

Prowadząc ku pełni człowieczeństwa. Wokół antropologiczno-aksjologicznych podstaw pedagogiki

Wprowadzenie

Spośród wszystkich działań ludzkich najtrudniejsze jest wychowanie. Jest to oczywiście truizm, który – można odnieść takie wrażenie – paradoksalnie nie jest powszechnie znany. Być może właśnie to w jakiś sposób generuje liczne, a obecnie coraz większe, problemy wychowawcze, zarówno w rodzinie, jak i w instytucjach oświatowych. Zbyt często bowiem do wychowania zabieramy się *ad hoc*. W wychowaniu przecież – tej najtrudniejszej i zarazem najważniejszej działalności – nie ma miejsca na nieświadomość doniosłości problemu. Tam natomiast, gdzie uświadomienie, tam poznanie; tam, gdzie poznanie, tam teoria. Zaś podstawą dobrej praktyki jest dobra teoria, zwłaszcza w wychowaniu¹. To, rzecz jasna, nie gwarantuje jeszcze sukcesu wychowawczego, wszak obrane dobre cele wcale nie muszą być osiągnięte, co, notabene, czasami pozostaje także poza obszarem świadomości. W tym, między innymi, tkwi owa trudność wychowania².

¹ Zob. C. Banach, *Priorytety w badaniach pedagogicznych w okresie zmiany społecznej i edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja” 1 (1995), s. 28; zob. także T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 99. W związku z tym Władysław Cichoń zauważa, że *praktyka wychowawcza (...) zależy w decydującym stopniu od uprzedniej wiedzy teoretycznej – dobór stosowanych form i metod wychowawczych, indywidualne zróżnicowanie oddziaływań na wychowanków, akcentowanie i stosowanie określonych teorii wychowawczych zależęć powinny od posiadanej wiedzy o człowieku, wiedzy o możliwościach i granicach oddziaływania wychowawczego* (W. Cichoń, *Wartość – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 92).

² Wymownie zwrócił na to uwagę Roman Ingarden: *Można być znakomitym psychologiem, znakomitym teoretykiem etyki, można wiedzieć, co to są normy, co to są wartości etyczne. I teraz kogoś, kto się na tym wszystkim zna, posyłają nagle do szkoły, powiadając: zrób tak, żeby te dzieci, które uczysz matematyki, umiały nie tylko matematykę, ale żeby to byli przyzwoici ludzie, żeby nie kradli, nie bili się, nie skarżyli na siebie, nie byli świniami itd., naucz ich tego, przecież wiesz wszystko, co trzeba, masz zbudowaną etykę teoretyczną, wiesz, jakie są normy. I teraz pokazuje się, że ten ktoś jest zupełnie bezsilny, że te mikrusy, z którymi ma do czynienia, są wręcz lajdakami ze społecznego i osobistego punktu widzenia, a on nie wie, jak się zabrać do tego, by ich nakłonić, aby byli przyzwoici, aby pewne postępowania sobie przyswoili, a innych się wystrzegali* (R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989, s. 126).

Niniejszy szkic stanowi swego rodzaju głos w dyskusji, trwającej nieprzerwanie, choć z różnym nasileniem, od czasu ukazania się *Aksjologicznych podstaw teorii wychowania* Władysława Cichonia. Jest też przyczynkiem do szerszego studium zależności dyscyplin pedagogicznych od szeroko rozumianej filozofii człowieka. Takie studium wydaje się nam konieczne tym bardziej, że nadal borykamy się z przenikaniem różnych ideologii do dzieła wychowania; dziś być może z gorszymi tego konsekwencjami niż onegdaj. Coraz trudniej człowiekowi, zwłaszcza młodemu, rozeznąć się w intensywnie rozprzestrzeniającym się aksjologicznym chaosie, w którym dominuje raczej – jak to dosadnie, chociaż trafnie określił Ryszard Wiśniewski – bełkot na temat wartości niż precyzja terminologiczna³. Z tej racji pedagogom, głównie praktykom, coraz trudniej zidentyfikować owe błędne wpływy i niezwłocznie je eliminować⁴. Ideologiczne naleciałości niejednokrotnie wdzierają się również do środków masowego przekazu, które sugestywnie przedstawiają teorie i wskazówki wychowawcze, wewnętrznie sprzeczne i odcięte od prawdziwej wizji człowieka. Kładąc tak duży nacisk na praktyczną stronę wychowania, nie uwzględniają one właściwie rozumianej teorii jako podstawy praktyki. Stąd już bardzo blisko do pogwałcenia prawdy o człowieku, czego przejawem jest choćby antypedagogika⁵.

³ R. Wiśniewski, *Bełkot aksjologiczny w komunikacji międzyludzkiej*, w: *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*, red. E. Okońska, K. Stachewicz, Poznań 2009, s. 157. Autor wskazuje także na przyczynę tego stanu rzeczy: *Beztroska semantyczna i metodologiczna w posługiwaniu się terminami wartościującymi, ich kumulowanie jak w zbitej pojęciowej „moralno-etyczny”, zastępowanie uzasadnień naciskiem emocjonalnym, to praktyka, która jest skutkiem pozostawienia sfery wartości poza programami edukacji* (tamże, s. 158). O przyczynach marginalizacji wartości w pedagogice zob. także J. Gnitecki, *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, w: *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Olsztyn 2001, s. 21–22. Zdaniem ks. Mariana Nowaka, spośród wielu problemów aksjologiczno-pedagogicznych kwestia wartości w pedagogice należy do najbardziej drażliwych i kontrowersyjnych (zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2001, s. 363). W podobnym tonie, tyle że na gruncie psychologii, wypowiada się Kazimierz Popielski (zob. K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin 2008, s. 13–14). Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy, zarówno w pedagogice, jak i psychologii, na którą wskazują ci autorzy, jest trudność metodologiczna w badaniach społecznych, które z natury mają charakter empiryczny. Z kolei Teresa Hejnicka-Bezwińska traktuje współczesny empiryzm metodologiczny w pedagogice jako pokłosie tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej” (por. T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 99).

⁴ W związku z tym Janina Kostkiewicz pyta o to, kto powinien zareagować pierwszy – filozof czy pedagog? (zob. J. Kostkiewicz, *Filozofia człowieka – filozofia edukacji – rozwój moralny studenta*, w: *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 98).

⁵ Antypedagogika to krytyka i porzucenie wszelkich zaplanowanych działań wychowawczych jako krzywdzących i zniewalających. Jednym z jej głównych postulatów, w imię poszanowania godności osobowej, jest ułatwienie dziecku spontanicznej ekspresji jego naturalnych inklinacji. Szerzej na ten temat zob. B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, t. 1, s. 436–451.

Poniżej chcemy ukazać, że wyłącznie jednolita, a nade wszystko prawdziwa koncepcja człowieka stanowi fundament, na którym trzeba budować wszelkie nauki o człowieku i jego życiu, wśród których niebagatelne zadanie ma do wypełnienia właśnie pedagogika. Ponadto, chcemy ukazać znaczenie świata wartości obiektywnych, w którym człowiek zajmuje szczególne miejsce. Wśród tych wartości są i takie, bez których nie osiągnie on pełni człowieczeństwa, za czym przecież tak bardzo tęskni, a co istotne jest także dla wychowania.

