

PLEĆ A WYCHOWANIE

A. Wychowanie jest sztuką moralną, w której wychowawca, szanując przede wszystkim „wewnętrzną siłę wizji rozumu” (który jest u wychowanka podstawą każdego autentycznego wychowania), „naśladuje drogi, jakimi intelektualna natura kroczy w swoich działaniach”¹ Na tej podstawie można stwierdzić, że wychowanie polega na „wspomaganiu człowieka w jego dynamicznym rozwoju, dzięki któremu kształtuje się on jako ludzka osoba – mająca odpowiednie środki poznawcze, siłę sądu i cnoty moralne – obdarzana równocześnie duchowym dziedzictwem narodu i cywilizacji, do której przynależy, wchłaniając w ten sposób odwieczne dziedzictwo pokoleń”². W tym sensie wychowanie jest autentycznie wyzwalające: wyzwala bowiem od przeszkód i wyzwala w człowieku energie potrzebne do czynienia dobra i poznawania prawdy. I dlatego jest także wychowywaniem do wolności, „wolności wewnętrznej i duchowej”³ Tak to, przechodząc również przez zewnętrzne wykonywanie swych wolności, człowiek urzeczywistnia się jako istota wolna, jako „jądro wolności”, jako osoba. Tylko w ten sposób człowiek dochodzi do „bycia tym, kim jest” (Pindar), do „bycia więcej” (Jan Paweł II). Człowiek zyskuje swą osobowość, tak jak zdobywa swą wolność – stwierdza J. Maritain⁴

Jeśli nie „wychodzi się” z tego, jeśli się nie uwzględnia tych prawd podstawowych, uświęconych tysiącletnim doświadczeniem i tradycją, dojdzie się niechybnie – jak to miało już miejsce – do poważnego wynaturzenia pojęcia i realizacji wychowania, które jest przecież prawdziwą misją i jednym z najszlachetniejszych zadań człowieka.

¹ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1969, s. 18. „Naturalna aktywność ducha u tego, kto się uczy, oraz zadanie kierownictwa intelektualnego u osoby nauczającej, stanowią dynamiczne czynniki wychowania. (...) Wychowawca jest jedynie tym dynamicznym czynnikiem, który – chociaż powinien być faktycznie skuteczny – sytuuje się dopiero na drugim miejscu; jest działaczem usługującym” Tamże, s. 45.

² Tamże, s. 25 (por. s. 44).

³ Tamże, s. 26. Na tej też „płaszczyźnie” człowiek realizuje w sobie jedność, jaką jest i do której jest przeznaczony. Por. tamże, s. 60n.

⁴ *Principes d'une politique humaniste*, Paris 1945, rozdz. I.

Znajdzie się ono wówczas jakby „naturalnie” i zacznie oscylować pomiędzy pragmatycznym lub pozytywistycznym metodologizmem a totalitarnym dążeniem do „indoktrynacji”⁵ i „uświadomienia”⁶ – ze względu na siłę człowieka dopasowanego do norm ideologii⁷, ewentualnie „ideologii dominującej” (Marks)⁸ Ten zaś płaszcz metodologizmu cechuje się prawdziwym „kultem środków” (Maritain), w którym dochodzi się praktycznie do poświęcenia obiektywnych wymogów prawdy i dobra⁹, stanowiących równocześnie kres, cel i „pokarm” wychowania do wolności¹⁰; poświęcenia „na pierwszym miejscu miłości do prawdy, która jest podstawowym dążeniem każdej natury rozumnej”¹¹.

Otóż w czasach nowożytnych (zaczynając co najmniej od Fichte’go¹²) metodologizm wiązał się z pogłębianiem – lub przewyciężaniem – tego, co w braku innego lepszego wyrazu można by nazwać pedagogicznym „pojetyzmem” Tutaj bowiem na skutek nieznamomości lub odrzucenia wspomnianej wyżej zasady antropologicznej zmienia się i odwraca radykalnie pojęcie i zadanie wychowania. Zamiast promować naturalny rozwój duchowej energii tkwiącej w podmiocie wychowywanym – czyli w osobie wychowanka – dąży się do, w nastawieniu przywłaszczającym, narzucenia z zewnątrz (z niewłaściwą i dominującą zewnętrżnością) jakichś sztucznych kanonów, które zarzucając kotwicę w zmysłowości, wyobraźni i czułości/zmysłowości (stąd wynika ich charakter atrakcyjny, a nawet zwodniczy) doprowadzają do zaślepienia umysłu wychowanka w jego naturalnej zdolności poznawczej i ściśle normatywnej. Logicznie zatem takie „pojetystyczne” nastawienie i taka wizja wychowania czyni z wychowawcy głównego działającego, wobec którego wychowanek, „rozwodniony” w swej subiektywnej oraz obiektywnej „spójności” i „trwałości”, jawi się po

⁵ Por. V. I. Lenin, *Dzieła wybrane*, Moskwa 1966, s. 117-278 (*Co zrobić?*), a zwł. 175-180; H. Arendt, *Le système totalitaire*, Paris 1972, s. 112n.

⁶ Por. P. Freire, *La educación como practica de la libertad*, Santiago 1973, rozdz. IV; A. Bandera, *Paulo Freire. Un Pedagogo*, Bogotá 1981, rozdz. IV.

⁷ Ideologia jest, według samego K. Marks, kłamliwą wypowiedzią, która coś ukrywa celem usprawiedliwienia interesów „klasy”. Zob. K. Marks – F. Engels, *Ideologia niemiecka*, w: *Dzieła wybrane*, Moskwa 1966, t. II, s. 547-660.

⁸ Jak to się dzieje np. na Kubie, a aktualnie także w Chile.

⁹ Zob. R. Ahumada, *El desafío de formar para la verdad y el bien*, Santiago 1998, s. 19-50.

¹⁰ Wolność, która jest dobrem człowieka, wywodzi się z prawdy.

¹¹ J. Maritain, *Pour une philosophie...*, dz. cyt., s. 50.

¹² Jego poprzednikami byli sofisci, Platon i Rousseau. Por. G. Fichte, *Discursos a la Nación Alemana*, Madrid 1977.

prostu jako „materia pierwsza”, dająca się dowolnie modelować. W ten sposób¹³ całe to „działanie” nabiera charakteru woluntarystycznego¹⁴, czyli nastawienia, w którym dominuje wola nad intelektem, czyniąc zeń swego niewolnika, co samo przez się wywraca „wewnętrzny porządek ludzkiej natury”¹⁵. Rozum bowiem, zamiast umacniać wolę, staje się jej podporządkowany, co doprowadza ostatecznie do „zdeformowania i osłabienia rozumu”¹⁶. A to dlatego, że – jak naucza Akwinata: „wola nie ma natury pierwszej reguły, lecz jest regułą regulowaną, jest bowiem kierowana przez rozum i intelekt nie tylko w nas ale również w Bogu...”¹⁷

Otóż woluntaryzm w dziedzinie wychowawczej zgadza się (jeśli można tak powiedzieć) na energię subiektywną i dowolną (bez żadnej normy), nieodzowną do „tworzenia” i „fabrykowania” ludzkiego „podmiotu”, jakiego tylko się pragnie¹⁸ (biorąc to ostatnie pojęcie w jego zabarwieniu hegeliańsko-freudowskim, obecnie dominującym). W tej perspektywie wychowanek, który ma z natury godność celu, staje się zwyczajnym tylko obiektem¹⁹, a tym samym także środkiem, czyli czymś, co nie ma samo w sobie racji swego bytu, lecz jedynie w czymś innym; czymś, co jest dla „innego”²⁰. Niemalże obrazowo można by powiedzieć, że produkcja „nowego” człowieka, czyli – według Marksa – człowieka „rodzajowego”, człowieka „totalnego”²¹, jest tu środkiem do uzyskania wyśnionego i utopijnego (marksistowskiego) królestwa „wolności”: raju na ziemi, jak to już widzieli Bierdiajew, Maritain,

¹³ Zob. m. in. św. Tomasz z Akwinu, *De anima*, II, 1-11; *STh.* I, q. 75-83.

¹⁴ Woluntaryzm znalazł swój pierwszy wyraz literacki u sofistów. Zob. E. Zeller, *Sócrates y los Sofistas*, Buenos Aires 1995. Gdy chodzi o wychowanie, to „droga woluntarystyczna” rozwijała się wraz z takimi autorami, jak Duns Szkot, Fichte, Schopenhauer czy Lenin. Na Wschodzie woluntaryzm pedagogiczny rozwinął się już wcześniej w Indiach, zespolony ściśle z religijnością hinduistyczną. W *Bhagavad Gita* (III, 1-99) „kontemplacja” i „radość ducha” wyprzedzają nawet sam wymóg działania.

¹⁵ J. Maritain, *Pour une philosophie...*, dz. cyt., s. 35.

¹⁶ Tamże, s. 36.

¹⁷ *De Veritate*, XXIII, 6. Tekst polski: Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, Kęty 1998, t. 2, s. 272.

¹⁸ Pojęcie pragnienia szczególnie pogłębił i analitycznie ubogacił Arystoteles. Natomiast Hegel znieszczałcił je gnostycznie. Por. A. Kojève, *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris (b.r.w.), s. 11-16.

¹⁹ Nie negując przez to jego bycia „materią pierwszą” Obiekt (nie: przedmiot) jest czymś, co chce się osiągnąć, zdobyć; nie jest natomiast czymś, co się oddaje darmo lub bezinteresownie podmiotowi ludzkiemu.

²⁰ Por. R. Ahumada, dz. cyt., s. 17.

²¹ *Manuscritos. Economia y Filosofia*, Madrid 1970, s. 146n.

Toynbee, a także J. Schumpeter²². Człowiek, ludzka osoba, zostaje wówczas poświęcony ideologii lub utopii (*ou-topos*: czyli bez miejsca, gdzie mógłby się realizować²³), a ponieważ nie zna samego siebie, jest traktowany życiowo i wyobrażeniowo jako „projekt polityczny”²⁴ zgodnie z planem „szefa” albo danej partii. Poświęca się „systemowi”, socjalizmowi, komunizmowi, „królestwu tysiąca lat” (Hitler), względnie danej konkretnej osobie.

Ta przejściowa „operacja” produkcyjna prowadzi logicznie (i całkowicie) do wzięcia w posiadanie podmiotu ludzkiego (wszystkich razem i każdego z osobna²⁵), poczynając od tego, co najbardziej wewnętrzne i specyficzne w nim samym, czyli od rozumu w podwójnym jego znaczeniu (arystotelesowskim i własnym²⁶): natury i zdolności poznawczej. Na tej właśnie podstawie wychowanie zostaje „politycznie” obciążone własną hipoteką.

Od czasów Lenina nikt chyba nie poszedł dalej tą drogą²⁷ od Antonio Gramsci’ego. Dla tego współ-założyciela Włoskiej Partii Komunistycznej „wszystko jest polityką”²⁸, zwłaszcza zaś kultura i wychowanie. Uważa on mianowicie, że „praktyka pedagogiczna”, która przekracza oczywiście znacznie to, co się dzieje w szkole, zakłada „aktywną relację pomiędzy mistrzem a uczniem; jest to relacja aktywnej wzajemności, w której mistrz jest zawsze uczniem, a uczeń – mistrzem” Ta dynamika wychowawcza jest podporządkowana temu, co cytowany autor określa jako „wychowawcze i formacyjne zadanie państwa” Zło – mówi Gramsci, posługując się językiem hegeliańsko-marksistowskim – „ma zawsze na celu tworzenie nowych i coraz

²² Tamże, s. 143 i 156. Por. J. Maritain, *Humanisme Intégral*, Paris (b.r.w.), s. 62-67; A. Toynbee, *Estudio de la Historia*, Madrid 1971, t. III, s. 298; N. Berdiaev, *Les sources et le sens du communisme*, Paris 1951, s. 306n; J. Schumpeter, *Capitalisme, Socialisme et Démocratie*, Paris (b.r.w.), s. 21; a zvl. A. Solżenicyn, *Archipelag Gulag*.

