale próbuje uciec przed światłem, które pozwoliłoby mu wejrzeć w najgłębsze tajniki jego istnienia. Przecież już sama specyfika doświadczenia dobra i wyzwolenia uzasadnia dążenie do podzielenia się tym z innymi. Podzielenie się nie oznacza tu chęci narzucenia czegokolwiek lecz wolę uczynienia wszystkiego, by nie zasłaniać przed innymi ani nie przemilczać własnego odkrycia.

ROZJAŚNIAĆ „SENS”

Jeśli chcemy używać jeszcze wyrażenia „wychowanie” bez konieczności odrzucenia go jako zupełnie pustego pojęcia, wychowawca powinien trwać przynajmniej przy minimalnym odróżnieniu dążenia do „osobistej odpowiedzialności życiowej” od anonimowości czystego „biernego trwania” (chodzi tu nie tyle o bezwolę, co raczej o okoliczność, że człowiek tylko w ramach określonych możliwości i niespodzianek ludzkiego współżycia spełnia jeszcze pewną funkcję [rolę]). Stąd też odpowiedzialność życiowa

może mieć dwojakie znaczenie: po pierwsze, należy tworzyć krytyczny dystans względem tego, co się „retorycznie” chwala i uwiarygadnia jako ludzkie współzycie. Wynika z tego konieczność wykształcenia krytycznego myślenia będącego w stanie dokonać refleksji nad rzeczywistą wartością naszych potrzeb i sensem naszego własnego działania. Wychowanie do odpowiedzialności idzie tu ręką w rękę z wykształceniem racjonalnego sposobu myślenia, umożliwiającego ponowne zastanowienie się nad „sensem” własnych przedsięwzięć. A jednak „wykształcenie osobistej odpowiedzialności życiowej” obejmuje jeszcze coś ponadto. Polega ono mianowicie na wewnętrznym korygowaniu i ocenie otwierających się przed nami możliwości za pomocą naszej własnej wrażliwości, albo kierując się tym, co nazywamy swoim usposobieniem, powołaniem czy sumieniem. Kryterium odpowiedzialności naszych czynów stanowi tutaj nie tyle rzetelność i powaga, z jakimi działamy, lecz dużo bardziej spójność naszych czynów z wewnętrzną i osobistą świadomością naszego „powołania” i poczuciem współodpowiedzialności za świat i ludzi.

Każdy z nas ma swoje powołanie, swoje przeznaczenie. To, że jakaś postawa sama w sobie jest odpowiedzialna, nie znaczy jeszcze wcale, że musi być we wszystkich okolicznościach dla mnie „dobra”. Właśnie dlatego wychowanie powinno być rozumiane jako próba niesienia pomocy młodym ludziom w uczeniu się indywidualnego rozpoznawania swojej istoty. Oznacza to, że na pewien moment wszystko, co „inni” mówią, powinno być metodycznie wyłączone. Łatwiej wówczas skierować uwagę młodego człowieka całkowicie na jego wewnętrzny głos i osobistą myśl przewodnią w celu uzdolnienia go do odnajdywania własnych możliwości, poglądów, postanowień, odpowiedzialności i zaangażowania dla innych. Nie ma przy tym absolutnie znaczenia, co „inni” myślą o tym samym problemie i jak go oceniają. Powszechnie wiadomo, że nie istnieje socjologicznie żaden konsensus w tych sprawach. Nadzwyczaj ważna pozostaje jednak w tym kontekście szansa sporządzenia wewnętrznej „mapy” naszego ludzkiego istnienia. Odnajdujemy tu najcenniejszy i decydujący cel pomocy w odnalezieniu kierunku życia, jakiej można na tym etapie udzielić młodemu człowiekowi.

Nie należy jednak od razu szkicować takiej „mapy”; wystarczy ją „obudzić”. Odbywa się to podobnie jak z osobą wybierającą się w podróż. Cały stos map nie pokaże jej kierunku, dopóki nie doszedłszy do rozstaju dróg sama nie pozna, że potrzebuje orientacji według tych map. Dopiero teraz dostrzeże ich użyteczność i będzie umiała je szanować. Podobnie wszelkie abstrakcyjne rozważania o etycznych czy religijnych „mapach” nie poruszają

młodego człowieka, chyba że jako poszukujący sam rozpozna ich znaczenie na tym skrzyżowaniu, na którym się znalazł. Jako pierwsze zadanie wychowawcy wyłania się więc potrzeba, by razem z wychowankiem wyruszył „w podróż”, tzn. podjął ryzyko wypowiedzenia się o najbardziej osobistych sprawach. Jeśli jako wychowawcy chcemy wydobyć kogoś z „niewłaściwości” tego: „bo tak się myśli i tak się robi”, powinniśmy najpierw mówić o własnych doświadczeniach i próbach dotarcia do tego, co „właściwe”. Poszanowanie wolności drugiego człowieka nie polega na zrodzonej z fałszywej obawy postawie „nie mieszania się” (interwencji) w jego osobiste życie, ale na odwadze zapytania go o prawdziwość i rzeczywistość jego wolności.

