

ks. Zdzisław Kroplewski

WYCHOWANIE DO WOLNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI

(studium psychologiczno – pedagogiczne)

W Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim Soboru Watykańskiego II (pkt 1) czytamy: „Należy zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży [...] w zdobywaniu stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytych kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności [...]” (*Sobór Watykański II*, s. 487). W nauce Kościoła nt. wychowania akcentuje się, aby w wychowaniu zwracać uwagę na wyrobienie takich cech osobowości jak: wolność i odpowiedzialność, uwzględniając przy tym osiągnięcia m.in. psychologii. Poza tym wydaje się, że spotkanie dzisiejszego człowieka i chrześcijanina z problemami współczesnego świata wymaga od niego umiejętności podejmowania odważnych decyzji, krytyczności i otwartości myślenia oraz brania odpowiedzialności za to, co się robi, jakie sądy i opinie się wypowiada. Stąd wypływa ważność podejmowanego zagadnienia wychowania do wolności i odpowiedzialności w kształceniu młodych ludzi. Niniejsze studium będzie próbą psychologicznej analizy powyższego problemu.

Pytania, które zadają są następujące:

- na czym polegają psychologiczne cechy wolności i odpowiedzialności;
- jakie modele wychowania wykreowane w ramach różnych teorii psychologicznych opisują dojście do opisywanych cech;
- jak modele te aplikować do sytuacji wychowawczej i jakie praktyczne sposoby wychowania zastosować, aby prowadziły one do wyrobienia cech wolności i odpowiedzialności u współczesnych młodych ludzi.

W ramach poszczególnych rozdziałów na te pytania będę się starał odpowiedzieć.

W tym artykule nawiązuję głównie do dwóch nurtów psychologicznych, w ramach których wydaje się, że istnieją największe możliwości odpowiedzi na postawione wyżej pytania: do psychologii humanistycznej i poznawczej. Psychologowie pierwszego nurtu bowiem bardzo wyraźnie stawiają takie

problemy jak wolność i odpowiedzialność, umieszczają je jako naczelną pojęcia w swoich teoriach. Dużą zaletą kierunku humanistycznego jest bardzo wyraźne akcentowanie praktycznych aspektów (terapeutycznych i wychowawczych) opracowanego systemu, często nawet wyraźniej niż teoretycznych. Zwrócę tu zwłaszcza uwagę na rogeriańską koncepcję kontaktu niedyrektywnego.

W psychologii poznawczej natomiast podaje się modele wychowania, w których wychowawca i wychowanek są jakby badaczami mającymi wspólnie do rozwiązania problem i w ramach procesu wychowania próbują tego dokonać. Zwrócę tu szczególnie uwagę na takie modele jak: Kelly'ego psychoterapia poznawcza; Rokeacha teoria otwartego umysłu i inne modele zwłaszcza tzw. „szkołę krytycznego myślenia”.

Natomiast świadomie rezygnuje z rozważań związanych z takimi nurtami psychologicznymi jak psychoanaliza i behawioryzm. Wydaje się bowiem, że psychologowie tych nurtów, albo rezygnują z takich pojęć jak wolność i odpowiedzialność, albo redukują je do innych stanów psychicznych.

1. PSYCHOLOGICZNE ZNACZENIE TERMINÓW WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Pojęcia wolność i odpowiedzialność są terminami bardzo nieostrymi. Używane są one w codziennym języku na oznaczenie różnych stanów abstrakcyjnych i konkretnych, dotyczących zarówno jednostki ludzkiej jak i społeczeństw. Są to pojęcia stosowane zarówno przez filozofów, socjologów, pedagogów i psychologów. W związku z tym, że są one bardzo kluczowe dla niniejszego studium wydaje się słuszne przeprowadzenie głębszej analizy ich znaczenia. Chodzi tu bowiem o to, aby był bardzo wyraźnie określony pożądany efekt wychowania, którego dotyczy niniejszy artykuł.

Wolność w naukach filozoficznych jest rozpatrywana jako cecha osoby ludzkiej. I tak np. Krąpiec¹ uważa, że wolność dotyczy wyboru sądu, który determinuje ludzkie działanie. Wybór ten rozgrywa się wewnątrz samego człowieka, a tylko pośrednio dotyczy świata zewnętrznego. W akcie wolnego wyboru, utożsamianego z aktem decyzji, człowiek konstytuuje swoją wolność w stosunku do siebie samego, od wewnątrz decyduje się coś czynić lub nie w stosunku do przedmiotów działania. Poprzez tego typu akty człowiek spełnia się jako osoba.

O wolności mówią także etycy wiążąc tę zdolność człowieka z sumieniem. Wyraża się tam dwojakiego rodzaju możliwość wyboru przez człowieka: tego, że człowiek nie musi a może czynić to, co powinien (wolność człowieka pomimo sumienia) oraz tego, co go będzie obowiązywać (wolność poprzez sumienie). Etycy łączą też w bardzo ścisły sposób odpowiedzialność z wolnością. Formuła: „odpowiadam za to, co czynię” dotyczy nie tylko

wyboru czynu, ale także kształtu zobowiązania, wobec którego staję jako wolny sprawca².

Nie wdając się w głębsze analizy filozoficzne, z tego co wyżej napisano można wyciągnąć wniosek, że wolność dotyczy człowieka, w aspekcie jego życia wewnętrznego (sumienia) oraz zewnętrznego (aktywności). Widać też bardzo jasno potrzebę wypracowania w ramach nauk praktycznych metod osiągania przez człowieka zdolności wyboru sądu i działania oraz brania odpowiedzialności za swoje wybory.