²³ Taki jest sens *Utopii* św. Tomasza More.

²⁴ Por. F. Moreno, *Útopia, Ideología y Totalitarismo*, Santiago 1989; tenże, *Lo cristiano y la Política*, Santiago 1984, s. 75-85.

²⁵ Traktowanych jako „materia pierwsza” i obiekty.

²⁶ Por. *De anima*, II, 2.

²⁷ Ta droga ideologiczna nie kończy się jednak na Leninie lub Gramscim, lecz dopiero na obozie koncentracyjnym, na torturze i występku. Znamienne jest choćby i to, że w Chinach jeńca zamkniętego w obozie koncentracyjnym nazywa się „studentem” Por. S. Courtos i in., *El libro negro del comunismo*, Madrid – Barcelona 1998, s. 34. Odnowione przez Lenina techniki „reedukacyjne” były szeroko (i kryminalnie) stosowane w Związku Sowieckim, w tzw. krajach Demokracji Ludowej, w Wietnamie, w Chinach i na Kubie. Natomiast w Chile (1970–1973) i Nikaragui marksistom, pomimo wielkich wysiłków podejmowanych przez nich w tym kierunku, nie udało się wprowadzić ich w życie.

²⁸ *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino 1975, s. 38.

bardziej wzniosłych rodzajów cywilizacji; wychowanie i moralność najszerzych rzesz ludności polega zatem na konieczności ustawicznego rozwijania ekonomicznego aparatu produkcji; w konsekwencji celem państwa jest wypracowanie, także fizyczne, nowych rodzajów człowieczeństwa”²⁹

W związku z tym cytowany współ-założyciel Włoskiej Partii Komunistycznej zachęca do „narzucania wychowania seksualnego, zakładając, że wiedza w tej dziedzinie jest praktycznie... czystą hipokryzją, preferuje się bowiem koncepcje zdrowe i niezdrowe zamiast metodycznych i wychowawczych” Gramsci uważa bowiem, że „skłonności seksualne należą do tych, które były najbardziej uciskane przez rozwijające się społeczeństwo... i dlatego częste jest w tej dziedzinie odwoływanie się do «natury»” (...) „To prawda, że nie da się rozwijać nowego rodzaju człowieka, wymaganego przez racjonalizację produkcji i pracy, jeśli instynkt seksualny nie jest właściwie regulowany, nie jest, również on, zracjonalizowany”³⁰ Równocześnie jednak ten włoski polityk „wyjaśnia” w duchu typowo marksistowskim stałość relacji płciowych i monogamię „systemem pracy wiejskiej”, twierdząc przy tym, iż złożoność nowożytnego społeczeństwa uprzemysłowionego³¹ zrodzi niewątpliwie „nową formę zespolenia płciowego”, które – jako ściśle zależne od „formacji nowej osobowości żeńskiej” – winno się pojawić pod znakiem podstawowego wymogu, złożonego i trudnego do osiągnięcia, „stworzenia nowej etyki seksualnej, zgodnej z nowymi metodami produkcji i pracy”³².

Całe zadanie wychowawcze jawi się tutaj jako usytuowane w relacji do (i wpisane do *hipoteki* przez...) *ideologicznych* (marksistowskich) wymogów „ekonomii”, lub – jeśli się sobie tego życzy – „kultury”, która – traktowana (w duchu Hegla) jako „moment hegemonii” – nie ma własnego *statusu*, lecz uzasadnia się właśnie ekonomią, czyli materialną produkcją dóbr materialnych³³

²⁹ Tamże, s. 31. Por. tenże, *Note sul Macchiavelli, sulla politica e sullo Stato Moderno*, Torino 1949, s. 83.

³⁰ *Note sul...*, dz. cyt., s. 299, 324 i 326.

³¹ Autor przyjmuje jednak te jego cechy wyłącznie ze względów ekonomicznych i funkcjonalnych, a nie moralnych!

³² Tamże, s. 332 i 325.

³³ To jasne, że marksistowska ideologizacja wychowania nie ma nic wspólnego z tym, co głosił Arystoteles w *Polityce* (I, 5, 12) i niewiele ma wspólnego z Platonem, który w *Prawach* (VII, 804) przyznał państwu rolę głównego wychowawcy. Zwróćmy jednak uwagę na fakt, że właśnie Gramsci jest źródłem natchnienia i zasadniczą normą dla ONZ w kwestii polityk wychowawczych. Widać to zresztą wyraźnie także we wszystkich poczynaniach chilijskiego Ministerstwa Edukacji.

B. W tym właśnie duchu, czyli w perspektywie typowo marksistowskiej w swych ideologicznych i pedagogicznych założeniach, należy umieścić – i zrozumieć – wychowawczy projekt chilijskiej *Concertación de Partidos por la Democracia*. Tytułem uzupełnienia historyczno-politycznego należy dodać, iż wspomnianego projektu nie da się w pełni zrozumieć bez odniesienia do programowych zamierzeń wychowawczych, zawartych w marksistowskim „eksperymentcie”³⁴ Jedności Ludowej. Otóż cały ten projekt został zredagowany pod znakiem marksizmu: był po prostu marksistowsko-leninowski w swej treści, jak też w swym polityczno-instrumentalnym nastawieniu z myślą o „budowie socjalizmu” w Chile³⁵. Zresztą już w pierwszym roku rządów Salvadora Allende chilijska Partia Demokratyczno-Chrześcijańska demaskowała praktykowane przez nią prześladowanie profesorów nie należących do partii wówczas rządzących jako „świadome i celowe działanie zmierzające do stworzenia jedynej myśli nurtu typowo marksistowsko-leninowskiego w nauczaniu i u młodzieży”³⁶

Ten zamysł zespoli się z projektem Escuela Nacional Unificada (ENU), którego treść można ująć syntetycznie w czterech następujących punktach: 1) Należy przyjąć, że wychowanie jest „aparatem ideologicznym”, zmierzającym do uświadomienia w perspektywie budowy socjalizmu w Chile; 2) Wymaga to maksymalnej unifikacji, która ma doprowadzić do wykluczenia wszelkiej formy wychowania prywatnego (przynajmniej w nauczaniu podstawowym i średnim); 3) ENU uważa się³⁷ za „podstawową w wychowaniu mas, przez masy i dla mas, które dokonają rewolucji kulturalnej”; 4) Dąży się poprzez ENU „do formacji człowieka nowego dzięki rozwojowi intelektualnemu, fizycznemu, moralnemu, estetycznemu i technicznemu”³⁸.

³⁴ Por. R. Moss, *Chile's Marxist Experiment*, London 1973; F. Moreno, *Les limitations à la voie chilienne vers le socialisme*, Cultures et Développement 4 (1972) nr 4, s. 731-753.

³⁵ Por. S. Quer, *Concepción educacional de la Unidad Popular a través de sus documentos*, w: *Política y Espíritu* (Santiago) 345 (1973), 25-49. Artykuł ten zasługuje na uwagę za trzech względów: 1) demaskuje samą istotę tego marksistowskiego projektu wychowawczego; 2) ukazuje ówczesne stanowisko Demokracji Chrześcijańskiej odnośnie do tego projektu; 3) wykazuje braki i dwuznaczności takiego stanowiska w dziedzinie wychowania. Zob. także E. Livacic, *Tres años de la experiencia de Allende en materia de educación*, w: *Política y Espíritu*, dz. cyt., s. 50-54.

³⁶ Senator Narciso Irureta (przewodniczący P.D.C.), *Las desviaciones y fracasos del Allendismo*, P.D.C., 6 listopada 1971, s. 14.

³⁷ Chodzi o Ministerstwo Edukacji. Por. J. Tapia, *Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular*, *El Mercurio*, Santiago 31.01.1973, s. 20.

³⁸ S. Quer, art. cyt., s. 45.

Jak wiadomo, nie był to projekt całkowicie nowatorski. Stosowano go już bowiem w Związku Sowieckim, w Chinach, na Kubie i w NRD, skąd prawdopodobnie został wprost „importowany”³⁹ Jakby nie było, nie ulega wątpliwości, iż miał on być „narzędziem nieodzownym w utrwalaniu socjalizmu marksistowsko-leninowskiego”; „we wprowadzaniu marksizmu” Ten zaś „totalitaryzm wychowawczy” prowadzi logicznie do przekształcenia wychowania w „oswajanie”, podnosząc zarazem „nauczające państwo” do jego „apogeum”, albo raczej przekształcając je „w absolutnego i totalitarnego dyktatora edukacji”, a poprzez nią całego życia ludzkiego: społecznego, kulturalnego, politycznego i ekonomicznego⁴⁰

C. Podobnie jak „upadek Muru Berlińskiego” nie doprowadził jeszcze do upadku marksizmu na świecie⁴¹, tak też wojskowa interwencja w Chile w 1973 r. nie zlikwidowała tam marksizmu. Przeróżne znaki – także społeczne⁴² – ukazują wciąż jego żywotność. Trzeba co najmniej uznać, że ta ideologia trwa nadal w sposób bardziej „rozlany” (ale nie mniej realny) jako *etos* (w greckim znaczeniu obyczajów) zarażający i warunkujący całe życie ludzkie: umysłowe, duchowe, społeczne i materialne.

Sytuując się na bruździe polityki wychowawczej ENU, z tego właśnie *etosu* wywodzi się lub na nim się wprost opiera edukacyjny projekt pierwszego rządu chilijskiego *Concertación*⁴³, przedstawiony przez ówczesnego ministra edukacji Ricardo Lagos. Projekt ten się opiera na trzech filarach („celach pobocznych”), które określają jego *perspektywę*: prawa ludzkie, ekologia i wychowanie seksualne. Te trzy filary, jak to sygnalizowaliśmy już w prasie lokalnej⁴⁴, mają skrycie zlikwidować *własne* cele i zasady (a także wartości) chrześcijańskie i po

³⁹ Tamże, s. 48.

⁴⁰ Tamże, s. 32.

⁴¹ Albowiem jego ideologiczny opór mentalny jest większy od siły kamieni lub żelaza, jak to można stwierdzić obecnie po upływie tak wielu już lat od tego wielkiego wydarzenia.

⁴² Jak bowiem przewyciężyć opór ludzi głupich lub naiwnych (*stultitia ut in pluribus in specie humana*), „romantyków” (przesadnie „sercowych”), utopistów lub po prostu zaślepionych! Mamy tu na uwadze postawy i poczynania niektórych polityków, rządzących i partii, a także pewne wytwory kulturalne (artystyczne, literackie, wychowawcze...).

⁴³ Jest to jednak eufemizm zakrywający faktycznie prawdę, albowiem trwające do dzisiaj w Chile rządy *Concertación* są socjalistyczne, nastawione na wyraźny totalitaryzm, który był dawną „chilijską drogą do socjalizmu” Gdy chodzi o totalitaryzm otwarty i ukryty, zob. encyklikę Jana Pawła II *Centesimus annus*, 46.