Bojaźliwe przemilczanie własnego światopoglądu albo pogardliwe o nim mówienie (kalanie własnego gniazda) wypływające z obawy, że z tego powodu nie zostaniemy zaakceptowani, odbiera wiarygodność każdej próbie obudzenia w drugim czegoś do życia. I więcej, takie milczenie przyczynia się do „erozji”, do powolnego zamierania elementów egzystencji czy inaczej: egzystencjalnych „stałych”, które słowa wychowawcy miały przekazywać. Jak można np. mówić o takiej ludzkiej „stałej”, jak sumienie, skoro z fałszywego poszanowania wolności drugiego nawet nie wolno wspomnieć o żadnej konkretnej decyzji sumienia?

WARUNKI I SZANSE WYCHOWANIA

1. „Przejrzystość” wychowawcy

Wychowanie wymaga „przejrzystości” wychowawcy względem wychowanka. Obydwaj są w innym wieku i nie należą do tych samych grup społecznych, co znaczy, że konfrontowani są z różnymi sytuacjami życiowymi i patrzą na rzeczywistość z innego punktu widzenia. Różnica między kulturą młodzieży i dorosłych ogranicza zasadniczo możliwość przekazu wartości światopoglądowych. Stąd też światopoglądowa uczciwość wychowawcy nie może być traktowana jako środek służący przekazywaniu wartości. Odwrotnie, główną rolę powinno tu odgrywać zaufanie pozwalające młodszemu dostrzec w starszym egzystencjalny punkt odniesienia, według którego mógłby on ukierunkować własne życie. Wychowanek musi nieświadomie i nie pytając poznać, kiedy wychowawca sam traktuje sprawę poważnie i co jest dla niego święte. Najbardziej głębokie i trwałe ślady pozostawiają nie słowa czy argumenty, ale te chwile, kiedy ujawnia się powaga i głębia, z jakimi wychowawca realizuje swoje wewnętrzne prze-

konania. I tak najczęściej w konfliktach pomiędzy rodzicami a dziećmi nie chodzi wcale o opór rozbudzony w dzieciach przez rodzicielskie pouczenia lecz raczej o społecznie określone i podtrzymywane różnice w koegzystencji i stylu życia pokoleń.

Oczywiście, młody człowiek nie może i nie powinien nawet bezpośrednio zrozumieć oraz przeanalizować całokształtu światopoglądu wychowawcy; niemniej jednak przekazywane jest mu jak w lustrze „wrażenie” pozwalające na intencjonalne i samodzielne odkrycie i przeżycie własnej odpowiedzialności. Poza tym w ten sposób przekonuje się, że zasady etyczne i światopogląd nie są czymś, co się „ma”, podobnie jak ma się ciało, jak „jest się” kobietą czy mężczyzną, albo jak mówi się danym językiem, lecz że istnieją one tylko dzięki osobistemu zaangażowaniu i polegają na codziennym podejmowaniu decyzji. W pewnym sensie za argumentem o „pluralizmie”, używanym dla odrzucenia wagi wychowania ukierunkowującego światopoglądowo, kryje się myśl, że światopogląd jest czymś, co się posiada, podobnie jak od dzieciństwa włada się danym językiem. Pojawia się przy tym pytanie, kto właściwie w naszym zachodnim społeczeństwie jeszcze w ten bezosobowy sposób „ma” światopogląd nienaruszony i bez śladów erozji?

2. Budzić do życia dobro

Człowiek jest istotą społeczną, która już jako noworodek wkracza w istniejące społeczeństwo. Nie rodzi się przecież „sam z siebie”, a jego powstanie zakłada uprzednie istnienie społeczności innych jednostek. Tak samo nie przychodzi na świat „gotowy”, wyposażony we wszystko, co mu potrzebne do życia, lecz dopiero przyjęcie do społeczeństwa umożliwia mu otrzymanie niezbędnego do przeżycia wychowania. Po narodzinach biologicznych następują więc ponowne narodziny na społecznym „łonie” ludzkiej wspólnoty. Dokonuje się to najpierw na drodze uwewnętrznienia społecznej rzeczywistości bliźnich i „ducha” panującego w otoczeniu człowieka.