W pierwszej części rozważań rozpatrzymy kwestię ontycznego statusu człowieka jako istoty cielesno-psychiczno-duchowej. Następnie zajmiemy się aksjologicznym charakterem ludzkiej egzystencji. Wskażemy krótko na przeszkody we właściwym doświadczaniu wartości. Prześledzimy kilka ważniejszych – również z pedagogicznego punktu widzenia – postaw moralnych, aby ukazać rolę, jaką pełni godność osoby w życiu moralnym. Zwrócimy również uwagę na postulaty, z których, jak sądzimy, powinna skorzystać pedagogika.

W rozważaniach służyć nam będą pomocą przede wszystkim osiągnięcia myślicieli uprawiających filozofię w duchu fenomenologii, zwłaszcza w zakresie antropologii i etyki wartości. To oni właśnie najgłębiej wniknęli w świat wartości, choć oczywiście w tej materii wśród nich samych zdarzają się rozbieżności. Niemniej, metoda fenomenologiczna wydaje się nam najwłaściwsza w badaniach antropologicznych⁶ i aksjologicznych⁷.

Ontyczna struktura człowieka

Niełatwo jest dać jednoznaczne i wyczerpujące odpowiedzi na podstawowe pytania antropologii filozoficznej. Ale tak najczęściej bywa, że te najkrótsze pytania sprawiają niemało trudności. Nic więc dziwnego, że w dziejach filozofii myśliciele – próbując dać odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek? – niejednokrotnie dochodzili do rozmaitych, często wzajemnie wykluczających się, wniosków⁸. Do dzisiaj istnieją różne teorie o człowieku, nawet te, które stały się już powodem wielu dziejowych burz. Tym usilniej trzeba zabiegać o przywró-

⁶ Zob. A. Siemianowski, *Antropologia filozoficzna*, Gniezno 1996, s. 38–40.

⁷ Zob. tenże, *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993, s. 14–22.

⁸ Szerzej na temat różnych koncepcji człowieka w historii myśli filozoficznej zob. B. Sucho-dolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985.

cenie człowiekowi jego prawdziwego oblicza. To zadanie spoczywa również na pedagogice⁹.

W tej części rozważań, poświęconych ontycznemu statusowi człowieka, skupimy uwagę wyłącznie na tych kwestiach, które są niezbędne do ukazania niezbywalnej wartości-godności człowieka. Wielu wnikliwych analiz, ważnych z punktu widzenia antropologii filozoficznej, będziemy musieli zaniechać, dając jedynie zarys problemu.

Człowiek jako istota cielesna

W spotkaniu drugiego człowieka na pierwszy plan wysuwa się jego cielesność. To dzięki niej manifestuje on swoje przeżycia, rysując je na twarzy, ukazując w gestykulacji. Obserwując to, jesteśmy w stanie choćby nieznacznie wnikać w głąb drugiego. Zauważamy też, że po pewnym czasie w nas samych dzieje się coś podobnego: reagujemy smutkiem na jego smutek, radością na jego radość itd. To wszystko uwidacznia się w naszym ciele. Ale jeśli zechcemy, możemy przybrać kamienną twarz, a wówczas drugi nie odczyta naszych przeżyć. Możemy nawet wprowadzić go w błąd, przybierając maskę. Nasze ciało jest konieczne, abyśmy byli dostrzeżeni; dzięki ciału wypełniamy miejsce w przestrzeni.

W tej przestrzeni swoje miejsca zajmują również inne ciała, mniej lub bardziej podobne do ludzkiego. Rzecz jednak znamienita, że oto mimo podobieństw, nasze ciała wyróżniają się czymś szczególnym, jakimś dostojnictwem, które zaznacza się w wyprostowanej sylwetce, zręcznością albo też bystrym spojrzeniem. Nic więc dziwnego, że ciało, zwłaszcza ludzkie, stało się tematem kreacji artystycznej, a także przedmiotem zainteresowań różnych dziedzin wiedzy, np. medycznej. To właśnie dzięki niej możemy dziś utrzymywać przy życiu ciało człowieka przez niemal dowolnie długi czas. Nawet w niektórych narządach, oddzielonych od reszty ciała, możemy zachować ich funkcje. Ciekawe jest jednak to, że poszczególnej części ciała nie przyśługuje miano „człowiek”. Amputacja kończyny nie dzieli człowieka na dwóch ludzi. Mówimy przecież o własnym ciele, że je posiadamy, o własnej ręce, że jest moja, tak jak moje jest całe ciało¹⁰. Na ciele i w ciele objawia się życie, które w przypadku ludzi jest niezwykle

⁹ W związku z tym wydaje się zasadny postulat wzbogacenia filozoficznych podstaw pedagogiki o antropologię edukacji, na której spoczywałoby zadanie wyjaśnienia natury człowieka w kontekście płaszczyzny edukacyjnej i edukowanej (zob. J. Gnitecki, dz. cyt., s. 24–25).

¹⁰ Por. B. Suchodolski, dz. cyt., s. 104–106.

intensywne i bogate. Dzięki ciału wszystkie organizmy żywe zdolne są do przekazywania życia.

Z codziennego doświadczenia wiadomo, że ciało przysparza nam wielu ograniczeń; zamiast być posłuszne, upiera się przy swoim, jakby na złość. Czynności, które jeszcze nie tak dawno temu wykonywaliśmy z łatwością, dziś są dla nas nieosiągalne. Trzeba nam wylać litry potu, aby przywrócić utraconą sprawność, a i tak nie zawsze to się udaje. Z kolei z podziwem patrzymy na tych sportowców, którzy z łatwością, jak się wydaje, panują nad ciałem, wprawiając je w ruch sprzeczny z prawami fizyki. Jednakże niektórzy z nich, nie mogąc zapanować nad ciałem, korzystają z zabronionych środków wspomagających. Z jednej strony panujemy nad ciałem, z drugiej – ono rządzi nami¹¹.

Wydawać by się mogło, że mamy do czynienia z jakimś nie-szczęsnym dualizmem, uniemożliwiającym nam sprawowanie pełnej kontroli nad ciałem. Czyżby w ciele tkwiło jakieś zło, którego celem jest pokrzyżowanie naszych planów? A może gatunek ludzki w drodze ewolucji jeszcze należycie się nie wykształcił i stąd tworzy wybryk natury? Choć tego typu wątpliwości już dzisiaj nie powinny mieć miejsca, to jednak trzeba przyznać, że wciąż dają o sobie znać te dziejowe pozostałości, również w dziedzinie wychowania, nawet na gruncie chrześcijaństwa. Świadczy to o tym, jak trudno pozbyć się tych błędnych koncepcji, zwięźle tłumaczących niektóre zjawiska. Nieprawdziwość tego typu twierdzeń ujawni się jeszcze bardziej, gdy rozważymy kolejną niezwykle ważną kwestię, dotyczącą istoty człowieka. Kwestia ta coraz mocniej domaga się wyjaśnienia.