Także od strony psychologicznej można spojrzeć na wolność i odpowiedzialność z różnych punktów widzenia. Tak np. Maslow³ patrzy na wolność jako na potrzebę człowieka umieszczając ją w ramach tzw. matapotrzeb. Wśród nich wymienia niezależność od otoczenia, czy też względną autonomię nazywając ją wolnością psychologiczną. Chodzi tutaj o to, że człowiek zaspokajając potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, miłości i szacunku czuje się zależny od innych ludzi; czuje, że musi być nastawiony na innych, czekać na ich aprobatę. W jakiś sposób zagrożona jest w tym wypadku jego wolność. Dlatego też Maslow mówi o wolności psychologicznej, która nie oznacza braku powiązania z innymi, czy nie respektowania słusznych wymagań innych, lecz jedynie fakt, iż w kontaktach z innym „ja” samoaktualizacja danej jednostki jest ważniejsza dla niej niż wymagania otoczenia. Maslow określa więc wolność jako autonomię w stosunku do innych osób, a zwłaszcza do tzw. osób znaczących.

Bardzo ciekawą psychologiczną koncepcję wolności podaje Kozielecki⁴. On także mówi o wolności jako o potrzebie i to nawet uwarunkowanej biologicznie. Według niego w człowieku tkwi oparte na naturze pragnienie bycia wolnym. Z wielu eksperymentów psychologicznych wynika, że człowiek bardziej preferuje sytuacje, które pozwalają na własny wybór, zawierające nawet ryzyko porażki, niż stuprocentowe narzucone rozwiązania. Kozielecki pisze wręcz, że „gdy można wybierać, gdy środki kontroli nie krępują każdego kroku zwierzęcia lub człowieka, życie nabiera jasnego blasku”. Natura zakodowała w człowieku pragnienie wolności.

Według Kozieleckiego jednakże wolność nie jest jednakowym pragnieniem, utrzymującym się zawsze na tym samym poziomie. Pragnienie wolności zależy od wielu zewnętrznych warunków, a zwłaszcza od stopni swobody wyboru, czyli od tego, jak wiele możliwości wyboru człowiek posiada, a także od tego, na ile opcje te są atrakcyjne oraz od struktury osobowości i kontekstu społecznego. Można więc powiedzieć, że istnieje pewnego rodzaju krzywa wolności. Satysfakcja jednostki wzrasta wraz ze wzrostem zakresu wolności, jednakże po osiągnięciu pewnego punktu szczytowego zwiększanie możliwości wyboru pomniejsza satysfakcję. Człowiek bowiem może optymalnie działać w sytuacjach, w których jest zdolny uchwycić i przeanalizować wszystkie opcje. Gdy jest ich za wiele przekraczają one możliwości oceny człowieka i prowadzą do napięcia emocjonalnego, dyskomfortu i stresu. Jest to niczym innym jak stwierdzeniem, że wolność

może czasami prowadzić do niemożności wyboru, lub też anarchii, samowoli. Anarchia nie jest tu postrzegana jako cecha zewnętrznego świata, lecz wewnętrznego, psychicznego.

Podsumowując to, co dotychczas zostało napisane warto na użytek artykułu zdecydować się na ogólną koncepcję wolności. Otóż przez wolność będę uważał poczucie możliwości wyboru z dwu lub więcej opcji, które dany człowiek zauważa. Taka możliwość prowadzi do rzeczywistych procesów decyzyjnych, w ramach których człowiek sam opowiada się za jedną z opcji. Stąd też istnieje potrzeba dbałości w trakcie procesów wychowawczych o wypracowywanie u ludzi zdolności do wolnych wyborów. Przy czym akty wolnej decyzji powinny być powiązane z odpowiedzialnością osobową człowieka. Czasami człowiek decyduje się na „nie – decydowanie” przekazując w ręce innych trud wyborów i odpowiedzialności, ogranicza to człowieka do ulegania jakiemuś systemowi, a nie zwalnia z wolności i odpowiedzialności. Dla uczenia się brania odpowiedzialności za wybory należy liczyć się z krzywą wolności, o której pisze Koziński. Bowiem wolność, aby dawała satysfakcję i była realnie związana z odpowiedzialnością powinny być ograniczone opcje wyboru do takiej liczby, która daje danemu człowiekowi możliwość wyboru. Gdy bowiem ilość ta jest zbyt wielka powstaje subiektywne poczucie niemożliwości dokonania wyboru, co prowadzi do wewnętrznego chaosu. Dla procesu wychowywania do wolności ważne jest zdawanie sobie sprawy z różnicy w optymalnych poziomach wyborów dla poszczególnych ludzi ze względu na wiek i cechy indywidualne. Ważne jest to nie tylko ze względu na poziom satysfakcji indywidualnej, ale także ze względu na szanse osiągnięcia dojrzałej osobowości.

Poczucie wolności dotyczy różnych sfer osobowości człowieka. I tak zapewne można mówić o wolności w dziedzinie myślenia, uczuć i działania. Wolność w dziedzinie myślenia będzie umiejętnością umysłowego rozważania wielu hipotetycznych rozwiązań. Wolność uczuć nie jest wolnością od uczuć, lecz jest umiejętnością przeżywania różnych pod względem siły i jakości emocji. Warto tu mieć na uwadze niesprzyjające warunki kulturowe do wolnego przeżywania emocji. Bardzo ważna w tym aspekcie jest wolność wyrażająca się w akceptacji lęków i niepokoju przez człowieka, jako możliwości konstruktywnego przeżywania rzeczywistości. Wolność od niepokoju za wszelką cenę jest czymś błędnym. Nie chodzi tu o akceptację niepokoju typu neurotycznego, lecz raczej normalnego, twórczego niepokoju będącego siłą napędową rozwoju jednostki⁵. Wolność w sferze działania natomiast dotyczy wyboru różnych przejawów zewnętrznej aktywności.