⁴⁴ „El Mercurio” z 3 maja i 26 czerwca 1992.

prostu ludzkie całego autentycznego wychowania; chodzi konkretnie o godność osoby ludzkiej, wyrażoną m. in. także w uznaniu i praktycznym wykonywaniu jej wolności, która stanowi i wyraża – wraz ze związaną z nią ściśle miłością – głębsze powołanie człowieka. Wynika stąd bowiem jak najbardziej słusznie stwierdzenie, iż ludzkie wychowanie jest wychowaniem do wolności (J. Maritain). Tymczasem *contrario sensu* w „projekcie Lagosa” znika gdzieś *podmiot osobowy*, ginąc w tej perspektywie ideologicznej, która się tu wyraża „trójwymiarowo”: 1) „Prawa ludzkie”, przejęte faktycznie z *chilijskiej „praxis”* z całą jej niezgrabnością i bezkształtnością, łącznie z obecnym w niej manicheizmem; 2) Płciowość zaczerpnięta w rzeczy samej z ideologicznego feminizmu (Beauvoir i in.) i *libido* Freuda; 3) Ekologia pojęta w ścisłym zespoleniu z ideologią „zielonych” (*greens*) wraz z ich *nieracjonalną* „obroną” środowiska i „natury”, w czym się zbiegają z marksistowskim mitem (*Rękopisy z 1844*) i z mistyfikowaną *physis*⁴⁵ Nie trzeba chyba dodawać, że te trzy „cele poboczne” chilijskiego projektu wychowawczego odpowiadają dokładnie tym trzem instancjom, które – „odpowiednio” lub *ideologicznie* „potraktowane” – znajdują się u podstawy międzynarodowego socjalistycznego *aggiornamento*, jakie przedstawia się obecnie pod szyldem demokracji.

Nic więc dziwnego, że te trzy instancje przekraczają samo wychowanie w jego pojęciu i aplikacji⁴⁶, obejmując także kulturę, politykę i ekonomię. *Wychowanie* pozostaje nadal mimo wszystko podstawą i nieodzownym warunkiem (*conditio sine qua non*) wszystkiego innego. Jest to jednak „wychowanie” będące raczej ideologią pedagogiczną, w której „prawa ludzkie” (nie mówię: prawa i obowiązki *osoby* ludzkiej...), „ekologia” i płciowość (a raczej seksizm) zespala się nawzajem, co od czasów Jedności Ludowej – z małą, niezaplanowaną „przerwą” – propagowano i narzucano (równocześnie) w Chile.

Takie właśnie „wychowanie” jest adresowane w sposób szczególny do małych dzieci („objętych Ogródkami Dziecięcymi”)⁴⁷, którym wychowanie seksualne zaoferowała ENU, realizując politykę wychowaw-

⁴⁵ Ideologiczny feminizm (Beauvoir, Firestone, Butler, Grela...), tak drogi socjalizmowi, musi być niewątpliwie uwzględniany w „wychowaniu seksualnym”

⁴⁶ Realizowanej w Chile od 1990 r. Wskazówką tego „przekraczania” jest ścisła współpraca Ministerstwa Edukacji, Ministerstwa Zdrowia i Ministerstwa Kobiety w kontekście rządowej polityki wychowania seksualnego. Chodzi zwł. o organizowane przez te Ministerstwa Dni Rozmowy na temat Uczuciowości, Zmysłowości i Płciowości (JOCAS).

⁴⁷ Por. S. Quer, art. cyt., s. 42.

czą Jedności Ludowej. Wspomniany już program wychowawczy ministra Lagosa – oficjalny projekt pierwszego rządu socjalistycznego *Concertación* – rozwija, poszerza i systematyzuje coś, co zasugerowały temuż ministrowi polityka i ideologia razem wzięte, a co nie było wcale obce całej ekipie jego doradców.

D. Drugi socjalistyczny rząd *Concertación* (1994–1999), kontynuując po linii gramscjańskiej dotychczasową politykę, pogłębił jeszcze bardziej – w ich koncepcji i aplikacji – trzy podstawowe instancje socjalistycznego *aggiornamento*. Chodzi konkretnie o *powoływanie się* (oczywiście dwuznaczne, niewystarczające, fałszujące, itd.) na „prawa ludzkie” ze szczególnym zaakcentowaniem „praw kobiety”, „ubogacając” je równocześnie *seksualnie i ekologicznie*. Z jednej strony dąży się do wzmocnienia tych praw, uwypuklając przy tym mocno (polityczno-ideologiczny) wymóg uwzględniania „praw kobiety”, które zawierają w sobie w sposób bezpośredni lub pośredni (*family planning*) antykoncepcję, manipulację genetyczną, aborcję, homoseksualizm i rozwody. Z drugiej zaś strony ideologia ekologiczna, „ekologizm”, który znajduje swój właściwy wyraz w „ekologii głębokiej”, wbrew temu, co ma miejsce w ideologii reprezentowanej przez seksizm, domaga się, by człowiek, uznając siebie za największego grabieżcę planety Ziemi, wyrzekł się swoich „praw” nad resztą świata ożywionego, a także nad bezwładną naturą, która – jak się sądzi – nas rodzi, karmi i nas przygarnia na swe *macierzyńskie* łono. Tylko w sposób przenośny (a jeśli nie, to przynajmniej niewłaściwy lub dwuznaczny) można by uznać, że ekologizm domaga się poszerzenia „praw” na to wszystko, co istnieje poza samym człowiekiem.

Na podstawie tego, co stwierdziliśmy, można zrozumieć, dlaczego współczesny (gramscjański) socjalizm – socjalizm liberalny, jeśli ktoś woli – uczynił z „praw ludzkich”⁴⁸ swoją ideologię „fasadową”; i dlaczego równocześnie wymóg działania na płaszczyźnie bardziej podstawowej – czyli *wychowania* – uznał za warunek nieodzowny do osiągnięcia radykalnej zmiany, do jakiej zdąża.

W każdym razie zwraca uwagę nieokrzesana seksistowska przesada, jaka cechuje całą politykę wychowawczą rządów socjalistycznych. Zwłaszcza w tym drugim rządzie chilijskim obecność Freuda, obok

⁴⁸ Które są prawami, ale i obowiązkami ludzkiej osoby. Por. J. Maritain, *Les droits de l'homme et la loi naturelle*, New York 1942.

Marksa i Gramsci'ego, spektakularnie ją unaocznia. Tutaj bezkształtność (i głupota)⁴⁹ typowa dla tej ideologii zespala się z pornograficzną wulgarnością seksistowską. To właśnie bez żadnej maski (z cynizmem godnym Diogenesa z Synopy⁵⁰) ukazują nam zarówno projekt JOCAS, jak też podręczniki „importowane” oraz odpowiednio dopasowywane przez Ministerstwo Edukacji Republiki Chile, aby wspierać „wychowanie seksualne” dzieci od 11. roku życia⁵¹

Taki jest prawdopodobnie głęboko ideologiczny zamysł będącego obecnie u władzy nie tylko w Chile i w Hiszpanii, ale także w wielu innych krajach Europy i świata, socjalizmu, który – powołując się głośno na „demokrację” i „prawa człowieka” – kieruje procesem narzucania ludziom tego, co – na drodze zmierzającej wyraźnie do totalitaryzmu⁵² – można by określić jako „demokrację seksualną” Taki jest też niewątpliwie chilijski program wychowania seksualnego, albowiem zawiera on w swej treści taką koncepcję wychowania, która miesza wymogi „indoktrynacji” (rozumianej w duchu leninowskim) z „oswojeniem” (typowo zwierzęcym). Należy więc demaskować mocno i ustawicznie pierwotny/wyjściowy błąd antropologiczny tej koncepcji i jej polityczne ukierunkowanie.

⁴⁹ Muszę to z bólem powiedzieć o moim własnym kraju... Czuję się jednak zanurzony w fali głupoty, jaka zalewa tę ziemię, w tym wielkim przypiływie kretyństwa, jaki ma tu miejsce. Por. A. Glucksmann, *La bêtise*, Paris 1985.

⁵⁰ Zob. Diógenes de Laertes, *Vida y doctrina de los grandes filósofos de la Antigüedad*, ks. VI: *Diógenes de Sinope*.

⁵¹ Trzeba by do nich dodać inne jeszcze liczne dokumenty, seminaria, warsztaty i kongresy, którymi „karmi się duch” i umacnia energia ideologicznych działaczy w zakresie „wychowania” Wraz z F. Dostojewskim (*Bracia Karamazow*, XII, 6) powiemy, że „przepelnia je energia, ale brakuje im ducha”.

⁵² Por. Jan Paweł II, *Centesimus annus*, 46: „Kościół docenia demokrację jako system, który zapewnia udział obywateli w decyzjach politycznych i rządzonym gwarantuje możliwość wyboru oraz kontrolowania własnych rządów, a także – kiedy należy to uczynić – zastępowania ich w sposób pokojowy innymi. Nie może zaś demokracja sprzyjać powstawaniu wąskich grup kierowniczych, które dla własnych partykularnych korzyści albo dla celów ideologicznych przywłaszczają sobie władzę w państwie. Autentyczna demokracja możliwa jest tylko w państwie prawnym i w oparciu o poprawną koncepcję osoby ludzkiej. Wymaga ona spełnienia koniecznych warunków, jakich wymaga promocja zarówno poszczególnych osób, przez wychowanie i formację w duchu prawdziwych ideałów, jak i «podmiotowości» społeczeństwa, przez tworzenie struktur uczestnictwa oraz współodpowiedzialności. (...) Należy zauważyć, że w sytuacji, w której nie istnieje żadna ostateczna prawda, będąca przewodnikiem dla działalności politycznej i nadająca jej kierunek, łatwo o instrumentalizację idei i przekonań dla celów, jakie stawia sobie władza. Historia uczy, że demokracja bez wartości łatwo się przemienia w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm”

Ignorowanie godności osoby ludzkiej „zaraża”, wywraca i degradowuje wszystko ostatecznie: nie tylko wychowanie, ale całą kulturę⁵³, życie społeczne, ekonomiczne i polityczne. Skoro zaś rząd chilijski kładzie tak wielki nacisk na program JOCAS, trzeba koniecznie demaskować „nauki” wynikające z tego programu (realizowanego od lutego 1999 r.), które możemy ująć systematycznie w czterech grupach, podając najpierw odnośne zalecenia, a następnie je komentując:

1. a) „Podstawy Polityki”: „Polepszenie jakości wychowania poprzez zespolenie wychowania uczuciowo-seksualnego z *curriculum* szkolnym”

b) „Cel Dni”: „Rozciąganie *strategii* wychowawczej na *curriculum* *poboczne*, które polega na krótkim i masywnym wydarzeniu pedagogiczno-kulturalnym, uzupełniającym wkład sektorów i podsektorów nauczania”

2. „Podstawowy cel uboczny”: „Zrozumieć i docenić znaczenie uczuciowości dla zdrowego rozwoju seksualnego osoby”

3. „Wyjaśnienie niektórych podstaw pedagogicznych”: uznaje się „konwersację za podstawowy mechanizm nauczania”

4. „Wyjaśnienie roli agenta wychowawczego”: powinien „własnymi słowami wprowadzać nowe pojęcia”⁵⁴.