Człowiek jako istota duchowa

Dlaczego kiedy patrzę na moją rękę, mówię właśnie „moja”? Dlaczego kiedy widzę ciało drugiego człowieka, mówię „jego” ciało? Czy kiedy piszę, powinienem raczej powiedzieć, że „pisze moja ręka”? Oczywiście w pewnym sensie tak, ale to zawsze ja piszę. Oto wielki problem antropologii filozoficznej.

¹¹ Znamienne jest, że idea wychowania fizycznego zakłada wzmocnienie ducha poprzez rozwój tężyzny fizycznej. Tymczasem zdarza się, że „wuefściści” – jak popularnie nazywa się nauczycieli wychowania fizycznego – skupiają się wyłącznie na fizyczności, zapominając o tym, że przed nią stoi – nawet w nazwie przedmiotu – kultura lub wychowanie, które jednoznacznie wskazują na ducha.

Bez wątpienia łatwiej jest mówić o ciele niż o ja. Ja wymyka się naszym objęciom, zasłania się tajemnicą¹². Ale to właśnie ja sprawia, że jesteśmy sobą. Odnosimy wrażenie, jakby znajdowało się ono gdzieś głęboko w ciele, w nas samych. A skoro odkrywamy ja w ciele, czy możemy powiedzieć, że jest cielesne, uznać je za produkt ciała? Odpowiedź jest krótka: ani ja nie jest cielesne, ani nie jest produktem ciała, ponieważ nasze myśli, uczucia¹³ i akty woli nie są cielesne. Owszem, te procesy, zwłaszcza myśli i uczucia, dzięki najnowszym zdobyczom techniki można obserwować w mózgu, a nawet mierzyć, ale nie oznacza to, że są one cielesne. Pozwólmy sobie na szczytę niepowagi: przecież myślami możemy przenosić się w najdalsze zakątki świata, więc gdyby były one „produktem” ciała, również i ono bez przeszkód wędrowałoby za nimi. *Gdzie jest świadomość* – pisze już całkiem poważnie ks. Antoni Siemianowski – *tam u podstaw jest ja osobowe; nie tylko centrum koordynacji, ale rzeczywiste ja, które żyje swymi myślami w sobie-dla-siebie, które w sferze swych myśli jest sobą-u-siebie*¹⁴. Podobnie jest z uczuciami, tyle że tutaj trudniej to ukazać, ponieważ zbyt silnie rozpowszechnił się pogląd, zwłaszcza w psychologii, jakoby sferą uczuć rządziło prawo bodźca i reakcji. Tak też przedstawia się sprawa w potocznym rozumieniu. Tymczasem cała sfera przeżyć osobowych działa na zasadzie prawa motywacji. Widać to wyraźnie, gdy rozpatrujemy sferę wolitywną. Ona jeszcze bardziej oddziela się od ciała, jednocześnie uwypuklając znaczenie ja osobowego. *Moje wolne akty woli trudno uznać za skutki procesów neurofizjologicznych, nic bowiem nie wskazuje na to, żeby były „produktem” czy „wytworem” ciała. Nie mają w sobie nic analogicznego do procesów cielesnych, nie są przestrzenne ani wymierne, nie można ich zlokalizować w określonych miejscach ciała. Jedy- nym „miejscem”, w którym można je „lokalizować”, jest moje nieprzestrzenne ja*¹⁵. Dzięki temu, jeśli chcę, mogę zapanować nad ciałem, mogę zmusić je do pewnego wysiłku lub powstrzymać jego po-

¹² *Być samym sobą* – pisze R. Ingarden – *być pewnym określonym „coś”, być „przedmiotem” lub być podmiotem i to podmiotem w określony sposób ukształtowanym, to jest owo szczególne „być” („jest”), tak trudne do oddania słowami...* (R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, Warszawa 1962, t. 1, s. 374).

¹³ Przez uczucia rozumiemy tutaj te stany, które nie są ani „głosem” ciała, ani namiętnościami, ani też nastrojami, lecz stanowią intencjonalne, transcendentne odpowiedzi na wartości (zob. D. von Hildebrand, *Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga-Człowieka*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1987, s. 45–64).

¹⁴ A. Siemianowski, *Antropologia filozoficzna*, s. 110.

¹⁵ Tamże, s. 111.

żądliwość, np. przez sublimację lub obiektywizację¹⁶. Rysuje się tu ogromne pole do działań wychowawczych.

Skoro to nieprzeprzenne ja nie jest z ciała, to gdzie szukać jego lokalizacji? Czy może właśnie w mózgu? Wydaje się, że tam ja znalazłoby najlepsze miejsce. Ewentualnie można pójść śladem Kartezjusza i umiejscowić ja w szyszynce. Ks. Antoni Siemianowski zauważa, że takie stawianie sprawy jest błędem. Trudno bowiem mówić o sprowadzaniu ja do jakiegoś miejsca w ciele, np. w mózgu, ponieważ doświadczamy siebie samych jako dynamiczną jedność, która wyraźnie zaznacza się zarówno w zdolności do panowania ja nad ciałem, jak i wpływem ciała na ja. Sprowadzanie ja do jakiejś części ciała lub organu jest więc zamachem na ową jedność ja i ciała¹⁷.

Czymże jednak jest owa nieprzeprzenna przestrzeń? Nie jest, jak powiedzieliśmy, ani ciałem, ani z ciała; nie można jej umiejscowić w żadnej części ciała ani w organie. Wobec tego nie pozostaje nam nic innego, jak stwierdzić, że ja – owa nieprzeprzenna przestrzeń – należy do ducha, który swym zasięgiem obejmuje zarówno duszę, jak i psychikę, posiadając wpływ na ciało¹⁸. Te wzajemne wpływy dokonują się – zdaniem Romana Ingardena – w ramach tzw. „systemu względnie izolowanego”, który człowiek tworzy¹⁹.

Widać więc, że człowiek jest szczególnym systemem względnie izolowanym, który dzięki sferze duchowej z owym nieprzeprzennym ja odznacza się szczególną ontyczną wyjątkowością. Polega ona, między innymi, na indywidualności i niepowtarzalności, co czyni z człowieka byt nie tylko osobny, ale przede wszystkim osobowy.

Człowiek jako osoba

Tę część rozważań zacznijmy od przytoczenia myśli Karola Wojtyły: *Osobą może być tylko byt duchowy, bo tylko na kanwie duchowości daje się pojąć świadomość, zwłaszcza zaś samoświadomość i wolność*. Dalej zauważa: *Ów rys osoby – właściwy wyłącznie ludzkiej istocie pośród bytów otaczającego widzialnego świata – powoduje, że każdy człowiek, aczkolwiek mieści się w granicach ludzkiego ga-*

¹⁶ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 172–179. Oczywiście nie chcemy w tym miejscu weryfikować skuteczności owych metod.

¹⁷ A. Siemianowski, *Antropologia filozoficzna*, s. 133, 139–140.

¹⁸ Tamże, s. 132.

¹⁹ Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2001, s. 124–125.

*tunku, to jednak równocześnie występuje poniekąd z tych granic, aby stanowić każdy dla siebie odrębny świat przeżyć, twórczości i celów*²⁰.