Wydaje się, że dobrze opisuje człowieka z poczuciem wolności Rokeacha teoria osobowości otwartej. Rokeach⁶ opisuje jednakże bardziej osobowość zamkniętą niż otwartą. Przez przeciwieństwo możemy jednak opisać cechy człowieka o osobowości otwartej. Tak więc człowiek o otwartym umyśle, czyli posiadający poczucie wolności to taki, który nie ma dogmatycznej struktury przekonań, ani nie przejawia sztywnego sposobu myślenia. Jest to człowiek,

który bez lęku kontaktuje się z ludźmi o odmiennych poglądach, nie dyskryminuje ich ze względu na odmienność opinii. Stopień akceptacji drugiego człowieka nie wzrasta jedynie ze wzrostem podobieństwa systemów przekonań. Własny system poglądów człowieka o otwartym umyśle nie jest podzielony na izolowane grupy poglądów, pomiędzy którymi może łatwo dochodzić do sprzeczności. Człowiek o otwartej osobowości nie ufa bezgranicznie autorytetom nie mając własnych wyrobionych opinii. Zanim zaakceptuje wypowiedzi autorytetów stara się je przemyśleć i przeanalizować. Człowiek taki umie zmienić własny system przekonań, gdy będzie on wewnętrznie sprzeczny, czy też nieprzydatny w życiu. Z opisu człowieka o otwartej osobowości łatwo można wywnioskować, że jest to ktoś, kto ma wewnętrzne poczucie wolności.

Z pojęciem wolności łączy się pojęcie odpowiedzialności. W terminie odpowiedzialność (ang. *responsibility*, niem. *Verantwortung*) mieści się, i to zarówno w języku polskim, angielskim i niemieckim, pewnego rodzaju odpowiadanie, odpowiedź (ang. *response*, niem. *Antwort*). Tak więc z etymologii słowa odpowiedzialność wynika znaczenie tego terminu jako odpowiadania za coś, czy odpowiedzi na coś. Można więc powiedzieć, że człowiek jest odpowiedzialny wtedy, gdy odpowiada na świat, którego jest częścią⁷.

W tym kontekście także pojęcie wolności nabiera innego charakteru. Wolność według Rollo May nie jest przeciwieństwem determinizmu, lecz „jest to zdolność jednostki do uświadamiania sobie, że jest zdeterminowana, do zatrzymania się między bodźcem a reakcją i do wyboru, choćby ledwie zaznaczonej, konkretnej odpowiedzi spośród kilku możliwych”⁸. Widać więc tu wyraźnie połączenie wolności z odpowiedzialnością. Uświadomienie sobie dzięki wolności, zwłaszcza w sferze myślenia, związku z determinizmem pojmowanym jako niemożliwość wyboru każdej formy działania jest po prostu braniem odpowiedzialności za siebie i otaczający świat. Wolność zawsze implikuje odpowiedzialność, subiektywny umysł i obiektywny świat to nierozdzielne korelaty. Ta zasada wprowadza ograniczenie wolności, dzieje się to przez fakt, że podmiot zawsze istnieje w świecie, na który i za który musi odpowiadać⁹.

Po tych rozważaniach dotyczących głównie psychologicznego rozumienia wolności i odpowiedzialności przejdę teraz do opisu modeli wychowania, które pomagają człowiekowi osiągnąć te cechy.

2. PSYCHOLOGICZNE MODELE WYCHOWANIA DO WOLNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI

Trzeba jasno sobie uświadomić, że nie istnieje tylko jeden model prowadzący do wykształcenia w procesie wychowania człowieka wolnego i odpowiedzialnego. Drog prowadzących do tego celu jest wiele. Wystarczy spojrzeć na różne teorie wychowania, czy instytucje wychowujące, w których

stosuje się zupełnie różne metody prowadzące do tego samego celu. Zresztą tylko jedna możliwa droga byłaby sprzeczna z omawianą tu zasadą wolności. Nie będę omawiał ściśle pedagogicznych modeli wychowania, lecz skoncentruję się na niektórych modelach psychologicznych. Niektóre z nich pretendują do bycia bardziej ogólnymi, inne dotyczące psychoterapii są powszechnie przenoszone także na sytuacje wychowania. Opisane zostaną następujące modele psychologiczne: Rogersa kontaktu niedyrektywnego, Kelly'ego model psychoterapii poznawczej oraz teorie oparte na tzw. „szkole krytycznego myślenia”. Nie będzie to zbyt szczegółowy przegląd, a jedynie zarys mogący pomóc w wyborze sposobu wychowania do wolności i odpowiedzialności.

2.1. Model kontaktu niedyrektywnego

Rogers i jego współpracownicy wprowadzili do psychologii nową koncepcję psychoterapeutyczną nazywaną terapią skierowaną na klienta (ang. *client centered therapy*), albo też ze względu na pobudzanie samodzielności człowieka szukającego pomocy terapią niedyrektywną. Według Rogersa w każdym człowieku istnieje wystarczająco dużo energii, by był on sam zdolny pokierować swoim losem i nawet wtedy, gdy przychodzi do terapeuty, to nie powinien kierować się jego wskazówkami, lecz sam wybrać swój, własny sposób wyjścia z kryzysu. Człowiek pomagający nie jest więc motorem zmian u szukającego pomocy, lecz osobą pozwalającą wyzwolić się tendencjom do samoaktualizacji u człowieka. Dlatego też jego zadanie jest ogromnie trudne, ma on bowiem swoją postawą stworzyć taką atmosferę spotkań, by siły tkwiące w człowieku miały szansę na wyzwolenie się.