Na społeczne zjawisko „wychowania” rzutują, jak widzimy, w pierwszym rzędzie relacje interpersonalne. Głęboki i decydujący związek istnieje pomiędzy osobami, które na długi czas stały się partnerami życiowymi. Młodszy włączani są w życie starszych, przy czym albo naśladują ich zachowanie albo jedynie współuczestniczą w ich życiu. Z drugiej strony rozmowy i dyskusje stanowią ważny element tych relacji. Decydujący wpływ na współżycie i rozmowy czy dyskusje ma „duch” kształtujący klimat międzyludzkich stosunków. „Duch” ten stanowi niezwer-

balizowany element każdego rodzaju wychowania. Jednak właśnie to, co niewypowiedziane, wywiera często najgłębsze wrażenie. Chodzi przy tym najpierw o atmosferę panującą pomiędzy samymi wychowawcami, a dopiero potem o ich stosunek do dzieci, ponieważ relacja: wychowawca-dziecko, może być upozorowana, co nie dotyczy rzeczywistego wzajemnego stosunku dorosłych. „Duch” wychowania określony jest w swej istocie przez hierarchię wartości wychowawcy, przez jego nadzieje, oczekiwania, sens, jaki jest w stanie nadać swemu życiu, jego sposób życia. We współczesnych czasach wychowanie kieruje się coraz mniej ogólnymi normami, wartościami albo stałymi zasadami społecznymi; większą wagę mają tu osobiste przekonania, dynamika czy oczekiwania względem życia. Wychowanie dokonuje się przede wszystkim poprzez kierowanie się własnym „poczuciem życia” wychowawcy, „w jego duchu” — jako kierowane i prowadzone osobistym (choć też dzielonym z grupą osób podobnie myślących) poczuciem tego, co w naszych czasach uważa się za godne wysiłku, wartościowe, po co „warto żyć”, a nawet tego, co uznane jest za „nowe” i „jedyne”, albo w czym się odnajduje szansę realizacji własnej wolności.

W najwcześniejszej młodości uwewnętrznienie jest jeszcze nieświadome. Pierwszym „wychowawcą” jest więc samo życie, niezwerbalizowany wpływ środowiska, rówieśników itp. Jednak dla powodzenia „drugich narodzin” dziecko potrzebuje „znaczących” i „reprezentatywnych” osób, tzn.: a) ludzi umiających działać „wzorowo” (tzn. jako przykłady umożliwiające ukierunkowanie, takich, których słowa i czyny stanowią jedno, są zintegrowane) oraz b) ludzi posiadających potrzebne zdolności i wykształcenie umożliwiające możliwie najlepsze przekazanie dziecku „świata”.

Oczywiście, noworodek nie jest w stanie samodzielnie wybrać sobie takich osób czy swego otoczenia. Musi te osoby najpierw „przyjąć” i wraz z nimi, dzięki ich pośredniczącej funkcji, także do pewnego stopnia ich „świat”. Dlatego też wychowawca w żadnym razie nie jest jedynie bezbarwnym, neutralnym pośrednikiem, lecz człowiekiem, który na bazie własnego doświadczenia i rozumienia życia sprawia, że młody człowiek może konkretnie doświadczać „świata”. On też jest osobą, która powinna wychowankowi wyraźnie ukazać wyzwanie leżące u podstawy naszych wartości i naszego poczucia odpowiedzialności. Z tego względu bardzo ważne jest to, by wychowawcy byli autentycznymi świadkami tego, co sami chcą przekazać życiu młodych (np. najpierw sami próbują sprostać własnym normom i wartościom, zanim zaczną wymagać ich od innych). W tym (nie redukującym i nie pogardliwym) sensie można widzieć człowieka jako „produkt

społeczny” albo „wynik jego wychowania”: człowiek ze swej natury jest istotą komunikatywną, zdaną na przebywanie z podobnymi sobie, aby „po raz drugi” narodzić się w społecznych relacjach jako prawdziwy człowiek.

W jeszcze większym stopniu dotyczy to rozwoju moralnego, rozwoju światopoglądu, religijności i wychowania chrześcijańskiego. Najczęściej otoczenie pośredniczy w duchowym „narodzeniu” człowieka. Moralne i religijne przebudzenie dokonuje się w oparciu o przykłady i społeczne kontakty. Pozostają też one jedynie w tym stopniu żywe, w jakim są wspierane, pielęgnowane i „niesione” przez grupę. Także religia stanowi zjawisko społeczne, u podstaw którego leżą specyficzne formy i prawidłowości społecznego tworzenia grup, gdzie wymiana (albo konfrontacja) z religijnością innych ma decydujące znaczenie.