Nie będzie chyba przesadą, jeśli powiemy, że słowa te spinają jak klamra dotychczasowe analizy. Równocześnie skłaniają one do postawienia kolejnych pytań, ważnych także z punktu widzenia wychowania: czy każdy człowiek jest osobą, czy może dopiero w miarę doskonalenia się jego władz staje się on osobą?

Max Scheler, jeden z głównych przedstawicieli nurtu fenomenologicznego, uważał, że człowiek staje się osobą w momencie osiągnięcia najwyższego stopnia istnienia. Jednym z warunków jego osiągnięcia jest zdrowie psychofizyczne²¹. Trudno zgodzić się z tym, bo czyż u osób ze schorzeniami psychicznymi, nawet poważnymi, nie obserwujemy indywidualności i niepowtarzalności, która przecież nie wynika z niczego innego jak właśnie z centrum ich bytu – z ja? Bycie osobą, mówiąc najprościej, to istnienie jako byt osobny. Oczywiście w wypadku ludzi psychicznie chorych trudno mówić o pełnym wykrystalizowaniu się osobowego (a może lepiej: osobowościowego) istnienia, ale, jak sądzimy, ich choroba nie przekreśla bycia osobą²². Orzekanie o byciu osobą wyłącznie w odniesieniu do ludzi psychicznie zdrowych jest poważnym błędem, którego konsekwencje widoczne są do dziś. Takie widzenie sprawy stawia pod znakiem zapytania kwestię wychowania.

Inaczej tę kwestię zdaje się widzieć Ingarden, dla którego człowiek będąc osobą, równocześnie staje się nią²³. Taka dynamiczna koncepcja człowieka jest najbardziej adekwatna dla pedagogiki. Człowiek bowiem z natury swej jest istotą przekraczającą siebie. Wskazuje na to nie tylko ontyczna struktura człowieka jako jedności cielesno-psychiczno-duchowej, ale także właśnie aksjologiczne zorientowanie

²⁰ K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999, s. 96–97.

²¹ J. Galarowicz, *W drodze do etyki odpowiedzialności*. T. 1: *Fenomenologiczna etyka wartości* (Max Scheler – Nicolai Hartmann – Dietrich von Hildebrand), Kraków 1997, s. 52–53. Z Schelerowską koncepcją osoby polemizuje Hartmann (zob. tamże, s.187–188).

²² Uzasadnienie tej tezy wynika ze statusu ontologicznego osoby jako bytu o szczególnej immanentnej wartości (zob. T. Biesaga, *Dietricha von Hildebranda epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*, Lublin 1989, s. 92–93). O wartości tej będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

²³ W tym miejscu pozwoliłem sobie na pewną arbitralność interpretacyjną. Kwestia ta bowiem nie została przez Ingardena jednoznacznie rozstrzygnięta. W związku z rozumieniem osoby ludzkiej wysunął on pewne wątpliwości (zob. R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989, s. 236). Niemniej z pewnością nie odmawia on człowiekowi ani osobowego charakteru istnienia, ani szczególnej wartości ontycznej, zwanej częściej godnością osobową (zob. M. Smolak, *Filozofia człowieka u Romana Ingardena*, Kraków 2003, s. 108). Z konieczności z dokładniejszej eksplikacji tego zagadnienia musimy tutaj zrezygnować.

jego natury. Jak zauważa Ingarden: *Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć*²⁴. Przejdźmy zatem do ukazania roli wartości w procesie wychowania.

Człowiek wobec wartości

Nie do pomyślenia jest dzieło wychowania w oderwaniu od świata wartości. Wszelkie ideologie pozbawione są właśnie tego odniesienia. Mimo że próbują budować własne systemy ideałów, to jednak w dużej mierze nie zakładają one istnienia obiektywnego porządku aksjologicznego, a jeśli nawet to czynią, to wyłącznie jako cel, który usiłują zwalczyć. Pedagogika wsparta na prawdziwej wizji człowieka, jeśli chce mu naprawdę służyć, musi odciąć się od ideologicznych zapędów twórców relatywistycznych koncepcji wychowawczych. Co więcej, jej działania powinny iść w tym kierunku, by dać człowiekowi tarczę chroniącą go przed szkodliwym wpływem. Nade wszystko zaś musi pedagogika wypracować takie metody oddziaływania, aby nauczyć wychowanków demaskowania fałszu owych szkodliwych wpływów, ale zarazem skłonić ich do odważnego stawiania im czoła. Będzie to możliwe tylko wówczas, gdy pedagodzy, zwłaszcza praktycy, zaczną reagować na owe błędy, które często niepostrzeżenie wkradają się do ich warsztatu pracy. Oni sami wprawdzie muszą otworzyć się na świat wartości obiektywnych, stać na ich straży, aby następnie konstruować w oparciu o nie – nie o normy – skuteczne metody wychowawcze. Jest to z pewnością kolejny truizm, ale jakże konieczne jest, aby stawiać go sobie wciąż przed oczami.

Człowiek jako wartość

Bycie osobą, a więc jednością cielesno-psychiczno-duchową, jedyną i niepowtarzalną²⁵, niesie z sobą coś szczególnego. *Wyraz „osoba” – pisze Karol Wojtyła – został ukuty w tym celu, aby zaznaczyć,*

²⁴ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, s. 25.

²⁵ Por. J. Galarowicz, *W drodze do etyki odpowiedzialności*. T. 2: *Ukryty blask dobra. Antropologiczno-aksjologiczne podstawy etyki Romana Ingardena*, Kraków 1998, s. 152–153.

że człowiek nie pozwala się bez reszty sprowadzić do tego, co się mieści w pojęciu „jednostka gatunku”, ale ma w sobie coś więcej, jakąś szczególną pełnię i doskonałość bytowania, dla uwydatnienia której trzeba koniecznie użyć słowa „osoba”²⁶. Ta jedyność i niepowtarzalność uderza dostojnością, któremu zaprzeczyć nie można. Nawet gdyby stanął przed nami człowiek najprostsz, bez uzdolnień, bez wykształcenia i niewychowany, to i tak biłby od niego szczególny blask. Takie dostojność zauważamy także w nas samych, i chyba nawet bardziej niż w drugim. Możemy nie wiedzieć, jaki jest nasz ontyczny status, lecz jedno wiemy na pewno: człowiek jest ważny. Oto podstawowe doświadczenie aksjologiczne, zakotwiczone w fakcie antropologicznym (ontologicznym).

W filozofii najczęściej wskazuje się na rozum jako rację owej jedyności i niepowtarzalności człowieka. Niewątpliwie jest to argument wielkiej wagi, jednakże w świetle dotychczasowych analiz możemy powiedzieć, że warunkiem *sine qua non* bycia jedynym i niepowtarzalnym jest ja osobowe. W nim odkrywamy specyficzną wartość, która nie może zostać unicestwiona. Wartość, tkwiąca z natury rzeczy w osobowym ja, jest szczególną wartością ontyczną, która jest niezmienna i nieutralna. Tę wartość nazywamy częścią godnością osoby ludzkiej. Człowiek jest taką właśnie wartością ze względu na to, kim jest w swojej istocie, a nie w konsekwencji tego, jaki jest²⁷. Dostrzeżenie tego faktu ma ogromne znaczenie w procesie wychowania. Jak słusznie zauważa G. Schindler: *Człowiek rozwija się ku osobowości na bazie swojego bycia osobą, i to w taki sposób, że urzeczywistnia on w sobie i przez siebie całość swojego osobowego istnienia, to wszystko, co jedyne, co prawdziwe, co dobre, co piękne*²⁸.