Niedyrektywność kontaktu między osobą pomagającą a szukającą pomocy musi się wyrażać m.in. w:

- postawie człowieka pomagającego do otwarcia się tendencji rozwojowych tkwiących w każdym człowieku;
- wstrzymywaniu się od interpretowania zachowania człowieka, od radzenia, podsuwania treści, oceniania, człowiek pomagający może jedynie zadawać pytania ułatwiające zrozumienie siebie, a nie takie, które dawałyby gotowe odpowiedzi;
- nie kierowaniu dopływem informacji do człowieka, który się z nami komunikuje, on bowiem ma wybrać komunikację z samym sobą.

W związku z tak trudną rolą człowieka pomagającego musi on posiadać pewne cechy, które powinny przejawiać się w jego postawie. Rogers wymienia trzy aspekty takiej postawy:

- człowiek pomagający musi być kongruentny, tzn. spójny i autentyczny; oznacza to w rzeczywistości bycie takim, jakim się jest naprawdę, bez udawania, że się jest lepszym lub gorszym, bez nakładania maski; kongruencja jest pewnego rodzaju harmonią między doświadczeniem a świadomością oraz wiadomością i ekspresją; jest to więc swoistego rodzaju zwartość i przejrzystość;

- człowiek pomagający w kontakcie z osobą, która się z nim komunikuje przejawia bezwarunkowe pozytywne odniesienie i akceptację danego człowieka; chodzi tu o to, że nie stawia się na początku pracy żadnych warunków wstępnych, nie ocenia się negatywnie cudzych słabości; chodzi o wytworzenie pewnego rodzaju emocjonalnego ciepła w kontakcie z człowiekiem poszukującym pomocy; nie oznacza to, że terapeuta musi akceptować wszystkie zachowania danej osoby, lecz powinien przejawiać szacunek wobec danego człowieka jako osoby;
- trzecim warunkiem ze strony osoby pomagającej jest empatyczne odniesienie, a więc spojrzenie na osobę szukającą pomocy jej własnymi oczami; empatia jest więc pewnego rodzaju zdolnością postawienia się w sytuacji drugiego człowieka; wczuwanie się w świat drugiej osoby tak, że ona czuje się rozumiana. Warto tu zaznaczyć, że bezwarunkowa akceptacja nie oznacza zgody na błędy i wady drugiego człowieka; jest to punkt wyjścia rozmowy, tak aby ten komu się pomaga nie czuł się odrzucony już na samym początku.

Realizacja takiego programu w kontakcie terapeutycznym jest bardzo trudna, zakłada dość długi okres kształcenia terapeutów. Na tym tle bezwzględnie wyłania się potrzeba kształcenia, specjalnego przygotowania osób uczestniczących bezpośrednio w procesie wychowaniu dzieci i młodzieży. Nie chodzi tu o przekazywanie wiedzy na temat wychowania, lecz o pomoc w nabyciu pewnych cech osobowościowych, wyżej wymienionych postaw w trakcie praktycznych zajęć psychologicznych, treningowych przygotowujących do pracy wychowawczej.

Jednakże, aby proces terapeutyczny, czy też proces wychowania odniósł zamierzony skutek muszą być także spełnione pewne warunki ze strony osoby zwracającej się o pomoc. Mianowicie chodzi tu o:

- fakt, by dana osoba rzeczywiście chciała rozwiązać swój problem, nie tylko werbalnie, ale faktycznie;
- oraz o to, by osoba szukająca pomocy dostrzegła u osoby pomagającej wyżej wymienione postawy.

Według Rogersa tego typu kontakt skierowany na osobę daje możliwości samoaktualizacji się człowiekowi. Człowiek ma szansę samodzielnie rozpatrzyć się we wielu aspektach swoich zachowań i wybrać te, które są dla niego najlepsze. W efekcie daje to możliwość wykształcenia poczucia wolności, usunięcia lęków w zetknięciu z własnymi problemami, a przy tym wzięcie za swoje własne decyzje odpowiedzialności.

Chociaż teoria Rogersa bezpośrednio odnosi się do psychoterapii, to jednak z czasem stała się metodą powszechniejszą w psychologii. Stosuje się ją dzisiaj jako metodę wychowawczą i w ogóle metodę pomocną w kontaktach z człowiekiem, zwłaszcza wtedy, gdy jest to swego rodzaju poradnictwo¹⁰.

Warto rozważyć kwestię, na ile tego typu sposób prowadzenia rozmów jest przydatny w konkretnych sytuacjach wychowania. Jest oczywiste, że nie może to być jedyny sposób wychowywania. Wymaga ono bowiem czasami

także typowo dyrektywnych form. Jednakże proces wychowania ma prowadzić do wytworzenia różnego rodzaju postaw, pewnych wzorców zachowań, nauczyć wybierania wartości, zwłaszcza jednak ma nauczyć dojrzałe wybierać. Nie ma możliwości dojścia do tych zadań jedynie na drodze dyrektywnych wskazań. Potrzebne jest tu prowadzenie typu niedyrektywnego, zwłaszcza że w efekcie każdy człowiek musi nauczyć się sam dojrzałe wybierać i brać za swój wybór odpowiedzialność.