W pierwszym cytacie (a) jawi się jasno totalitarny plan projektu. Dąży się bowiem do polepszenia jakości wychowania poprzez wprowadzenie „Dni”, które mają rozwijać uczuciowość i płciowość. Końcowe odniesienie do *curriculum* szkolnego wzmacnia jeszcze bardziej nasz sąd. Chodzi bowiem nie tylko o objęcie tym programem *całego* *wychowania*, ale także o uczynienie z seksu (płciowości) głównej zasady pedagogicznej. Oznacza to z kolei, że człowiek jest po prostu *seksem*, a nie istotą płciową.

Kolejne stwierdzenie (b), potwierdzając w pełni totalitarne roszczenia programu odniesieniem do *curriculum* *pobocznego*, sytuuje tenże program na płaszczyźnie bardziej operacyjnej. Mówi się bowiem tutaj o „strategii wychowawczej”, jakby chodziło o *zdobycie celu*, za pomocą którego przypisuje się (co najmniej wirtualnie) główne zadanie wychowawcy. Dokładniej mówiąc: czyni się z niego *głównego agenta*, podczas gdy wychowanek jawi się raczej jako coś, co trzeba ukształ-

⁵³ Która jest „kultywowaniem” – urabianiem (kształtowaniem) człowieka w dobro i prawdzie – jako wymóg samej jego natury, mając na uwadze to, że w człowieku prawo natury jest na samym swym „szczyście” prawem moralnym. Zob. *Veritatis splendor*, 40.

⁵⁴ Ministerio de Educación, *Jornadas de Conversación sobre afectividad y sexualidad* (1997).

tować, aniżeli jako działający lub podmiot, który powinien być uszanowany i uznany w tym zadaniu, które z natury rzeczy mu przysługuje.

Drugi punkt, który ukazuje uczuciowość jako drogę do płciowości, czyli jako środek do celu, dokonuje w rzeczy samej odwrócenia tego, co konstytuuje naturalnie człowieka. W tej perspektywie bowiem seks (Freud⁵⁵) zastępuje rozum (Arystoteles) jako *rodzajowa* (ontologiczna?) determinacja; ale nie *specyficznie*, albowiem człowieka pojmuje się tutaj na podstawie jego zwierzęcości (rodzajowej), czyli jako zwierzę wśród zwierząt. Jakże daleka jest ta „wychowawcza” *ideologia* od antropologicznej podstawy typowej dla każdego autentycznego wychowania: człowieka stworzonego na obraz Boga (*imago Dei* – Rdz 1, 26-27), co uzasadnia wspomniałą wypowiedź B. Pascala: „człowiek przerasta nieskończenie całą naturę”⁵⁶!

Ponadto rozważana aktualnie wypowiedź stanowi co najmniej błędne koło (*circulus vitiosus*)⁵⁷; umieszcza się bowiem uczuciowość jako środek do płciowości (traktowanej jako cel), gdy tymczasem sama uczuciowość została, by tak powiedzieć, nacechowana już płciowością. W każdym razie została zredukowana do tak błędnego jej pojmowania, jak tego wyraz dał chilijski biolog Humberto Maturana⁵⁸, którego wpływ na „rządowe” wychowanie jest dobrze znany.

Uczucie wywodzi się z woli, która jest *pragnieniem racjonalnym* – jak to ujmował już Arystoteles⁵⁹ – i w konsekwencji z *miłości*, która w swym najwyższym „wyrazie” jest więzią jednoczącą osoby⁶⁰. Dokładniej zaś ludzka uczuciowość wywodzi się z „wyższego pragnienia”, jakim jest sama wola, a nie z „niższego pragnienia”, czyli ze zmysłowości (*concupiscibilitas*), jak to właśnie ujmuje interesujący nas tutaj projekt „wychowania seksualnego”. Projekt ten sprowadza bowiem

⁵⁵ *Introduction à la Psychanalyse*, Paris (b.r.w.), zvl. s. 12n.

⁵⁶ *Myśli* 131 (434).

⁵⁷ Pojawia się ono wówczas, jak dostrzegł to już Arystoteles (*Analitycos Posteriores*, I, 3), gdy pojęcia danej definicji zależą w swym poznaniu od tego samego, co chce się zdefiniować. Por. Jan od św. Tomasza, *Ars Logica*, q. XVII, a. 5.

⁵⁸ *El sentido de lo humano*, Santiago 1992, s. 52, 137n. Według tego autora, to „kultura neguje miłość”, nadając jej „charakter specjalny, wynosząc ją na piedestał cnoty... W kulturze patriarchalnej miłość się gubi w poszukiwaniu świata transcendentnego”. Natomiast „w kulturze przed-patriarchalnej miłość jest codzienna, albowiem należy faktycznie do ludzkiej biologii i żyje wprost i po prostu jako konstytutywny warunek społecznego współżycia”. W tej perspektywie dochodzi się logicznie do zredukowania miłości do „czynienia miłości”

⁵⁹ *De anima*, III, 9.

⁶⁰ Por. Św. Tomasz, *STh.*, II-II, q. 27, a. 2.

faktycznie uczuciowość do pożądliwości (*concupiscentia*)⁶¹, pojmowanej ponadto w duchu freudowskiego *libido*⁶². *Duchowa radość* zostaje więc tu zastąpiona *przyjemnością zmysłową*, w której relacja pomiędzy osobami staje się – logicznie – utylitarna i narzędziowa.

Trzeci punkt, dotyczący „konwersacji jako podstawowego mechanizmu nauczania”, odsyła nas w sposób bardziej bezpośredni (na ile to możliwe) do biologa H. Maturana, który twierdzi, że „wychowanie jest współzyciem, a tym samym dochodzeniem do współzycia na płaszczyźnie wzajemnej akceptacji, tak że się zmieniają emocja i działanie tych, którzy współżyją zgodnie z *konwersacjami* tworzącymi to współzycie”⁶³. Natomiast „konwersację” ten chilijski biolog określa jako „splatanie się języka i emocji”⁶⁴: „My, istoty ludzkie, jako byty posługujące się językiem, istniejemy i urzeczywistniamy się jako tacy w konwersacji. (...) Początki człowieczeństwa wiążą się dokładnie z początkiem porozumiewania się”⁶⁵.

Wreszcie czwarty punkt sytuuje nas w pełni i logicznie w pewnym rodzaju makiawelizmu lingwistycznego i pedagogicznego. Zachęcając wychowawcę do wprowadzania poprzez język „nowych pojęć”, zdradza faktycznie swój zamiar „pojetyczny”, modelujący i narzucający (a zarazem zawłaszczający), odnośnie do tego, który przypisuje sobie niewłaściwie jakość „głównego agenta” wychowawczego. W tym względzie wypada przypomnieć krytyczne odniesienie, jakie – wychodząc od Platona – czyni J. Maritain w swym dziele o wychowaniu: „Edukacyjna filozofia «wytwarzania typu» upodabnia się oczywiście do idei, jakie Platon podaje w *Prawach*, chociaż dla niego typ winien być wytwarzany poprzez «muzykę», jaką państwo winno narzucić w wychowaniu”⁶⁶. Otóż gdy tak właśnie postępują państwa współczesne w dziedzinie wychowania, wówczas ta platońska „niewinność” ustępuje miejsca nastawieniu *ideologicznemu*, które zmierza do „bardzo szybkiego fabrykowania typu odpowiedniego do bezpośrednich potrzeb władzy politycznej. W konsekwencji wychowanie przekształca się w funkcję zależną wprost i wyłącznie od państwa; natomiast ciało wychowawcze staje się organem maszyny państwowej. Jako skutek

⁶¹ Por. tenże, *De Veritate*, XV, 3.

⁶² „Szukania przyjemności”; „siły, z jaką się przejawia popęd seksualny” S. Freud, *Introduction à la Psychanalyse*, s. 127 i 292.

⁶³ Dz. cyt., s. 73.

⁶⁴ Tamże, s. 285.

⁶⁵ Tamże, s. 212 i 286.

⁶⁶ *Pour une philosophie...*, dz. cyt., s. 111.

zadania nakładanego w ten sposób wychowaniu – jego naturze i jego własnemu działaniu – pojawia się zawłaszczenie wszystkich zadań wychowawczych przez państwo, zrujnowane zostają całkowicie sama istota i wolność wychowania. Taka forma «produkcji typu» osiąga więc swój cel tylko drogą perwersji państwa politycznego, które jest państwem totalitarnym, uważającym się za wyzwolone już z wymogów sprawiedliwości i za będące samo najwyższą normą dobra i zła»⁶⁷

Jakby nie było⁶⁸, „kluczem hermeneutycznym”⁶⁹ i pedagogicznym narzędziem pojęciowym, jakie zakładają i którego programowe przyjmowanie propagują agenci chilijskiej administracji rządowej, jest rodzaj (*gender*). Pojmuje się go jako klucz kulturowy, który pozwoli ewentualnie odkryć, jak dalece płęć – poza „wyglądem” anatomicznym i fizjologicznym – jest ostatecznie „jakąś konstrukcją kulturową, opartą na relacjach, jakie istniały historycznie pomiędzy mężczyznami a kobietami”⁷⁰ Wyzwanie tkwiące w tej seksistowskiej ideologii przyjmowanej przez JOCAS, która przenika już podręczniki, do których jeszcze dojdziemy, polega na przewyciężeniu przez wychowanie (wraz z wymaganymi w tym celu jego reformami) „dyskryminowania rodzaju dzięki odpowiednim tekstom studyjnym”, a także poprzez udział w czynnościach sportowych, informację bibliograficzną o historycznym zadaniu kobiet i odpowiednie ogłoszenia na murach⁷¹

Jako poparcie dla takiego programu „wychowawczego” (a faktycznie raczej ideologicznego i politycznego) dobrano w ministerstwie różne teksty, a wśród nich kilka podręczników ukierunkowanych bezpośrednio na „wychowanie seksualne” Stwierdza się w nich na przykład, że „często różne rodzaje zachowań dzieci, dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, nie wynikają z różnic wewnętrznych, ale tylko

⁶⁷ Tamże, s. 112. Zob. ponownie: Jan Paweł II, *Centesimus annus*, nr 46.

⁶⁸ Przynajmniej dotąd i „aż dotąd” sądy Maritaina pasują całkowicie do sytuacji dzisiejszej.

⁶⁹ Wyrażenie to stało się dwuznaczne na skutek takiego posługiwania się nim, jakie było typowe dla hermeneutyki racjonalistycznej, poczynając zwłaszcza od F. Schleiermachera, *Ermeneutica*, Milano 1996.

⁷⁰ *Las mujeres idealizadas, pero invisibles*. Dokument podstawowy: Tercer Seminario Taller. Educación y Género. SERNAM, lipiec – wrzesień 1998. Por. J. Butler, *Corpi che cantano. I limiti discorsivi del „sesso”*, Milano 1996. W całej tej książce widać bardzo wyraźnie dwuznaczność pojęcia *rodzaj* i wynikające stąd trudności w jego doprecyzowaniu (por. zvl. s. 176). Na płaszczyźnie operacyjnej SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) poinformował na wspomnianym tutaj seminarium o wprowadzeniu swego programu już w 11. regionach kraju.