Dzisiaj z jeszcze większym naciskiem należy podkreślić osobową godność z perspektywy faktu bycia wychowawcą. Jakże często wychowankowie traktowani są przez wychowawców jako środek do osiągnięcia własnych pozawychowawczych celów, które niejednokrotnie są ważne, ale służą wyłącznie osobistej korzyści wychowawców. Bywa też, że instrumentalne traktowanie wychowanków jest wynikiem zewnętrznej presji, której nie sposób odeprzeć. Wielu wychowawców zapewne przeżywa z tego powodu poważny kryzys tożsamości zawodowej

²⁶ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 24.

²⁷ Ujawnia się tutaj różnica między niezmienną i niezbywalną wartością tkwiącą w istocie człowieka a wartościami, jakie mogą go zdobyć.

²⁸ Cyt. za: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 460–461.

czy rodzicielskiej, gdyż zdają sobie oni sprawę z tego, że sposób na rozwiązanie tego dylematu jest tylko jeden. Osobowa godność człowieka domaga się zawsze bezwzględnego poszanowania i traktowania jej jako cel, a nie jako środek do celu. Gdyby nawet przyjąć w praktyce pedagogicznej taką sytuację, w której traktowanie wychowanka jako środka do celu nie wyrządzałyby mu krzywdy, to i tak owa praktyka byłaby podejrzana z moralnego punktu widzenia, żeby nie powiedzieć zła, gdyż sprzeciwia się wymogowi, jaki kieruje do pedagoga godność osoby wychowanka. Nie tylko deklaratywne uwzględnienie, ale przede wszystkim autentyczne uznanie i poszanowanie osobowej godności człowieka – oto fundament, na którym winno wznosić się dzieło wychowania. Dopiero na tej podstawie można budować prakseologię w pedagogice, bowiem tylko w tej perspektywie można wyraźnie dostrzec wychowanka jako człowieka. W przeciwnym razie idea podmiotowości w edukacji i wychowaniu będzie wciąż pobożnym życzeniem teoretyków, które przez praktyków będzie postrzegane jako kolejny nieprzystający do rzeczywistości postulat – mówiąc kolokwialnie – tych „z góry”, co się wymądrzają, choć pewnie sami nigdy nie uczyli.

Mówiąc o osobowej godności człowieka, trzeba wspomnieć o niebezpieczeństwie, jakie wiąże się z absolutyzowaniem lub apoteozą tej godności. Zjawisko to występuje najczęściej w odniesieniu do samego siebie, ale też nierzadko w odniesieniu do drugich. W tych wypadkach człowiek nie zaprzecza istnieniu tej wartości; jest on jednak tak bardzo na niej skoncentrowany, że staje się nieczuły na inne wartości, również na te, które mają ogromne znaczenie z punktu widzenia moralności. Jest to swego rodzaju hipertrofia godności osobowej. Taka postawa, rzecz jasna, nie jest odczytaniem sensu godności, lecz instrumentalnym jej potraktowaniem. Wartość osoby staje się wówczas racją usprawiedliwiającą własne i cudze postępowanie o wątpliwej jakości moralnej. Kazimierz Szewczyk twierdzi, że naruszenie godności uczniów pociąga za sobą naruszenie własnej godności nauczycielskiej²⁹.

Jakże często się zdarza, że tzw. „poczucie własnej godności” nie pozwala wychowawcom na wyciągnięcie dłoni do wychowanka, okazanie mu wdzięczności lub przebaczenia i okazanie woli pojednania, nie mówiąc już o przyznaniu się do błędu. Ukazuje się tutaj aż nadto wyraźnie, że oprócz obszernej wiedzy teoretycznej i praktycznej w dziele wychowania konieczne jest coś więcej.

²⁹ Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa–Łódź 1999, s. 69–73.

Wobec drugiego

Relacje międzyludzkie są sprawdzianem nie tylko działań wychowawczych, ale także – a może nawet przede wszystkim – ukazują najlepiej głębię osobowości wychowawcy. Proces kształtowania osobowości wychowanka ma na celu m.in. przygotowanie go do zawierania jak najlepszych relacji z innymi. To przygotowywanie jest równocześnie relacją międzyludzką lub lepiej: zachodzi w relacji międzyludzkiej. Byłoby najlepiej, gdyby owa relacja miała charakter ludzkiego spotkania³⁰. Aby spotkanie to odznaczało się autentyczną wartością wychowawczą, trzeba wpierw – jak już powiedziano – właściwie odczytać sens godności osobowej. Dokonywać się to powinno, co wielokrotnie powtarza Jan Paweł II, w klimacie miłości: *Osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość*³¹. Wydaje się jednak, że ta norma personalistyczna nie jest dziś dobrze rozumiana. Miłość traktuje się raczej jako warunek adekwatnej postawy względem osoby. Tymczasem miłość tworzy najdogodniejszy klimat, w którym mamy niejako gwarancję poprawnego odczytania sensu godności. Miłość rozumiana jako warunek jest zniekształceniem istoty miłości, co grozi poważnymi konsekwencjami w relacjach interpersonalnych. Widać to bardzo wyraźnie w niezwykle trudnych oddziaływaniach na wychowanków o niskim poczuciu własnej wartości. Zachęca się ich do tego, aby najpierw pokochali samych siebie. Ma to ułatwić, czy wręcz umożliwić, relacje z innymi ludźmi. Jest to ewidentny pragmatyzm; cel, owszem, zostaje osiągnięty, wychowanek śmieiej wychodzi do drugich. Ale czy jest on w stanie odczytać sens miłości? Wydaje się to wątpliwe. Erich Fromm w swej głośnej książce pt. *O sztuce miłości* dał wyraz temu błędnemu przeświadczeniu, do którego doprowadziły go wyłącznie analizy psychologiczne. Jedynie człowiek, zdaniem Fromma, który kocha siebie, może pokochać innych, a każdy, kto kocha innych, kocha zarazem siebie³².

³⁰ Niestety, jak zauważa Danuta Waloszek, szkoła nie jest już pod tym względem atrakcyjnym miejscem spotkań nauczycieli z uczniami i to ponieważ na życzenie osób tam pracujących i nadzoru oświatowego (D. Waloszek, *Partycypacja i antycypacja jako kategorie kształcenia nauczycieli. Ogólne założenia i wnioski*, w: *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, s. 116). Można mieć wątpliwości, czy szkoła w Polsce kiedykolwiek była takim miejscem. Jeśli tak, to wyłącznie miejscem spotkań uczniów z uczniami. Ponadto, na czym owa atrakcyjność spotkań nauczycieli z uczniami miałaby polegać? Czy oprócz wzajemnego poszanowania godności osobowej i życzliwości można uczynić coś jeszcze, żeby nie narazić się na ryzyko hipertrofii podmiotowości wychowanków?