2.2. Kelly'ego teoria psychoterapii poznawczej

H. H. Kelly, który jest znany w psychologii jako twórca teorii konstruktów osobistych, jest także inicjatorem nowego podejścia do procesu terapeutycznego, które znane jest jako psychoterapia poznawcza. Relacja w procesie terapeutycznym pomiędzy terapeutą i człowiekiem posiadającym problemy jest podobna do tej, jaka jest pomiędzy badaczami wspólnie rozwiązującymi problem naukowy. Tak więc jest to terapia oparta na modelu badań naukowych. Bannister, jeden z przedstawicieli szkoły psychoterapii poznawczej, opisuje stosunek między pacjentem a terapeutą w ten sposób: „stosunek między tak zwanym pacjentem a tak zwanym terapeutą jest w dużej mierze analogiczny do stosunku istniejącego pomiędzy promotorem a studentem piszącym pracę dyplomową. Podobnie jak student prowadzący badania jest w pewnym sensie lepszym ekspertem w określonym zagadnieniu od promotora (ponieważ zagadnienie zostało wybrane przez studenta, który poświęcił mu wiele wysiłku, podczas gdy dla promotora stanowi jedynie element szerszych zainteresowań), tak samo jedynie pacjent jest dobrze poinformowanym ekspertem w sprawach, które jego dotyczą. [...] Pacjent w czasie spotkań z terapeutą—promotorem, podobnie jak student prowadzący badania naukowe, krytycznie dyskutuje na temat swoich teorii dotyczących życia, bada rezultaty swego poprzedniego zachowania, formułuje hipotezy [...]. W przerwie między spotkaniami psychoterapeutycznymi pacjent staje się niezależnym eksperymentatorem, który weryfikuje swoje hipotezy, zbiera nowe dane, odkrywa nowe trudności i wszystkie te nowe doświadczenia są przedmiotem krytycznej oceny na następnej sesji”¹¹. Tak więc proces terapeutyczny jest procesem badawczym, w ramach którego terapeuta i pacjent wspólnie rozwiązują problemy osoby, która posiada trudności. Terapeuta i pacjent, wychowawca i wychowanek są partnerami, których różni jedynie zasób posiadanej wiedzy i doświadczenia. W tym względzie zasady terapeutyczne stworzone przez Kelly'ego są z gruntu bardzo humanistyczne.

Poza tym wydaje się, że opisywana metoda jest skuteczna, pozwala na wejrzenie i analizę własnych konstruktów osobistych i stworzenie konstruktów bardziej adekwatnych do sytuacji człowieka. Model ten jest użyteczny w trakcie wychowania do wolności i odpowiedzialności, gdyż daje szansę wyboru przy pomocy dokładnych analiz swego zachowania i postępo-

wania i wybrania nowych form. Pomaga on szczególnie w samowychowaniu pozwalając w ramach wspólnej pracy z pewnego rodzaju mistrzem stworzyć własny autoportret i kształtować coraz dojrzalsze własne konstrukty osobowości¹².

Sytuacja wychowania stwarza szczególnie korzystne możliwości zastosowania tego sposobu kontaktu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, nauczycielem a uczniem. Wychowawca powinien być tym, który ma czas, nie pokazuje, że się śpieszy, jest ze swoim wychowankiem, z którym wspólnie rozwiązują problemy. Można spróbować stwarzać uczniom, wychowankom na różnych stopniach rozwoju możliwości wyboru „mistrza”, kogoś z kim się rozmawia, rozwiązuje problemy. Nie muszą być to zawsze osoby wyznaczone z góry. Warto by w sytuacji wychowywania mniej „załatwiać spraw” a więcej rozwiązywać problemów. Np. w sytuacji studiów pisanie pracy naukowej przez studenta może być sytuacją uczącą odpowiedzialnych wyborów. Zwłaszcza wybór seminarium naukowego, promotora i opracowywanego zagadnienia może uczyć podejmowania decyzji i wytrwałości w realizacji wybranych celów.

2.3. Szkoła „krytycznego myślenia”

Ruch krytycznego myślenia zaczyna odgrywać znaczącą rolę w edukacji w Stanach Zjednoczonych. Jest to ruch oparty na psychologicznych i pedagogicznych podstawach. Dla jego rozwoju działa w Sonoma State University w Kalifornii specjalne Centrum Krytycznego Myślenia, które działa permanentnie i przygotowuje m.in. międzynarodowe konferencje dotyczące tego zagadnienia (w sierpniu roku 1990 odbyła się już 8 – ma taka międzynarodowa konferencja).

To, czym jest krytyczne myślenie oddają trzy poniższe tezy:

- krytyczne myślenie bazuje na kryteriach;
- jest samo – poprawiające się (ang. self – correcting)
- jest czule na kontekst (ang. sensitive to context)

„Krytyczne myślenie jest «wprawnym», odpowiedzialnym myśleniem, które doprowadza do «dobrych» sądów” (ang. *critical thinking is skillfull, responosible thinking that facilitatse good judgments*)¹³. Sądy „dobre” to takie, które biorą pod uwagę jak najwięcej okoliczności. Mówi się tu o sądach dlatego, że człowiek wydaje sądy w wielu dziedzinach życia. Kto chce pracować profesjonalnie musi zdobyć umiejętność dochodzenia do poprawnych sądów. Wymagają ich także sytuacje moralne, dotyczące decyzji życiowych. Tym bardziej współczesny człowiek stykając się z coraz to nowymi sytuacjami powinien umieć dochodzić do poprawnych sądów i czuć się na tyle wolny wewnętrznie, by za podjęte decyzje brać potem odpowiedzialność. Wydawania takich sądów można się nauczyć wtedy, gdy człowiek wykształci w sobie zdolność do krytycznego myślenia¹⁴.