⁷¹ Cyt. wyżej Dokument podstawowy, s. 11.

z tego, czego ich nauczono, traktując to jako «żeńskie» lub «męskie». Te nabyte nawyki postępowania nazywają się rolami płciowymi (podobnie jak rola czy zadanie, jakie dany aktor odgrywa na scenie)⁷². Tak więc – stwierdza inny z podręczników wychowania seksualnego, zaaprobowanych przez Ministerstwo Edukacji Republiki Chile – „w ludzkich istotach przynależność do dwóch płci nie jest określona tylko różnicami fizycznymi, ale jest także owocem wychowania, zwyczajów i norm, które mają swój początek w kulturze każdej społeczności. Od momentu naszych narodzin środowisko społeczne sugeruje nam postawy i zachowania, uważane za odpowiednie dla naszej płci, i skłania nas do przyjęcia męskich i żeńskich *ról płciowych*”⁷³. Dąży się w związku z tym do tego, by „w łonie tego samego społeczeństwa role seksualne mogły ulegać zmianie, o ile wraz z upływem czasu zmieniała się kultura, która je wyprodukowała” Gdy chodzi natomiast o dzisiaj, to „role seksualne dążą co najmniej do zespolenia się jednej z drugą”⁷⁴. Uważa się przeto, że „wśród nowych wartości, jakie się skonsolidowały, znajduje się także większa równość między płciami, również na terenie doświadczenia seksualnego”⁷⁵.

Wyrażając w sposób równoważny to, co zawiera w sobie cytowane opracowanie, można powiedzieć po prostu, iż chodzi tu o „wyzwolenie”, albo raczej o „libertynizm”, czyli *rozwiązłość seksualną*⁷⁶; w tym ujęciu *homoseksualizm* jest jedną z (czysto) osobistych form wyrazu. Dobrze ujmuje całościowo tenże libertynizm następujący osąd: „Kiedy dane osoby wybierają siebie, pragną wówczas możliwie najściślej zespolenia ze sobą, a także wyrażania swych uczuć za pomocą słów i gestów, wyrażających czułość, zaangażowanie i radość. Może zrodzić się pragnienie uprawiania miłości, albowiem jest ona bardziej bezpośrednią i intensywną formą dzielenia wielu uczuć,

⁷² A. Comfort – J. Comfort, *El Adolescente, vida y crecimiento*, Barcelona 1997, s. 26-27. Książka opublikowana pod szyldem: Republica de Chile. Ministerio de Educación.

⁷³ R. Giommi – M. Perrotta, *Programa de Educación Sexual*, Leon (Hiszpania) 1993, s. 8-9.

⁷⁴ Tamże, s. 45.

⁷⁵ Tamże, s. 13. Pojęcie *różnicy* (zamiast „nierówności”) uzupełnia tutaj kluczowe pojęcie „rodzaju” Por. s. 12.

⁷⁶ „Jedną z podstaw tej nowej wolności jest fakt, że po raz pierwszy jest możliwe, o ile działa się odpowiedzialnie, odbywać stosunki płciowe z gwarancją, że nie będzie dzieci; w przeszłości to niebezpieczeństwo było wciąż obecne”. A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 78. Przypomnijmy, że libertynizm oznacza przyjęcie (całkowicie błędnej) tezy, jakoby wolność polegała na wybieraniu i czynieniu tego, co się komu podoba, niezależnie od naturalnej i moralnej orientacji ku dobru. Logicznie jest się tu bardziej „wolnym”, im więcej ma się możliwości wyboru.

jakie żyją w łonie relacji, a także dawania i otrzymywania miłości poprzez ciało”⁷⁷

Gdy chodzi o homoseksualizm, to twierdzi się, iż „jest bardzo ważne traktowanie jako całkowicie naturalnego faktu doświadczania pragnień lub fantazji seksualnych razem z towarzyszami lub towarzyszkami tej samej płci i przeżywania bez strachu ni wstydu co najmniej bardzo intensywnej relacji z bardziej zażyłym przyjacielem czy przyjaciółką” W rzeczy samej bowiem „gdy mówimy o homoseksualistach, mamy na uwadze osoby, których życie społeczne i uczuciowe ma tę samą wartość i godność, jak u pozostałych, wraz z pełnym prawem do życia w relacji i możliwością wyrażania swej uczuciowości w klimacie wzajemnej akceptacji społecznej”⁷⁸

Rozumie się w ten sposób nie tylko polityczną walkę na rzecz rozwodu⁷⁹, ale także – bardziej radykalnie – wymóg nowego określenia rodziny, tworzonej (jak się mówi) „tradycyjnie” poprzez małżeństwo heteroseksualne. Z chwilą jednak, gdy się przypisuje (męskiemu i żeńskiemu) homoseksualizmowi taką samą naturalność, jak heteroseksualizmowi, i go się uzasadnia nie tylko ideologicznie, ale także prawnie, to dojdzie się logicznie do dwuznacznego mówienia o „rodzinach” (w liczbie mnogiej!), aby dać możliwość i odpowiednie pole do działania różnym zespoleniom między homoseksualistami, uznawanym

⁷⁷ R. Giommi – M. Perrotta, dz. cyt., s. 51. To „dawanie i otrzymywanie poprzez ciało” miłości prowadzi aż do masturbacji męskiej i żeńskiej. „Pocieranie organów seksualnych” celem „doprowadzenia do orgazmu” (na czym polega właśnie masturbacja) jest – jak się twierdzi – „naturalnym sposobem zweryfikowania funkcjonowania genitaliów, nie tylko bardzo przyjemnym, ale także sposobem, w jaki praktycznie wszyscy chłopcy i dziewczęta uczą się doświadczania «seksu». Już niemowlęta się cieszą, bawiąc się swymi organami płciowymi, jeśli nikt im tego nie zabrania” – stwierdza się w ślad za Freudem. – „Na nieszczęście i z powodów, które trudno jest zrozumieć” – w co nie wątpimy! – „ludzie narobili strasznego wrzasku wokół takiego tak jasnego sposobu uprawiania seksualności w drodze do bycia człowiekiem dorosłym. Niektóre religie traktowały go jako grzech” Tymczasem jednak „masturbacja jest faktycznie aktem zdrowotnym i skrajnie przyjemnym. W trakcie dojrzewania może (ci) służyć jako praktyka dojrzałej seksualności, jest jednak czymś, czym będzie(s) się posługiwać przez całe (swoje) życie...”. Traktuje się w związku z tym masturbację jako „ważną część nauczania” A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 42 i 45. Por. też R. Giommi – M. Perrotta, dz. cyt., s. 32.

⁷⁸ R. Giommi – M. Perrotta, dz. cyt., s. 48 i 50-51. Zwłaszcza w kontekście homoseksualizmu i AIDS sytuuje się w ideologii seksistowskiej problem „bezpiecznego seksu”, który „wymaga zawsze stosowania prezerwatyw, aby uniemożliwić kontakt ze spermą i krwią”. Tamże, s. 71. W każdym razie „byłoby jednak bardzo przykre, gdybyś stracił możliwość utrzymywania relacji z inną płcią, jeśli jest coś innego, co przynosiłoby ci większą przyjemność”. A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 86.

⁷⁹ Por. F. Moreno, *Iglesia Católica y Divorcio*, Nuevo Espazio 1 (1995), 79-84.

na podstawie *normy* „rodzaju”⁸⁰. A także by uzyskać uznanie (społeczne i prawne) *statusu* rodzinnego dla tych relacji uczuciowych (a raczej seksualnych...), jakie ustala ktokolwiek (mężczyzna lub kobieta), jak sobie tylko tego pragnie, ze swym „kociakiem”, „pieskiem”..., domagając się faktycznie ich uznania na tym czy innym „kongresie”. W jednym i drugim przypadku (trochę analogicznie...) relacja takiej niestałej *pary* ma zastąpić trwale zespolenie danej osoby (lub tychże osób) w autentycznym małżeństwie.

Ale jest tu jeszcze coś więcej. W tym ideologicznym (a tym samym wynaturzonym już z góry) libertynizmie seksualnym „klasyczna” praktyka antykoncepcji zostaje jeszcze bardziej „pogłębiona”, a aborcja jest w pełni akceptowana. W pierwszym przypadku, który – w krytykowanej przez nas perspektywie – nie wyklucza całkowicie drugiego (aborcji), jeśli jej nawet zawsze nie uwzględnia, posługiwanie się środkami antykoncepcyjnymi ma doprowadzić do uniknięcia „nieupragnionego kłopotu”. W tym celu określa się „trzy podstawowe wymogi”, którym winna odpowiadać dana „metoda antykoncepcyjna”, a mianowicie, że jest „naukowo zdolna zapobiec kłopotowi, nie szkodzić zdrowiu osoby ją stosującej oraz być dobrze znoszona przez jedną i drugą stronę”. Przy takim założeniu „metody antykoncepcyjne dzielą się na dwie grupy: te, które funkcjonują, i te, które nie funkcjonują!” – A co z moralnością takiego postępowania? „Istnieją tylko dwie reguły «moralności» seksualnej, kiedy się nam mówi: unikać ryzyka posiadania dziecka niechcianego i nie czynić tego, co powoduje cierpienie u drugiej osoby”. Dlatego też brak przedmażeńskich stosunków seksualnych („nie czyni się wiele”, uważając coś za „złe”) był uzasadniony „wtedy, gdy nie było współczesnych środków kontroli urodzin”⁸¹. Obecnie zaś „możesz ocenić w każdej zabawie, co *smakuje* obojgu”. Chociaż „pewne osoby czuły się nawet źle sądząc, że podobające się im zabawy były «anty-naturalne», «perwersyjne» i czymś w tym rodzaju”, to niewątpliwie „wszystko, co czynią kochający się, jest naturalne zawsze i wtedy, gdy się podoba obojgu, nie jest też czymś głupim i niebezpiecznym, jak gdyby miało spowodować wzajemną szkodę”⁸².

⁸⁰ Zob. tenże, *La familia en la Doctrina de la Iglesia*, w: *Familia, Matrimonio, Divorcio*, Santiago 1991, s. 87-102.

⁸¹ Powyższe cytaty pochodzą kolejno z: R. Giommi – M. Perrotta, dz. cyt., s. 57, 62-63 i A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 94 i 96.

⁸² A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 102.

Trudno byłoby o większą jasność... i większy jeszcze cynizm! Przyjemność zmysłowa – wynikająca z gry, zabawy i aktów płciowych jako takich – zastąpiła tutaj dobro i prawdziwy cel (jaki się zdobywa „w duchu”, a nie „w ciele”: św. Paweł, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu)⁸³ Logicznym wnioskiem wynikającym z takich „przesłanek” jest po prostu ordynarna i bezczelna nieczystość⁸⁴

Żadna norma moralna; żaden sąd sumienia nie ma tu prawa wstępu! Dla zewnętrznych i „rodzimych” agentów ideologicznego seksizmu cały „problem” sprowadza się do tego, co „naturalne”, „naukowe”, funkcjonalne, przyjemne i zabawne. Dla nich też moralność, o ile w ogóle ją się uznaje, mieści się w prywatności i w czysto subiektywnym osądzie. Dla tych współczesnych epigonów Freuda, podobnie jak dla aktualnych uczniów Machiavelli’ego, płciowość i polityka są „czymś” (zasada zasad, norma wszelkich norm) *radykałnie* obcym moralności. I dlatego z chwilą, gdy „się zdecydowało mieć kontakty seksualne”, wystarczy tylko „zastosować odpowiednie zabezpieczenia dla kontroli urodzin”⁸⁵. To jasne, że te „zabezpieczenia” zawierają w sobie także aborcję, jako że większość metod antykoncepcyjnych jej dokonuje⁸⁶. Przyjmuje się zresztą ją wprost i otwarcie, albowiem „aktualnie istnieją w wielu krajach normy i prawa, regulujące korzystanie z dobrowolnej aborcji dokonywanej przez wyspecjalizowany personel medyczny”, a ponadto także „dopuszcza się powszechnie przerwanie ciąży, gdy domaga się tego kobieta w trzech pierwszych jej miesiącach”⁸⁷. W każdym razie „lepiej jest” dokonać aborcji, „aniżeli mieć dziecko, którego się nie chce”⁸⁸. Chodzi więc tu o tzw. „wolny wybór” (*free choice*) sytuujący matkę w relacji do jej macierzyństwa. Takie zaś nastawienie da się wytłumaczyć jedynie odwróceniem *celu* (i *sensu*) samej seksualności. Prokreacja została zredukowana w ideologii seksizmu do wolnego wyboru, takiego jak inne, a w najlepszym razie do tej samej płaszczyzny, na której „relacja” daje największą przyjemność: „uprawiania miłości”, a także do zaba-

⁸³ Mamy tutaj zwykły i nieokrzesany *hedonizm*.