³¹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 43.

³² Por. E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Warszawa 1992, s. 55–59.

Nie wnikając w głąb problemu, choć jest on niezwykle interesujący, chcemy z całą mocą podkreślić, że miłość samego siebie tak naprawdę nie jest w ogóle miłością, lecz poszanowaniem siebie. Utożsamianie szacunku z miłością – dwóch odrębnych przeżyć – z pewnością nie jest wynikiem złych intencji pedagogów, lecz konsekwencją pochopnego zanalizowania miłości. Takie automatyczne powielanie błędu jest przeszkodą w prawdziwym doświadczaniu miłości, ponieważ bierze się ją za coś, czym w istocie nie jest. Miłość natomiast rodzi się spontanicznie wobec przedmiotu (obiektu) miłości. Jest to odpowiedź na wezwanie, jakie płynie od wartości ucieleśnionych w osobie. Trudno wobec tego mówić o odpowiedzi względem samego siebie. Czyż można samego siebie traktować jako obiekt miłości?³³

Zatem poszanowanie godności osobowej drugiego człowieka to jeszcze nie miłość, i wcale nie jest ona konieczna, aby relacje międzyludzkie układały się prawidłowo. Natomiast tym, co stanowi naturalną konsekwencję szacunku wobec drugiego, jest sprawiedliwość. Nie można szanować kogoś, jednocześnie nie będąc wobec niego sprawiedliwym. Szacunek i sprawiedliwość to dwie postawy, które muszą iść w parze. Nie ma sprawiedliwości ani miłości bez poszanowania, ale poszanowanie może istnieć bez miłości. Niestety, sprawiedliwość bywa często zawężana do równego podziału dóbr materialnych lub wymierzania kar. Takie postawienie sprawy nieuchronnie prędzej czy później prowadzi do krzywdy. niesprawiedliwość bowiem jest poważnym naruszeniem godności osobowej. Wprawdzie, jak powiedziałby Ingarden, moglibyśmy tu mówić o sprawiedliwości, ale wyłącznie w kategoriach subiektywnego jej poczucia³⁴. Ma to znaczenie przy moralnym osądzie czynu³⁵. Nie zmienia to jednak faktu, że sprawiedliwość ściśle wiąże się z poszanowaniem godności osobowej. Kwestia przeświadczenia o sprawiedliwości własnego czynu nie zapobiega przed naruszeniem godności drugiego. Wychowanie należy do tych działań, które doskonale to oddają. Nie trzeba już chyba dowodzić, że mylne rozstrzygnięcia są pedagogicznym fiaskiem. Nato-

³³ Idąc za myślą Husserla, takie rozdzielenie siebie na podmiot i przedmiot jest możliwe, np. w akcie poznania. Sądzymy jednak, że w wypadku miłości taki proces nie może zaistnieć. Na wykazanie tego, niestety, nie ma miejsca. Szerzej na temat fenomenologicznej analizy miłości zob. D. von Hildebrand, *Das Wesen der Liebe*, Regensburg–Stuttgart 1978; A. Siermianowski, *Zrozumieć miłość. Fenomenologia i metafizyka miłości*, Bydgoszcz 1998.

³⁴ Por. R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, s. 279–280.

³⁵ Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jaskrawy przykład subiektywizmu moralnego wśród nauczycieli, głównie humanistów, polegającego na błędnej modyfikacji decyzyjnych metod nauczania, w których ostateczna decyzja w kwestii moralnej uzależniona jest od bilansu zysków i strat.

miast koniecznie musimy zaznaczyć, że sprawiedliwość jest podstawą autentycznej miłości. Sprawiedliwość bowiem wobec samego siebie i wobec innych – używając słów Dietricha von Hildebranda – *opiera się na prawości, bez której nie ma samowychowania, nie ma czystości ani poszanowania prawdy*³⁶.

Rozpatrując etyczne zasady wychowania, nie można pominąć postawy, która obecnie jest niemal zapomniana. Postawa ta stoi w ścisłej bliskości z tym, co powiedzieliśmy wyżej. Deficyt, jaki obserwujemy w tym względzie, jest tak poważny, że niejednokrotnie zwłaszcza młodzi ludzie nie wiedzą, czym owa postawa jest ani jak się przejawia. Kojarzą ją – jeśli w ogóle kojarzą – z Kościołem lub jakimś dziełem charytatywnym. Chodzi oczywiście o miłosierdzie, tę szczególną postawę dla chrześcijan, choć niezbędną w moralnym życiu każdego człowieka. Miłosierdzie obejmuje swym zasięgiem szerokie pole działania. W dziedzinie wychowania ma ono również zastosowanie, o czym mało kto już pamięta. Miłosierdzie w wychowaniu przejawia się nie tyle w głębokim wzruszeniu na widok ucznia w potrzebie, ile przede wszystkim w przebaczeniu mu jego nieznośnego zachowania, a więc w zaniechaniu zemsty pod jakąkolwiek postacią, przy jednoczesnym mądrym wymierzeniu kary. Miłosierdzie to także cierpliwość w procesie nauczania i wychowania. *W swoim właściwym – pisze Jan Paweł II – i pełnym kształcie miłosierdzie objawia się jako dowartościowywanie, jako podnoszenie w górę, jako wydobywanie dobra spod wszelkich nawarstwień zła, które jest w świecie i w człowieku*³⁷. Jest to nic innego, jak trafne odczytywanie sensu godności osoby. Wychowawca miłosierny to ten, który dba o człowieczeństwo wychowanków i każdego spotkanego człowieka.

Przytoczone postawy, jakie powinny charakteryzować nie tylko wychowawców i nauczycieli, wybraliśmy spośród najważniejszych wartości moralnych. Kładą one zarazem podwaliny pod wychowanie, a ich punktem stycznym jest osobowa godność człowieka. Podobnie jak wyżej, tak i tu widać wyraźnie, że w działaniach wychowawczych nie można dopuścić do instrumentalizmu³⁸, gdyż cel nie uświęca środ-

³⁶ D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, tłum. E. Sereżyńska, w: D. von Hildebrand, J. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 17–18.

³⁷ Jan Paweł II, *Encyklika „Dives in misericordia”*, 6.

³⁸ Analizując system edukacji w Stanach Zjednoczonych, Imelda Chłodna zauważa, że aksjologiczny instrumentalizm w pedagogice zatacza coraz szersze kręgi. Oprócz godności osoby ludzkiej, również nauka i prawda stają się środkiem do subiektywnie zadowalających celów (zob. I. Chłodna, *Kryzys edukacji amerykańskiej*, w: *Filozofia edukacji i etos rodzinny*, red.

ków, zwłaszcza gdy środkiem do celu miałyby być osoba wychowanka. W ten sposób doszliśmy do kolejnego zagadnienia, niezbędnego w dziele wychowania, a mianowicie do tego, ku czemu ono zmierza.