Używana nazwa krytyczne myślenie sugeruje, że jest ono dobrze ugruntowane, osadzone na solidnych podstawach (ang. *well-founded*), ustrukturalizowane i poparte argumentami. W ten sposób odróżnia się je od myślenia niekrytycznego, które jest niewyraźne, bezpostaciowe, przypadkowe, „na chybił trafił”, nieustrukturalizowane. Stąd też podstawowym fundamentem myślenia krytycznego jest oparcie się na kryteriach, czyli racjach, ale swoistego rodzaju, godnych zaufania. Kryteria nie muszą mieć wysokiego stopnia akceptacji społecznej, ich racją istnienia jest obiektywność naszej własnej perspektywy. Jednakże wtedy, gdy człowiek wybiera wśród różnych kryteriów musi opierać się także na jakimś kryterium wyboru. Stąd też niektóre kryteria spełniają rolę meta – kryteriów. Jednakże główną ich funkcją jest to, że są bazą dla porównań. Porównując, bez brania pod uwagę kryteriów, doprowadza się do fałszywych rezultatów. Aby zrozumieć, czym są kryteria należy zobaczyć różnice, jakie są pomiędzy racją, kryterium i standardem.

Racje dają ogólną podstawę uprawomocniającą własne opinie człowieka, sprawiają, że człowiek jest racjonalny. Kryteria natomiast są podstawą do uściślenia opinii i własnych sądów, tak że przyjmują one bardziej subiektywny i węższy charakter. Standardy zaś jakby sprawdzają, czy dany przedmiot odpowiada danemu kryterium.

Natomiast to, że krytyczne myślenie jest samo – poprawiające się oznacza, że w trakcie procesu poszukiwania właściwych rozwiązań dochodzi człowiek do odkrycia słabych punktów własnego myślenia i skorygowania tego, co jest przyczyną błędów w procedurze myślenia. Największą zdobyczą grup posługujących się metodą krytycznego myślenia jest to, że stają się one wspólnotami poszukiwań, których członkowie są nie tylko świadomi własnego myślenia, ale także zaczynają poszukiwać nawzajem swoich własnych metod i procedur myślenia. Tak więc członek takiej grupy jest zdolny do poznania metodologii swojej grupy, a przez to samo nabywa zdolności do samo – poprawiania swojego własnego myślenia. W efekcie zaś staje się wolnym od odwoływania się do autorytetów tam, gdzie chodzi o dojście do własnych sądów.

Myślenie krytyczne jest także czule na cechy sytuacji lub specyficzny kontekst. Człowiek myślący krytycznie bierze więc pod uwagę:

- wyjątkowe i nieregularne okoliczności i warunki;
- specjalne ograniczenia, ewentualności czy też konieczności;
- możliwość, że dowód jest nietypowy¹⁵.

Taka więc szkoła krytycznego myślenia umożliwia nauczania studentów nie tego, co inni myślą na dany temat, lecz myślenia za samych siebie. Poza tym nie jest to tylko szkoła myślenia, ale głównie szkoła ucząca wydawania „dobrych” sądów. Pozwala więc na zdobycie zdolności, które mogą być wykorzystane w różnych sytuacjach. Przy tym model ten szczególnie zwraca uwagę na odpowiedzialność za wynik swojego własnego myślenia¹⁶.

Propagatorzy tego kierunku edukacji zapraszają studentów do brania odpowiedzialności za swoje własne myślenie, a także w szerszym sensie za swoją własną edukację.

Celem niniejszego artykułu jest wypracowanie modelu wychowania do wolności i odpowiedzialności, stąd też właśnie szkoła krytycznego myślenia, pokazująca praktyczne wskazówki dydaktyczne, daje zwłaszcza duże możliwości w nauczaniu wolności myślenia, odwagi wysnuwania niekonwencjonalnych wniosków. Wolność myślenia jest zaś jedną z cech osobowości wolnej i odpowiedzialnej.

3. IMPLIKACJE PRAKTYCZNE WYNIKAJĄCE Z MODELI WYCHOWANIA DO WOLNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI

Proces wychowania dotyczy takiego okresu życia człowieka, w którym istnieją duże możliwości nabywania nowych cech i przebudowywania swojej osobowości. Różne sytuacje wychowania, rodziny, szkoły mogą pomóc lub też zablokować zdobycie takich cech, jakimi są wolność i odpowiedzialność. Dlatego też chodzi o to, żeby to wszystko, z czym młodzi ludzie spotykają się w sytuacjach wychowania pomogło im wydobyć spontaniczność i samodzielność, za które będą się uczyli brać odpowiedzialność.

Sprostaniu temu zadaniu może sprzyjać cała sytuacja, atmosfera jaka panuje w różnego rodzaju instytucjach kształcących i wychowujących. Jedną z możliwości jest tu na pewno wykorzystanie modelu szkoły krytycznego myślenia. Poniżej będą podane niektóre sposoby treningu tego typu myślenia.

Jedną z cech krytycznego myślenia jest niezależność, autonomiczność. Myślący krytycznie odkrywa i zarazem odrzuca przekonania, które nie mają racjonalnych podstaw. Należy jednak pamiętać, że racjonalne nie oznacza jedynie tego, co jest oparte na logice. Za racjonalne można uznać przekonania świadomie przyjęte, które jako podstawę mogą mieć oprócz spekulatywnych dowodów także wartości, emocje, itd. Racjonalne oznacza więc mające racje swojego istnienia. Myślący krytycznie przyjmuje nowe przekonania nie w sposób pasywny od innych, lecz dzięki analizie.