⁸⁴ Jeśli chce się ocenić, dokąd prowadzi sugerowana tutaj „droga”, zob. A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 78, gdzie autorzy uważają za „głupotę” uznawanie za „perwersyjne” takich aktów seksualnych, jak „całowanie męskiego penisa lub kobiecej wagi”

⁸⁵ Tamże, s. 64 (a także s. 70 i 79).

⁸⁶ Zob. encykliki: *Humanae vitae* (1968) i *Evangelium vitae* (1995) nr 13. A także: *Deixé – me Viver*, Rio de Janeiro. Movimento en Defesa da Vida, styczeń – marzec 1997; S. Arguedas, *El aborto, ¿derecho humano?*, Buenos Aires 1997.

⁸⁷ R. Giommi – M. Perrotta, dz. cyt., s. 77.

⁸⁸ A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 73.

wowego, rozrywkowego i rekreacyjnego aspektu, jaki się przyznaje płciowości „wyzwolonej” z jej „zgody” na rodzicielstwo... „Powodem, dla którego stosunek między osobami zdarza się tak często, jest wyłącznie przyjemność, albowiem jest to jedna z największych przyjemności, jakie można mieć... Z drugiej strony seks jest czymś bardzo rozkosznym i zabawnym”⁸⁹ I tak oto przy pozornym cieniowaniu ideologicznej obsesji seksizmu powie się, że „dzieci, miłość i rozrywka są doskonałymi celami seksualności...”⁹⁰

E. Jak można by wyjaśnić tak po prostu „błąd” zawarty u samego podłoża tej *ideologii* „edukacyjnej”, którą tutaj rozważamy?

1. Najpierw jest tu jasne obniżenie człowieka – ludzkiej osoby – do rangi zwykłego zwierzęcia, związane z całkowitym zapomnieniem własnej, naturalnej i specyficznej, rozumności.

2. Zmysłowość, wyobraźnia i czułość zastępują *operatywnie* rozum ludzki wraz z logicznymi następstwami poznawczymi, jakie w tym się zawierają; wyraża się to w empiryczno-zmysłowym (i materialistycznym)⁹¹ wynaturzeniu aktu, przez który intelekt poznaje niematerialnie i intencjonalnie swój przedmiot⁹²

3. W tej perspektywie *seks* zastępuje ontologicznie *rozum*. Człowiek *określa* płciowość, która przekształciła się w *rację* życia i ludzkich działań. Głosi się, że płciowość „jest najintymniejszym wymiarem naszego rozwoju jako osoby” czyniąc zaś z płciowości cel sam w sobie⁹³, można stwierdzić, że ona „zawiera w sobie nie tylko energie życiowe i twórcze impulsy, ale także potwierdza naszą (waszą) tożsamość” Co więcej, jak uczy św. Tomasz, cytując i komentując Arystotelesa, człowiek „wraz z wynaturzeniem pożądliwości zstępuje na najniższy poziom, myśląc tylko o przyjemnościach seksualnych...”⁹⁴

4. *Sens* płciowości wyraża się już nie w prokreacji, lecz w *przyjemności* zmysłowej, która właśnie poprzez seks przekształca się w *zasadę*

⁸⁹ Tamże, s. 57. Autorzy tej wypowiedzi nie ograniczają się tylko do stwierdzenia faktu, ale zalecają jednoznacznie praktykowanie tego, co głoszą.

⁹⁰ Tamże. Zauważmy tu typową dla Freuda degradację *miłości*, której rangę i wielkość wyjaśniał już Platon i Arystoteles, do tzw. jej „uprawiania”.

⁹¹ Czego gnozeologicznymi poprzednikami byli: Hume, Condillac i Marks.

⁹² Por. J. Maritain, *Réflexions...*, dz. cyt., I, 5-8.

⁹³ Chociaż tutaj sama „natura ustala nie tylko zrodzenie (potomstwa), ale także utrzymanie go przy życiu”, jak stwierdza Akwinata w ślad za Arystotelesem. *Politicorum*, I, 1, 13.

⁹⁴ Tamże, I, 1, 18.

i normę samego życia ludzkiego. W tej typowo *hedonistycznej*⁹⁵ perspektywie zostaje pogłębiony Epikur, uzupełniony przez Freuda.

5. *Obraz*, który się wyraża w ilustracjach „*ad hoc*”, ma zastąpić definicję (lub wyjaśnienie) pojęcia, jeśli go po prostu nie zastępuje. *Ilustracja* działa natomiast „pojetycznie”, *antycypując* to, co ukazuje. Co więcej: *zachęca* do dokonania aktu, jaki przedstawia⁹⁶, i przekształca się faktycznie – w miarę przyjmowania jej przez wychowanka⁹⁷ – w pierwszy „moment” konkretnej realizacji danego aktu.

6. *Obraz* (lub *ilustracja*) seksualny, który nie uwzględnia wyższej normy rozumu, jest z natury swej nieczysty, nieodpowiedni, bezwstydny i skrajnie wulgarny. Jeżeli nawet poprzedników takiego wynaturzenia można odkryć już we francuskim Oświeceniu z XVIII wieku⁹⁸, to jego intelektualne i kulturalne przyczyny wiążą się bardziej z Freudem, a także z freudowskim psychiatrą: francuskim Jacques Lacan'em⁹⁹. A takie właśnie nastawienie widać wyraźnie w poczynaniach JOCAS, jak też w podręcznikach zalecanych oficjalnie przez Ministerstwo Edukacji w Chile, które wyżej analizowaliśmy. W jednym z nich czytamy, że „ilustracje są bardzo pożyteczne, abyśmy się przyzwyczaili do oglądania gołych kobiet i mężczyzn i uważania za naturalne różnych form przeżywania przez ludzkie istoty radości płciowej... Wielu chłopców i mężczyzn lubi oglądać ilustracje gołych dziewcząt, które się masturbują, co nie ma w sobie nic złego” – oczywiście, według tychże autorów, którzy twierdzą nawet, że takie „kontemplowanie” umożliwi im „wyobrażanie sobie takich obiektów seksualnych, które sprawią im przyjemność lub ich pobudzą, tak że masturbowanie stanie się dla nich jeszcze większą przyjemnością”¹⁰⁰. Wszystko to pokazuje, jak dalece

⁹⁵ Por. np. D. Hume, *A Treatise of Human Nature*, III, 1.

⁹⁶ Pedagogicznie winno się zachęcać do czynienia *dobra*. To zaś zakłada właściwe uprzednie nauczanie. Por. św. Augustyn, *De Doctrina Christiana*, XII, 28.

⁹⁷ Zgodnie z zasadą: *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* (cokolwiek się przyjmuje, przyjmuje się na sposób przyjmującego), istnieje zawsze jakaś możliwość (i nadzieja...), że wychowanek („przedmiot” seksistowskiego działania) przyjmie na swój sposób (normalny i pożyteczny) to, co mu „się podaje w odpowiednich proporcjach”, a także, że nie wchłonie całego zła konkretnej „dawki”. Może także się zdarzyć, że odrzuci całą „dawkę” jak najbardziej świadomie lub tak, jak Sancho odrzucił napój na pozór leczniczy, podany mu przez don Quichota (I, 17); w tym, gdzie wystarcza *sens powszechny*.

⁹⁸ Przypomnimy tylko Diderota (*Jacques le Fataliste*) i markiza Sade (*Histoire de Juliette*).

⁹⁹ Nieprzyzwoitości i wulgarności tego ostatniego trudno byłoby nawet dorównać. Por. np. J. Lacan, *Lectura estructuralista de Freud*, Mexico 1971, zwł. s. 57, 118, 151, 264, 283, 286, 292-300.

¹⁰⁰ A. Comfort – J. Comfort, dz. cyt., s. 117.

zaślepienie i przewrotność doprowadzają do utraty naturalnego oporu ludzkiej woli na jakąkolwiek nieprzyzwoitość, nazywanego przez starożytnych *verecundia* (cnotą wstydlivości)¹⁰¹ Bardziej zasadniczo „logikę” tej perspektywy (ideologicznej) i jej „dynamikę” można by streścić w błędnym całkowicie sądzie Nietzsche’go: „Nawet konkubinat został zdeprawowany, i to właśnie przez małżeństwo”¹⁰². Tym bardziej zaś ta „logika” przyjmuje, iż „chrześcijaństwo wypaczyło *erosa*: jeżeli jeszcze on nie umarł, to przekształcił się w wadę”¹⁰³

7. Wszystko to, co omówiliśmy w poprzednich punktach (1-5), zakłada *radykałną* (*ex radice* – sięgającą samych korzeni) hipotekę w pojmowaniu wychowania; można ją ująć w pewnym przybliżeniu następująco:

a) Utrata *zasady* ludzkiego poznania, *jako ludzkiego*. Również pod tym względem wpływ chilijskiego biologa H. Maturara był i jest nadal fatalny¹⁰⁴.

b) Konsekwentna utrata sensu *prawdy*, którą gnozeologicznie określa się jako zrównanie rozumu i „rzeczy”¹⁰⁵ Antropologicznie *prawda wyzwala i powoduje wolność*. I dlatego właśnie „doskonałość natury duchowej polega na poznawaniu prawdy”¹⁰⁶. *A fortiori* poznanie to jest „dobrem samego rozumu” ludzkiego¹⁰⁷ Wypada doprecyzować w tym względzie, że „nauczający nie sprawia w uczniu *prawdy*”¹⁰⁸, ale jako wspierający działacz (Maritain¹⁰⁹) przyczynia się do „*poznania prawdy przez wychowanka*”

c) Utrata sensu *dobra*, zwłaszcza *dobra moralnego*. Jak w każdej *ideologii* zostaje ono zastąpione *interesem*¹¹⁰, który ze swej strony, w swej dowolnej subiektywności, zostaje określony przez *zmysłową przyjemność*.

d) Związana z tym wszystkim *miłość*, w której urzeczywistnia się *wolność*¹¹¹, zostaje sprowadzona do „*uprawiania miłości*”, czyli do

¹⁰¹ Por. św. Tomasz, *De Veritate*, XXVI, 6.

¹⁰² *Poza dobrem i złem*, IV, 123.

¹⁰³ Tamże, IV, 168.

¹⁰⁴ Por. R. Ahumada, dz. cyt., s. 8-18.

¹⁰⁵ Por. św. Tomasz, *De Veritate*, I, 1.

¹⁰⁶ Tamże, XV, 1. Tekst polski: Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, dz. cyt., t. 2, s. 18.