3. Wzrastanie ku samodzielności

Wychowanie znaczy koniec końców „wychowywać samego siebie”, ponieważ ma szansę postępu jedynie wtedy, jeśli dana osoba na nie przyzwoli, czego nie można ani wymusić, ani też komuś odebrać. Wychowawcy pozostaje więc tylko pośrednia droga sugestyjnego i motywującego budzenia dobrej woli.

a) *Uczyć się z doświadczenia — nauczyć doświadczając*

Pierwszym krokiem w tym kierunku może być dotarcie do etyki przez estetykę. Doświadczenie piękna przemawia do człowieka, dotyka jego głębszych warstw, przyczynia się do oczekiwanego poszerzenia własnego świata doświadczeń, a przez kruchość piękna można rozbudzić delikatne uczucia i w końcu troskę o zachowanie piękna. W ten sposób budzi się poczucie odpowiedzialności. Również wszystkie wyobrażenia etyczne powstają w nas przez „doświadczenia” charakteryzujące się podobnymi cechami strukturalnymi.

Drugą drogę można nazwać „pedagogiką przykładów”. Na pierwszym miejscu znajduje się tu dobry przykład wychowawcy, który mimo to pozostaje człowiekiem mającym swoje słabości i popełniającym błędy. Zaraz potem następuje poznanie innych „wielkich” wzorów. Projektujemy na te „wzory” drzemiące w nas życzenia i pożądania, a one dzięki temu, że się z nimi identyfikujemy, stają się potem punktami orientacji. Oczywiście, grozi przy tym niebezpieczeństwo bezkrytycznego uwielbienia (*idolatria*), a jednak taka identyfikacja może pobudzić coś w nas samych, rozbudzić drzemiące talenty i skłonić do rozwoju nasze

poczucie określonych wartości. Logicznym skutkiem takiego procesu jest „naśladownictwo”. Nie należy przez to rozumieć niewolniczej imitacji wzoru, lecz twórcze przetwarzanie znalezionej „modelu” w ramach granic, możliwości i zadań własnej sytuacji.

b) *Nauczanie oceniania*

Najistotniejszą drogą, jak dotąd, jest droga krytycznego kształtowania świadomości. Osoba to więcej niż tylko istota pozostająca w społecznych interakcjach. Z pewnością najpierw środowisko domowe, w którym człowiek dorasta i jest wychowywany, określa jego usposobienie. Tu jakby niechcący kładzione są podstawy orientacji życiowej, jako że w sensie absolutnym niemożliwe jest wolne decydowanie o tym, jak i gdzie chciałoby się żyć. Takiej decyzji nie można jeszcze nazwać wolnością albo duchową pełnoletnością. Wręcz przeciwnie do powszechnej opinii, nie osiąga się swojej wolności tak po prostu, wyrywając się ze środowiska, w którym nas wychowano. W ten sposób stwarza się tylko miejsce nowym wpływom i uwarunkowaniom. Wolność i dojrzałość osiąga się dopiero w chwili, kiedy młody człowiek jest w stanie sam z siebie podejmować decyzje niezależnie od dającej mu poczucie bezpieczeństwa i jednocześnie wywierającej na niego wpływ siły środowiska, w którym wyrósł. Wolność rośnie wraz z samodzielnym i krytycznym zastanawianiem się nad czynnikami dotychczas człowieka kształtującymi oraz wpływami, które jego środowisko dotąd starannie odrzucało. Tylko ten, komu się uda samodzielnie myśleć i podejmować decyzje, będzie cieszył się poczuciem rosnącej wolności. Od tej chwili jednak nie może już uciec od decydującego pytania: dlaczego działamy tak, a nie inaczej? Jaki chcielibyśmy mieć świat? Dlaczego czynię ciągle jeszcze to samo, co moje otoczenie; dlaczego nie wyrwę się, by poszukać nowych dróg? Jeżeli wychowawca przewiduje ten rodzaj pytań i przygotowuje młodych ludzi do szukania odpowiedzi na nie, będzie mógł uniknąć niebezpieczeństwa uczynienia ze swego nauczania jedynie uwarunkowywania (najczęściej „w dobrych intencjach”).

PODSUMOWANIE

Rodzice i wychowawcy nie mogą uniknąć pośredniej odpowiedzialności za wzrastające pokolenie⁷. Wszystko, co przekazali

⁷ Jedynie abstrakcyjnie można określić, co konkretnie oznacza zastępcza odpowiedzialność wychowawcy i jaką rolę odgrywa przy tym współ-

czy jeszcze przekażą swoim dzieciom, jeśli chodzi o prawdę, wartości, sens i właściwość życia (albo odwrotnie), albo czego nie przekazali przez zaniedbanie czy brak odwagi, sprawia, że są pośrednio odpowiedzialni za młodszych. Według słów niemieckiego poety i myśliciela E. Jüngera, kształcenie polega w końcu na przekazaniu młodemu człowiekowi pojęcia o tym, co ten zechciał z siebie dać.

tłum. Agata Parzonko

praca drugiego i jego wolność. W każdej fazie rozwoju wzajemny stosunek tych wartości będzie przedstawiał się inaczej.