Drogą do zdobycia tego typu krytyczności myślenia jest odpowiednia praca z uczniami, studentami w ramach której powinni oni być zachęceni do zdobywania wiedzy przez samodzielne odkrywanie informacji i śmiałe wykorzystywanie tego, czego się nauczyli. Tak więc zamiast zwykłego podawania studentom tekstów i informacji warto doprowadzać do tzw. „burzy myśli” i dyskusji nad rozważanym problemem. Np. analizując jakies zagadnienie moralne studenci mogą najpierw sami podawać klasyfikacje i ocenę różnych czynów. Dokonywać się to może poprzez dyskusje nad danym zagadnieniem w grupach, gdzie jako podstawę bierze się, czy to dotychczasową wiedzę, czy to przeczytany jakiś tekst. W ten sposób studenci mogą spojrzeć na dany problem moralny z różnych punktów widzenia.

Można także utworzyć, na użytek dyskusji, dwie przeciwstawne grupy, z których jedna będzie próbowała podawać argumentację tzw. laicką, a druga chrześcijańską ocenę dla analizy danego czynu. W ten sposób dwa konkurujące ze sobą poglądy doprowadzą do wyrobienia poprawnych sądów, a także zniosą lęk przed dyskusją z ludźmi myślącymi odmiennie. Podsumowaniem zaś takiego spotkania może być podanie katolickiej koncepcji dotyczącej oceny danego czynu, czy zachowania.

Inną cechą krytycznego myślenia jest brak egocentryzmu i socjocentryzmu. Najogólniej mówiąc egocentryzm może się manifestować w niezdolności i braku woli do rozważenia innych niż tylko własne punkty widzenia. W skrajnej formie przyjmuje on postać posiadania racji we wszystkim („ja mam 100 % racji”, „ty się mylisz całkowicie”). Poprzez proces socjalizacji egocentryzm może się przerodzić w socjocentryzm. W ten sposób jednostka egocentryczna mówi nie tylko „ja mam 100 % racji”, lecz także „my mamy 100 % racji”. Wydaje się, że egocentryzm i socjocentryzm jest jednym z największych zagrożeń dla myślenia krytycznego, a także dla wolności i odpowiedzialności jednostkowej.

W związku z tym, że tendencje do egocentryzmu i socjocentryzmu tkwią w każdym człowieku warto w czasie nauki szkolnej, czy studiów próbować uświadamiać, dlaczego ludzie myślą nieracjonalnie i działają nie fair. Metody, które można zastosować w tym względzie mogą to być dyskusje nad tym, na czym polega myślenie i działanie egocentryczne i socjocentryczne. Takie dyskusje za podstawę mogą mieć to, co studenci myślą na temat swoich własnych tego typu tendencji. Dalej można przedyskutować ogólne opinie świadczące o egocentryzmie (np. „Każdy, kto się nie zgadza z tym, co ja uważam, że jest fałszywe nie ma racji i działa nie <<fair>>”, „Mam prawo mieć wszystko, czego pragnę”, „Prawdą jest to, co chcę, żeby nią było”). Warto przy tego typu dyskusjach wprowadzać różnego rodzaju teksty opowiadające o zachowaniach egocentrycznych i socjocentrycznych. W ten sposób należy uświadomić, że czasami mają rację ludzie, którzy myślą i czynią inaczej niż my sami. Warto tu wprowadzać ćwiczenia empatycznego rozumienia drugiego człowieka (por. par. 2.1 tego artykułu). Tego typu ćwiczenia mogą być prowadzone w małych grupach.

Powyższe dwie strategie dotyczyły bardziej wypracowywania afektywnej strony wolności i odpowiedzialności. Poniżej opisana strategia natomiast będzie przykładem strategii poznawczej. Otóż jedną z metod kognitywnych wypracowywania myślenia krytycznego jest prowadzenie tzw. dyskusji sokratesowej. Polega ona na wyjaśnianiu i kwestionowaniu poprawności akceptowanych przekonań, teorii. Jest to swoistego rodzaju technika zadawania pytań, lecz nie po to, by pokazać, że ktoś nie ma racji, czy też, że to, co wymyślił jest niemądre, lecz po to, by uświadomić, co właściwie ma się na myśli i pomóc rozwinąć swoje własne idee. Podczas wykładów z różnych dziedzin, także podczas dyskusji można wykorzystać sokratesowską technikę zadawania pytań. Wtedy, gdy studenci odpowiadają na pytania,

czy też formułują wnioski, można używać następującego rodzaju pytań: Dlaczego? Jeżeli jest tak, jak mówisz, to jakie są tego konsekwencje? Czy twierdzisz, że, ...? Skąd to wiesz? Czy powodem, dla którego tak twierdzisz jest to ..., czy też ...? Na przykład? Czy to oddaje, co masz na myśli, czy też to ...? Czy tak mogę podsumować twoje zdanie? Jakie są powody tego, że tak twierdzisz? Co masz na myśli, gdy używasz tego słowa? Czy jest możliwe, że ...? Czy istnieją inne możliwości spojrzenia na to zagadnienie? Jak inaczej moglibyśmy spojrzeć na tę sprawę? Kiedy studenci zdobędą umiejętność zadawania pytań tego rodzaju, to ich myślenie stanie się bardziej krytyczne i będą mieli możliwość dotarcia do własnych sądów i przekonań oraz ich podstaw. W ten sposób będą bardziej uświadamiali sobie, co myślą na dany temat i będą mieli większą szansę brania odpowiedzialności za swoje sądy.

Oprócz wyżej opisanych metod istnieje wiele innych dróg prowadzących do tego samego celu i realizujących wcześniej postawione warunki. Te opisane powyżej są jedynie pewnymi praktycznymi propozycjami.