¹⁰⁷ Tamże, XVIII, 6.

¹⁰⁸ Tamże, XI, 3. Teks polski: t. 1, s. 522.

¹⁰⁹ *Pour une philosophie...*, dz. cyt., s. 40-47, a zwł. 75-76.

¹¹⁰ Pojęcie interesu (zdecydowanie subiektywne i woluntarystyczne) zakładają co najmniej: Machiavelli, Marks, Nietzsche i Freud (*Introducción al psicoanálisis*, rozdz. XXVI).

¹¹¹ „Kochaj i czyń co chcesz” – mówi św. Augustyn, *De catechizandis rudibus*, IV, 7.

kopulacyjnego aktu hetero- lub homo-seksualnego. Zakwestionowane zostaje tutaj zjednoczenie i jedność, jaka powstaje *naturalnie i normalnie* pomiędzy mężczyzną i niewiastą, a szerzej rzecz ujmując: między przyjaciółmi (Arystoteles). Miłość jest „najbardziej zespalającą więzią”¹¹². Jest jednak tą więzią jako zespolenie duchów – ze względu na fakt, że *duch* jest korzeniem osoby¹¹³ – a nie ciał kierowanych zwierzęcym instynktem. W tym bowiem przypadku *pożądliwość*, która zastąpiła miłość prawdziwą¹¹⁴, przekształca się w „energię” i normę całego życia ludzkiego. A przecież *pożądliwość*, podobnie jak cała *zmysłowość*, „jest pewną niższą władzą duszy”, podległą tym samym normatywnej regulacji woli (*apetitus rationalis*) i samego rozumu. Co więcej, to, czego się *pożąda*, znajduje się na „płaszczyźnie” niższej od poziomu ludzkiej *zmysłowości*, albowiem „pożądanie, które przysługuje zwierzęciu, należy wyłącznie do władzy *pożądliwej*”¹¹⁵, i dlatego zepsucie *zmysłowości* jest większe i poważniejsze, gdy działa we władzy *pożądliwej*, aniżeli ma to miejsce we władzy *gniewliwej*, albowiem „im jakaś niższa władza jest bardziej oddalona od rozumu, tym bardziej jest zepsuta”¹¹⁶. Łatwo stąd wywnioskować, do jakiego stopnia seksizm ideologiczny – politycznie dominujący – zawiera w sobie większą degradację antropologiczną.

e) Tę degradację umacnia i poniekąd potwierdza perwersja (zarówno w znaczeniu technicznym, jak też etycznym) języka. Język bowiem, który jest zasadniczo znakiem¹¹⁷, usytuował się pomiędzy niejasnością a dwuznacznością¹¹⁸. Otóż – jak mówi św. Augustyn¹¹⁹: „cała nauka odnosi się do rzeczy albo do znaków, z tym, że rzeczy poznajemy przez znaki”, wśród których znajdują się *słowa*, których nikt nie używa „w innym celu, jak tylko by coś znaczyły”

¹¹² Dionizy, cyt. w: św. Tomasz, *STh.* II-II, q. XXV, a. 4.

¹¹³ Zob. J. Maritain, *Principes d'une politique humaniste*, dz. cyt., I, 2.

¹¹⁴ „U wielu wszelako ludzi miłość jest tylko żądzą nasycenia zmysłów”. Cervantes, *Don Kiszot z Manszy* (tłum. W. Zakrzewski), Warszawa 1899, t. II, s. 59. Por. J. Maritain, *Carnet de Notes*, VII, 1.

¹¹⁵ Św. Tomasz, *De Veritate*, XXV, 3. Tekst polski: t. 2, s. 375.

¹¹⁶ Tamże, 6 (s. 388).

¹¹⁷ Zob. św. Augustyn, *De Magistro*, X, 30; J. Maritain, *Quatre essais sur l'esprit dans sa condition charnelle*, rozdz. II.

¹¹⁸ Co jest wyraźne w takich choćby sformulowaniach, jak „uprawiać miłość”. „«Dwuznacznymi» nazywa się te rzeczy, które mając wspólną nazwę różnią się w swej istocie” Arystoteles, *Kategorie* I, 1, 1-2. W naszych czasach racjonalistyczna hermeneutyka (np. H. Gadamer) i tzw. „filozofia języka” (np. Derrida) są szczególnie odpowiedzialne za degradację samego języka. Por. F. Moreno, *Fundamentos de las Ciencias Sociales*, Santiago 1994, s. 137-188.

¹¹⁹ *De Doctrina Cristiana – O nauce chrześcijańskiej*, I, 2, 2. Tekst polski: tłum. J. Sulowski, Warszawa 1989, s. 11-12.

f) Utracenie sensu normy w jej szerszym ujęciu, które zawiera naturę, kulturę i moralność. Mówiąc bardziej konkretnie, obdarzony płciowością podmiot, albo dokładniej: płeć upodmiotowiona przekształciła się w „normę” dla siebie samej. Już sofista Protagoras głosił, że człowiek jest „miarą wszystkich rzeczy, tych, które są, i tych, których nie ma”¹²⁰. Marks, nowożytny sofista *par excellence*, powie, że „człowiek jest dla człowieka bytem najwyższym”¹²¹. Jakby nie było, płciowość zastąpiła tutaj moralność: prawo moralne i cnoty, które urzeczywistniają ludzkie dobro¹²². Na płaszczyźnie wychowawczej, poznawczej i moralnej to pozbycie się norm umożliwiło spontaniczne działanie instynktów, pomieszane z wolnością, oraz metodologiczny operacjonizm, który narzuca normę techniczną w miejscu, któremu odpowiada z natury rzeczy norma etyczna.

g) W związku z poprzednim trzeba jeszcze stwierdzić niemniej radykalne zatracenie sensu władzy, autorytetu¹²³, który chociaż nie jest zasadniczy na polu wychowania, stanowi przecież jego nieodzowny warunek, *conditio sine qua non*. Dąży się co najmniej do odrzucenia autorytetu nauczyciela: „Nie potrzebujemy ciebie do wychowania” – głosi wymownie jedna ze znanych piosenek. W każdym razie, jak zauważa trafnie J. Maritain¹²⁴: „jedyny wpływ dominujący w szkole i na uniwersytecie powinna mieć prawda, a także te poznawalne rzeczywistości, na które siła oświecająca uzyska sama jako taka, a nie na mocy autorytetu ludzkiego lub *magister dixit*, zgodę «ducha otwartego», gotowego wyrazić w ten czy inny sposób wiarę w oczywistość” Oczywiście, „dziecko musi wierzyć nauczycielowi... Również ten, kto nie wie, powinien wierzyć nauczycielowi, ale wyłącznie po to, aby dojść do wiedzy”

Naszym zdaniem, należy także doprecyzować, że – zakładając *prawdę* u nauczyciela, wolność w poszukiwaniu i poznanie prawdy u wychowanka – powinno się uznać autorytet wychowawcy (nauczyciela prawdy) w sposób bardziej stały, stabilny i ewentualnie jako ustawiczne odniesienie o charakterze świadectwa. Samo doświadczenie bowiem pokazuje, że tego właśnie wymagają zarówno komunikowanie, jak też poszukiwanie i poznawanie prawdy, zwłaszcza w czasach

¹²⁰ Cyt. w: *Les penseurs grecs avant Socrate*, Paris 1964, s. 204.

¹²¹ *Przyczynek do krytyki filozofii prawa Hegla* (Paris 1975, s. 205).

¹²² Por. św. Tomasz, *STh.* I-II, q. 55.

¹²³ Co nie było wcale obce takiemu egzystencjaliście, jak J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, Paris 1943, s. 606-615.

¹²⁴ *Pour une philosophie...*, dz. cyt., s. 40.

zdominowanych przez relatywizm, kiedy to zanikają całkowicie nie tylko normatywność prawdy, ale także sam jej sens. Wymaga zresztą tego naturalny rozwój (i postęp) poznania w wychowanku (małym, szkolnym i uniwersyteckim). Dlatego to właśnie – jak mówi św. Augustyn¹²⁵ – „nikt nie wątpi, że podwójna siła popycha nas do nauki: autorytet i rozum”.

h) Utrata sensu prawdy – zastępowanej faktycznie kłamstwem¹²⁶ – i sensu dobra – zastępowanego korzyścią (interese) – seksistowskie zaniżenie miłości, odrzucenie norm i kryzys władzy prowadzą logicznie do mieszania wolności z libertynizmem. Seksualnie wszystko jest dopuszczone; co więcej: jest nie tylko popierane, ale i promowane... I w (praktycznym) odniesieniu do tej olbrzymiej lub nieograniczonej gamy alternatyw realizuje się „dobro” człowieka, który nie pojmuje go *na podstawie* seksu, ale tylko dlatego, że „rozpłynął się” on już w jego specyficznej (rozumnej i osobowej), ale nie rozpoznanej lub zignorowanej istocie, zlekceważonej całkowicie w typowej dla niej godności. Ten właśnie „impuls” skłania do czynienia z płciowości swojej własnej *podstawy* i do równoczesnego redukowania seksu do samej tylko genitalności. Niemniej pewne jest także, że skoro dobrem człowieka jest wolność, to właśnie dlatego, że – w innym ujęciu – powodowana jest ona dobrem; w tym zaś przypadku jest dobrem, które – jak to widział już Arystoteles¹²⁷ – sytuuje się także ponad tym, co ludzkie.

i) Utrata właściwego punktu odniesienia oraz rozliczne i pogłębiające się wciąż podstępny, zasadzki, intrygi, a także ataki, typowe dla danego czasu, dotyczą głównie wychowania. Dwie sprawy wymagają tu zaakcentowania:

– Wzrastająca i ustawiczna presja środków masowego przekazu i propagandy. Znany jest wszystkim zgubny (z małymi wyjątkami) wpływ telewizji; wystarczy tylko wziąć pod uwagę jej niską jakość, jej wielkie upolitycznienie oraz jej nastawienie ideologiczne, zdecydowanie seksistowskie i oczywiście konsumpcyjne, z drugiej zaś strony czas, jaki dzieci i młodzież poświęcają jej oglądaniu – łącznie z typową dla niej propagandą.

¹²⁵ *Contra Academicos*, III, 20, 43.

¹²⁶ Wypada przypomnieć, że „podczas kuszenia pierwszych rodziców wąż nie tylko przedstawił coś jako warte pożądania, ale przez swoją radę dopuścił się oszustwa”. Św. Tomasz, *De Veritate* XXV, 1 (t. II, s. 370). Kłamstwo zakłada „zamiar mówienia fałszu” czy to w odniesieniu do tego, czego nie da się urzeczywistnić, czy też do tego, co chociaż jest możliwe, nie jest jednak możliwe samo przez się, albo nie jest należne. Św. Augustyn, *De Doctrina christiana*, I, 36, 40 i II, 35, 53.

¹²⁷ *Etyka Nikomachejska*, X, 7, 8: „Oszustwem jest nie dawać go człowiekowi...”