Wolność i odpowiedzialność jako niewiadome wychowania

Poszukując istoty ja osobowego, zauważyliśmy, że niejednokrotnie nasze ciało stawia nam opór w realizacji jakiegoś przedsięwzięcia. Czasami trzeba nawet stoczyć z ciałem dramatyczną bitwę, by osiągnąć zamierzony cel. Nierzadko ponosimy też sromotną klęskę, czyniąc coś, czego wcale nie chcemy uczynić. Te codzienne zmagania nasuwają pytanie o naszą wolność. Czy rzeczywiście jesteśmy wolni, czy raczej ulegamy złudzeniu, jakiejś namiastce wolności? Spróbujmy dać odpowiedź, idąc niejako na skróty. Wprawdzie na gruncie filozofii taka taktyka może kosztować zbyt drogo, jednak w tym miejscu ryzyko nie jest już aż tak wielkie, ponieważ pomocą będą nam służyć dotychczasowe rozważania, a ponadto naszym zamiarem jest nie tyle zanalizowanie istoty wolności i odpowiedzialności, ile zwrócenie uwagi na te wartości w odniesieniu do wychowania.

Kiedy rozpatrywaliśmy wartość godności osobowej, wskazaliśmy na jedyność i неповtarzalność osoby. Wspomnieliśmy również, że ważnym argumentem za wartością-godnością jest świadomość. Nie do pomyślenia jest więc to, by człowiek nie był istotą wolną. Życie jednak zdaje się weryfikować tę tezę, pokazując wielu zniewolonych ludzi, sprawiających wrażenie niezdolnych do uczynienia niczego z samych siebie³⁹. Oczywiście pomijamy tu przypadki głębokiej patologii, którym warto poświęcić osobne studium, choć, jak sądzimy, i w tych osobach można dostrzec jakieś przejawy autodeterminacji. Człowiek bowiem w głębi duszy, w ja, jest wolny; wskazuje na to codzienne doświadczenie. *I z tego bezpośredniego poczucia – zauważa ks. Antoni Siemianowski – czerpiemy naszą pewność bycia wolnymi. Nie jest to wcale ucieczka w świat subiektywnych złudzeń. Jest to właśnie odwołanie się do najbardziej pierwotnego doświadczenia*

W. Wójcik, M. Rembierz, Bielsko-Biała 2007, s. 39–40). Czyż nie obserwujemy tego niepokojącego zjawiska również w Polsce? Notoryczne pytania uczniów o materialną zasadność własnej edukacji oraz utrzymywane w tej konwencji odpowiedzi nauczycieli są tego najlepszym dowodem.

³⁹ Przykładem niech będą osoby symbiotyczne, których charakter ukształtował się w wyniku, jeśli można tak określić, niewłaściwego wychowania. W związku z problematyką terminologiczną zob. A. Salamucha, *Złe wychowanie. Kilka uwag na temat pojęcia*, w: *Filozofia edukacji i etos rodziny*, s. 98–102.

wolności, którego prawomocności nie możemy zakwestionować. Tylko bowiem tak możemy najpełniej doświadczyć wolności⁴⁰.

Co w takim razie z ograniczającymi człowieka wpływami, jak np. determinizm natury lub ciała? Zgodnie z tym, co powiedzieliśmy wyżej, człowiek jako szczególny system względnie izolowany, jest zdolny do tego, aby spod niektórych wpływów się wyzwolić, inne musi po prostu zaakceptować. Można, a nawet trzeba okiełznać popęd seksualny, ale nie sposób przez dowolnie długi czas obejść się bez snu. Wolność wymaga od człowieka mądrego podejmowania działania, liczącego się z obiektywnym porządkiem wartości. Dzięki temu możliwe jest kształtowanie osobowości.

W pedagogice proces kształtowania osobowości nazywany bywa „wychowaniem do wolności”, przy czym wolność rozumie się jako wartość dynamiczną, podlegającą ciągłemu rozwojowi. Czy wobec tego możliwe jest nabycie wolności w stopniu doskonałym? Niech nam będzie wolno pozostawić to pytanie bez odpowiedzi. Dla uspokojenia myśli zasygnalizujemy tylko, że w teologii można znaleźć przesłanki pozwalające mieć nadzieję na odpowiedź twierdzącą.

Widać więc, że wolność jest dla człowieka problemem. Ks. Józef Tischner nazwał ją „nieszczęsnym darem”. Trudno być wolnym, ale jeszcze trudniej uczyć wolności innych. Prawdziwym dramatem dla wychowawcy, zwłaszcza rodzica, staje się sytuacja, w której wychowanek postanawia iść własną, ale złą drogą. Jest to dowód na to, że rezultat działań wychowawczych nie do końca jest przewidywalny. Oznajmić wychowawcy, że poniósł porażkę, byłoby niesprawiedliwością i wyrządzeniem mu ogromnej krzywdy. Niestety, dość często tak się dzieje, że pochopnie obarcza się winą nie tylko pedagogów i nauczycieli, ale również rodziców. Z pewnością oni najlepiej rozumieją ból ojca z biblijnej przypowieści *O synu marnotrawnym* (lub może lepiej tytułować ją *O miłosiernym ojcu*).

Trudno tu oczywiście powiedzieć, że owe wybory wychowanków dokonywane są w prawdziwej wolności, czyli ze świadomością moralną. Niemniej jednak jest to rezultat fałszywego poglądu na temat wolności, jaki, zwłaszcza w Polsce, rozprzestrzenił się błyskawicznie. Czasem nawet powodem złego wyboru, dokonywanego przez młodych ludzi, jest chęć bycia oryginalnym za cenę pogardy. Warto w tym miejscu przytoczyć te oto słowa: *Bycie potępianym, odrzuconym i wyśmiewanym oznacza zawsze już bycie kimś, na kogo się*

⁴⁰ A. Siemianowski, *Szkice z etyki wartości*, s. 81.

reaguje, kogo się zauważa i przyznaje się mu status kogoś odrębnego, kto dokonał wyboru własnej drogi. Bycie nikim zawsze oznacza bycie kimś, kto pozostaje wierny jakiejś grupie i jej idealom, to już nie jest bezdomność i bezimiennność, lecz posiadanie własnego schronienia, które określa, kim się jest i co się znaczy⁴¹. Takie decyzje nie powinny dziwić, skoro – jak zauważyliśmy we wprowadzeniu – media suggestywnie przekazują treści ideologiczne, które wkradają się również do pedagogiki⁴². Przykładem takiego pseudopedagogicznego programu młodzieżowego był emitowany niegdyś w TVP 1 program młodzieżowy *Rower Błażeja*, który zamiast pomagać młodzieży w rozwiązywaniu problemów, jeszcze bardziej je potęgował, m.in. przez fragmentację i szum informacyjny.

W tym miejscu nie możemy nie wspomnieć o pewnym terminie, który tu i ówdzie daje się słyszeć z ust bezsilnych wychowawców i nauczycieli, a mianowicie terminie „jednostka stracona”. Tak właśnie nazywają oni wychowanka, wobec którego zawodzą strategie wychowawcze⁴³. Określenie to jest, naszym zdaniem, niedopuszczalne, gdyż narusza godność osobową i zaprzecza idei wychowania. Zasadne użycie tego terminu byłoby wyłącznie w sytuacji niemożności fizycznego dotarcia do osoby. Jest to oczywiście problem złożony i z pewnością dyskusyjny, którego nie możemy tutaj rozwijać. Warto tylko wspomnieć, że z punktu widzenia teologicznych podstaw wychowania termin jawi się jako nieuzasadniony.