* * *

Niniejsze opracowanie dotyczy wychowania do wolności i odpowiedzialności. Cechy te wydaje się, że są w dzisiejszych czasach bardzo potrzebne współczesnemu człowiekowi, który spotyka się z różnymi ludźmi, o różnych poglądach i musi umieć prowadzić z nimi dyskusje. Wydaje się, że istnieje duża potrzeba ludzi o otwartej osobowości i poczuciu odpowiedzialności za swoje czyny. Wychowanie cech wolności i odpowiedzialności może dokonać się na wiele różnych sposobów. W niniejszym artykule próbuję podać niektóre z nich, wskazując na kontakt niedyrektywny Rogersa, poznawczą koncepcję wychowania oraz opisuję praktyczny sposób zawarty w szkole krytycznego myślenia. Nie są to jednolite kierunki ani podobne teorie, ale wydaje się, że do opisywanego celu można dojść poprzez różne sposoby, stąd też w różnych sytuacjach wychowania można stosować inne metody i koncepcje wychowawcze. Opisywane tu nurty niewątpliwie mają wspólny cel: starają się wytworzyć osobowość człowieka otwartego i dojrzałego, co w efekcie znaczy wolnego i odpowiedzialnego.

Zdaje sobie oczywiście sprawę, że problem został jedynie zasygnalizowany. Wydaje się jednak, że chociażby refleksja nad tym zagadnieniem i wywołana dyskusja może być twórcza w stosunku do obecnej sytuacji wychowawczej, gdzie częściej się mówi o tym, że człowiek powinien mieć duży stopień wolności, jednakże nie precyzując, co się za tym kryje i nie zawsze wiążąc wolność z odpowiedzialnością.

PRZYPISY

- ¹ Por. M.A. Krąpiec, *Ja człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986, s. 217–256; *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1986, s. 149–151.
- ² Por. T. Styczeń, *W drodze do etyki*, Lublin 1984, s. 245–259.
- ³ A.H. Maslow, *W stronę psychologii myślenia*, Warszawa 1986, s. 39–41.
- ⁴ Por. J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym*, Warszawa 1988, s. 185–203.
- ⁵ Por. R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1989, s. 201–203.
- ⁶ Por. M. Rokeach, *The open and closed mind*, New York 1960.
- ⁷ Por. R. May, dz. cyt., s. 197.
- ⁸ Por. R. May, dz. cyt., s. 197.
- ⁹ Por. R. May, dz. cyt., s. 200–201.
- ¹⁰ Opracowania dotyczące teorii kontaktu rogeriańskiego można znaleźć w wielu podręcznikach do psychologii ogólnej, albo do psychoterapii. Por. np. S. Kratochvil, *Psychoterapia*, Warszawa 1978, s. 79–86; ks. H. Krzysteczko, *Osobowość*, [w:] ks. J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990, s. 193–197.
- ¹¹ cyt. za: D. Bannister, F. Fransella, *Inquiring Man. The theory the personal constructs*, London 1971, s. 130.
- ¹² Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980, s. 191–195.
- ¹³ cyt. za: M. Lipman, *Critical thinking – What can it be*, „Educational Leadership”, 46, 1988, s. 39.
- ¹⁴ Por. M. Lipman, dz. cyt.
- ¹⁵ Por. M. Lipman, dz. cyt.
- ¹⁶ Por. R.W. Paul, *Critical thinking in the strong sense and the role of argumentation in every day life*, [w:] F.H. van Eemeren i in. (red.), *Argumentation: Across the lines of discipline*, Dordrecht 1987. R.W. Paul, *Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions*, [w:] J. Baron, R. Sternberg (red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York 1987. R.W. Paul, *Ethics without indoctrination*, „Educational Leadership”, 47, 1988, s. 10–19 (Paul 1986, 1987, 1988; M. Lipman, dz. cyt.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G.W., *Becoming*, New Haven 1964, Yale University Press.
- Bannister D., Fransella F., *Inquiring man. The theory of personal constructs*, London 1971, Penguin Books.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, Warszawa 1984, IW PAX.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1970, PWN.
- Kofta M., *Wolność wyboru*, [w:] X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław 1983, Ossolineum.

- Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980, PIW.
- Koziński J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, PWN.
- Kratochvíl S., *Psychoterapia*, Warszawa 1978, PWN.
- Krąpiec M.A., *Ja człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986 a, TN KUL, wyd. 3.
- Krąpiec M.A., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1986 b, TN KUL, wyd. 2.
- Lipman M., *Critical thinking – What can it be*, „Educational Leadership”, 46, 1988, s. 38–43.
- Makselon J., ks., *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990, Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, IW PAX.
- May R., *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1989, IW PAX.
- Paul R.W., *Critical thinking in the strong sense and the role of argumentation in every day life*, [w:] F.H. van Eemeren i in. (red.), *Argumentation: Across the lines of discipline*, Dordrecht 1987 a, Foris Publications.
- Paul R.W., *Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions*, [w:] J. Baron, R. Sternberg (red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York 1987 b, Freeman & Company.
- Paul R.W., *Ethics without indoctrination*, „Educational Leadership”, 47, 1988, s. 10–19.
- Rembowski J., *Empatia*, Warszawa 1989, PWN.
- Rokeach M., *The open and closed mind*, New York 1960, Basic Books.
- Rokeach M., *The nature of human values*, New York 1973, The Free Press.
- Skinner B.F., *Poza wolnością i godnością*, Warszawa 1978, PWN.
- Sobór Watykański II, Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań b.d.w., Pallottinum, wyd. 2.
- Strojnowski J., *Psychoterapia*, Warszawa 1985, IW PAX.