– *New Age* (z typowym dla siebie *patosem*), który swoim równocześnie mitycznym i ideologicznym *gnostycyzmem*¹²⁸ coraz bardziej zaraża całe ludzkie życie, zwłaszcza zaś wychowanie ujmowane w szerokim i integralnym tego słowa znaczeniu. Za pomocą swej przeobfitej literatury, muzyki, filmu, swych przeróżnych programów radiowych i telewizyjnych, jak też samych sekt i promowanych przez siebie specjalnych instytucji¹²⁹, *New Age* przenika coraz bardziej i osłabia życie społeczne oraz samo wychowanie wielu przeróżnych grup młodzieży dzisiejszej, nie tylko w Chile, ale w całym świecie zachodnim. Można by krótko ująć *New Age* jako „nowa metoda uprawiania gnozy”¹³⁰, który zmierza właśnie do tego, by „wprowadzić człowieka w to, co jego ideologowie nazywają *nowym paradygmatem*, czyli całkowicie odmienną formą widzenia siebie i pojmowania rzeczywistości... Ostatecznym celem człowieka jest... rozplynięcie się w anonimowym oceanie bytu jak kropli wody”¹³¹

8. Ogólnie i konkretnie, gdy chodzi o wychowanie, a zwłaszcza „wychowanie seksualne”, to zredukowanie *tajemnicy* do *problemu* – i jej *rozwodnienie* w samych problemach¹³² – przyczyniło się mocno do zdegradowania „zbiorowego” życia ludzkiego w jego różnych aspektach.

W pewien sposób płciowość – w swym ideologicznym wyrazie – jawi się jako konkretne *rozwiązanie*¹³³ w sytuacji bez-sensu i absurdalności istnienia rozciągającego się pomiędzy (totalitarną) ideologią a konsumpcjonizmem¹³⁴. Jest jednak jakąś „odpowiedzią” – można by powiedzieć: „zastępczą”¹³⁵ – wobec tego, co od początku XX wieku demaskowano jako „kryzys rozumu”¹³⁶. Chodziło zaś konkretnie o wyrzeczenie się ze strony rozumu – „zatrutowanego systematycznie

¹²⁸ Por. J. C. Urrea, *New Age*, Bogota 1996.

¹²⁹ Jak choćby związanych z osiadłym w Chile i stąd nimi kierującym Douglasem Tompkinsem.

¹³⁰ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 80; tenże, *Cruzando el umbral de la esperanza*, Barcelona 1994, s. 103.

¹³¹ N. Rivera, *Instrucción Pastoral sobre el New Age*, V, 23, cyt. w: J. C. Urrea, dz. cyt., s. 137-153.

¹³² Por. J. Maritain, *Siete lecciones sobre el ser*, Buenos Aires (b.r.w.), s. 20-29.

¹³³ Oczywiście fałszywe, błędne i anty-ludzkie zarazem.

¹³⁴ Wraz z Janem Paweł II (przemówienie w UNESCO – Paryż 1980, nr 6-7), a nie z neo-markszystowskimi heroldami, którzy kontynuują i aktualizują ideologiczną krytykę kapitalizmu poprzez ekologizacyjne demaskowanie wykorzystywania zasobów naturalnych i „społeczeństwa konsumpcyjnego”, podchodzimy bardzo krytycznie do konsumizmu, albowiem odzwierciedla on ostatecznie pierwszeństwo „mieć” nad „być”

¹³⁵ Por. J. C. Jung, *Las relaciones entre yo y el inconsciente*, Barcelona 1993, s. 74.

¹³⁶ Por. R. Ahumada, dz. cyt., s. 39.

przez podstępnych wychowawców” – swego własnego przedmiotu (i pożywienia), aby dać się ponieść „wymogowi” (i pokusie) „bycia współczesnym i dostosowania się do świata”¹³⁷

W tym kontekście nabiera większej wagi fakt stwierdzony już przez La Bruyère’a¹³⁸, że „nie ma nic łatwiejszego dla uczucia od usytuowania się ponad rozumem”

Zakończenie

Uważamy za stosowne zakończyć nie powtarzaniem tego, co powiedzieliśmy, ani syntetyzowaniem tego, co było już w nadmiarze podsumowywane, lecz zasugerowaniem pewnych „środków”, które mogą się przyczynić do odnowy lub przywrócenia *dobra* i poskromienia lub uniknięcia *zła* w tym¹³⁹, co dotyczy wychowania.

– Przede wszystkim musimy wyjaśnić, że nie jesteśmy zasadniczo przeciwni szkolnemu wychowaniu seksualnemu. Wprost przeciwnie, ze względu na „kulturalną” i psycho-społeczną specyfikę naszych czasów opowiadamy się za proponowaniem (ale nie narzucaniem) seksualnego wychowania *ludzkiej osoby*, zintegrowanego z całościowym i specyficznym wychowywaniem tejże osoby, w tym głębokim przekonaniu, że jest ono nie tylko stosowne, ale też konieczne. Niewątpliwie jednak autentyczne wychowanie seksualne – a nie groteskowe działanie, które krytykujemy – zakłada odpowiednią podstawę antropologiczną, która uwzględnia w pełni „prawdę w o człowieku”¹⁴⁰ i nie przyjmuje danych naukowych (lub czysto fizycznych) z zakresu anatomii, biologii, fizjologii oraz medycyny niezależnie od wymogów i norm *moralnych* życia ludzkiego. Ale nie dlatego, by poddać (niewłaściwie) naukę (lub dane fizyczne) jakiejś obcej jej normie, lecz jedynie z *obiektywnej* – czyli

¹³⁷ J. Maritain, *La philosophie bergsonienne*, IV, 1.

¹³⁸ *Les Caractères*, 129.

¹³⁹ Demaskowanie zła jest ustawicznym obowiązkiem każdego człowieka. Jak bowiem trafnie zauważali: Arystoteles, Cyceon, Seneka, św. Augustyn i św. Tomasz, zła jest więcej niż dobra *in specie humana*. Wiara (chrześcijańska) ukazuje nam korzeń wszelkiego zła w grzechu (pierworodnym). Trzymając się natomiast samego tylko porządku rozumowego, można wraz z Akwinatą stwierdzić, iż „pożądanie naturalne dąży do dwóch celów, mianowicie do osiągnięcia tego, co jest zgodne z naturą i przyjazne dla niej, oraz do osiągnięcia jakiegoś zwycięstwa nad tym, co jest dla natury nieprzyjazne” *De Veritate*, XXV, 2 (t. 2, s. 373).

¹⁴⁰ Por. K. Wojtyła, *Persona e Atto*, Città del Vaticano 1982, s. 215-249 (*Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 236-282); Jan Paweł II, Enc. *Redemptor hominis*; F. Moreno, *Liberdad y desarrollo del hombre*, Lima 1990.

niemniej *naukowej*¹⁴¹ – konieczności uszanowania i praktycznego (nie „pojetycznego”) przyjęcia ludzkiego *podmiotu*, który jako *osoba* jest wszechświatem, „całością” mającą godność *celu* (a nie środka do celu), albowiem jego „korzeniem” jest *duch* (św. Tomasz z Akwinu), *rozum* zaś – jego normą.

– Powinno się doprowadzić do końca i *skutecznie* (czyli nie na pozór lub w sposób udawany¹⁴²) właściwe zadanie szkolnego wychowania w dziedzinie seksualnej w ścisłej współpracy z rodzicami i ich pełnomocnikami. Oni bowiem – oraz sama rodzina jako pierwsza i podstawowa wychowawczyni¹⁴³ – powinni sprawować stałą, prawomocną¹⁴⁴ i roztrofną „kontrolę” nad procesem wychowywania, realizowanym przez tych, którzy podjęli się oficjalnie tego wzniesłego zadania. „Kontrola” ta powinna obejmować całe wychowanie, a więc szkołę, „grupy” wewnątrz- i poza-szkolne, działalność kulturalną, posługiwanie się środkami komunikowania, lektury, audycje muzyczne i inne. Zwłaszcza w dziedzinie religii i moralności rodzina powinna uzupełniać nauczanie szkolne (z natury rzeczy niewystarczające w najlepszym nawet przypadku), a ewentualnie je poprawiać, korygować. Rodzice są tutaj głównymi „stróżami” i – można by powiedzieć – „pilotami” w tej materii.

– Rodzice, ich przedstawiciele, nauczyciele i w ogóle osoby odpowiedzialne wprost za wychowanie (świadome natury i godności swojej *misji* i związanych z nią zadań) powinni być *wyczuleni* na („zasadki”, jeśli ktoś woli...) to wszystko, co się zamierza i co się czyni „odgórnie”, zwłaszcza ze strony państwa, oraz „oddolnie” poprzez polityczną „infiltrację” lub ideologiczne „uświadamianie” przez „agentów” pojetyzmu wychowawczego, a zwłaszcza i konkretnie: seksizmu „pedagogicznego”

Każdą anomalię powinno się publicznie demaskować i może być ona nawet niekiedy powodem i przedmiotem szczególnych manifes-

¹⁴¹ Nauka jest bowiem pewnym poznaniem tego, co konieczne i powszechne, na podstawie jego przyczyn. Zob. Arystoteles, *Analiticos Posteriores*, I, 4 i 9.

¹⁴² Jak to miało faktycznie miejsce w przypadku JOCAS, której przedstawiciele w reakcji na różne krytyki i protesty ze strony rodziców, ich przedstawicieli, wychowawców lub zwykłych obywateli, ogłaszali oficjalnie swoje „otwarcie się” na „udział” rodziców i ich przedstawicieli, nie rezygnując przy tym ani na moment z samej istoty kwestionowanego przez nich projektu wychowawczego. Jak bywa zazwyczaj w takich przypadkach, niektórzy zwiedzeni tym rzekomym „otwarcie” poczuli się usatysfakcjonowani tą programową „korektą”

¹⁴³ Por. Jan Paweł II, Adhortacja apost. *Familiaris consortio*, nr 36-40.

¹⁴⁴ Moralnie, co wynika z naturalnego, niezbywalnego prawa rodziny do wychowania potomstwa.

tacji¹⁴⁵ Równocześnie trzeba także podawać pewne propozycje pozytywne, odpowiadające faktycznym potrzebom, które nie zostały jeszcze uwzględnione, lub sugerujące pewne nieodzowne poprawki czy ulepszenia różnego rodzaju (programowe, metodologiczne, instytucjonalne, treściowe, pieniężne...).

– Wszystko to wymaga ustawicznej formacji humanistycznej (zwłaszcza antropologicznej i etycznej) różnych działaczy wychowawczych: samych nauczycieli, ale także rodziców i ich pomocników lub pełnomocników. Taka (praktyczna) formacja zakłada równocześnie ustawiczną i aktualizowaną wciąż informację; powinna być zresztą także doprowadzana do końca zarówno przez działania podejmowane *ad hoc* (kursy, seminaria, „spotkania”...), jak też w formie auto-formacji.

– W tym wszystkim, co sugerujemy, trzeba wciąż uwzględniać fakt, że w wychowaniu – jak widział to już Arystoteles – gra idzie o wszystko: o dobro konkretnej osoby i o dobro wspólne; o szacunek i odpowiednie przyswojenie sobie dziedzictwa przodków; o przyszłość własną i tych, którzy przyjdą po nas, czyli o odpowiednie trwanie dalej naszej teraźniejszości. Jest to więc zadanie, które zobowiązuje na swój sposób nas wszystkich, i to maksymalnie, zadanie, w którym nie wolno ustępować w niczym, co dotyczy samych *podstaw*, wyrażających *prawdę i dobro*.

tłum. ks. Lucjan Balter SAC

¹⁴⁵ Jak to miało miejsce na przykład w Hiszpanii i we Francji, gdzie sam arcybiskup Paryża dołączył się do manifestacji przeciw rządowym próbom (Mitterand) ideologicznego ukierunkowania wychowania.