Zwróćmy raz jeszcze uwagę na odniesienie się człowieka do świata wartości. Jak wynika z przeprowadzonych rozważań, otwarcie się na wartości obiektywne może nastąpić tylko w wolności; tylko wtedy człowiek ponosi odpowiedzialność za podjęte decyzje. Znamienne jest, że im niższa wartość domaga się uznania, tym człowiek posiada mniejszą swobodę, natomiast im wyższa wartość, tym większa wolność. *Człowiek postawiony wobec chleba* – zauważa ks. Tischner – *traci wolność w miarę narastania głodu. Postawiony wobec prawdy i nieprawdy, sprawiedliwości i niesprawiedliwości – jest wolny. Nie musi, lecz może. Największą wolność ma wtedy, gdy staje wobec Boga. Gdyby było inaczej, nie byłoby przyswojenia wartości.*

⁴¹ M. Ozon, *Jak zrozumieć młodzież?*, „Edukacja i Dialog” 3 (156) (2004), s. 25.

⁴² Zob. A. Nowicka, *Wychowanie w prawdzie i miłości*, „Edukacja i Dialog” 3 (156) (2004), s. 31.

⁴³ Jakiś czas temu telewizyjna „Jedynka” wyemitowała reportaż o nastolatku, wobec którego zawodzą wszelkie konwencjonalne strategie wychowawcze. W komentarzu jeden z pedagogów zadał, jak się zdaje fundamentalne, pytanie: czy wolno wychowywać na siłę? Potraktujmy je jako pytanie otwarte.

*Człowiek nie byłby sobą w tym, co robi*⁴⁴. Jakże wielkiej mocy nabierają teraz słowa Jana Pawła II: *Wolność w pewnym sensie jest trudniejsza niż niewola*⁴⁵.

Wychowanie do wolności jest równocześnie wychowaniem do odpowiedzialności. Odpowiedzialność jest moralną postawą, w której człowiek wsłuchując się w głos wartości, realizuje ich wezwanie. Jest to świadomość tego, że nie wszystko, co możliwe do wykonania, jest równocześnie dopuszczalne. Odpowiedzialność wymaga odwagi nie tylko do przyznania się do własnego postępowania, ale przede wszystkim do określenia go w kategoriach dobra lub zła. Wreszcie odpowiedzialność jest oznaką dojrzałej osobowości.

Wprowadzając wychowanka w świat wartości, uwrażliwiając go na godność osobową, nie można pominąć roli przykładu, jaki daje wychowawca. Na nim to właśnie wychowanek skupia większą uwagę, niż na tym, co wychowawca głosi. Dawanie dobrego przykładu jest najlepszą szkołą kształtowania odpowiedzialności za drugiego człowieka. *W pedagogicznej odpowiedzialności – zauważa ks. Marian Nowak – mamy do czynienia nie tylko z problemem jakiegoś ogólnego wrastania, które może być powierzone mojej trosce, lecz o wrastanie w pewną rzeczywistość, o ruch, który zakłada określoną drogę duchowego i psychicznego stawania się drugiej osoby*⁴⁶. Odpowiedzialny pedagog to nie ten, którego zadania wyznacza pedagogiczne *pensum*, lecz ten, który ma świadomość swego posłannictwa także poza murami placówki, w której pracuje. Odpowiedzialność jest wartością, która w szczególny sposób spoczywa na barkach wychowawcy; sprawia, że zawód ten różni się diametralnie od innych zawodów. Tę prawdę z pewnością zna każdy pedagog. Obecnie jednak stała się ona sloganem, który ma podnieść prestiż profesji, zwłaszcza w petycjach o jakże słuszną podwyżkę płac. Można odnieść wrażenie, że coraz liczniejsza grupa pedagogów uczestniczy w jakimś szaleńczym wyścigu, w którym liczy się wszystko poza wychowankiem. Są oni ogarnięci ślepą pasją rywalizacji między sobą, nie okazując litości tym, których wychowankowie szanują i darzą sympatią. Podobne obserwacje poczynił Zbigniew Kwieciński: *Moje doświadczenie z kilku środowisk akademickich i nauczycielskich pozwala mi przypuszczać, że chorujemy na dominujący*

⁴⁴ J. Tischner, *Nieszczyzny dar wolności*, Kraków 1996, s. 217.

⁴⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży*, Lwów 26 czerwca 2001 r.

⁴⁶ M. Nowak, dz. cyt., s. 343.

*brak życzliwości, zawiść, niesolidarność i nielojalność, instrumentalne traktowanie innych ludzi, nierzetelność oceniania*⁴⁷. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest niesprawiedliwe ocenianie pracy pedagogów, oparte wyłącznie na empirii. Tymczasem to, co najważniejsze w pracy pedagogicznej, znacznie wykracza poza namacalne efekty działań, tyle że trudniej to dostrzec i wziąć pod uwagę. Nie powinna zatem dziwić eskalacja komercjalizacji edukacji⁴⁸, w której wiedza staje się towarem, uczeń klientem, a nauczyciel specjalistą od marketingu i *public relations*.

Zakończenie

Nie tylko współczesne dzieło wychowania odznacza się niemałymi trudnościami. I chociaż w minionych epokach uskarżano się na inne problemy, to jednak współczesność jest pod tym względem znamienita, gdyż w niej zdają się sumować największe trudności wszystkich czasów. Stosowana dziś powszechnie psychomanipulacja po cichu i szybciej niż kiedykolwiek odziera ludzkie serca z resztek wrażliwości, czego efektem jest nie tylko aksjologiczny chaos, ale wręcz moralny nihilizm, który próbuje niepostrzeżenie zawładnąć pedagogiką.

Jak staraliśmy się pokazać w tym szkicu, jedynie solidny aksjologiczny fundament jest zdatny wynieść wzwyż dzieło wychowania. W szerokim świecie wartości szczególne miejsce zajmuje godność osoby rozumiana jako wartość niezbywalna i niezmienna, wpisana w każdą istotę ludzką. Jest ona wartością ontyczną człowieka jako bytu cielesno-psychiczno-duchowego. Pytać o człowieka, to pytać o osobę, a zarazem o jej godność. Z kolei pytać o ludzkie życie, to pytać o świat wartości. Na tej podstawie można formułować cele wychowania. Jakie cele? Odpowiedź na to pytanie możliwa jest dopiero wówczas, gdy będziemy wiedzieli, jakie wartości są najbardziej doniosłe pod względem moralnym. Na przykładzie szacunku, miłości, sprawiedliwości i miłosierdzia chcieliśmy ukazać, że prawdziwie

⁴⁷ Z. Kwieciński, *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, w: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998, s. 83.

⁴⁸ Na przyczyny i skutki komercjalizacji edukacji zwrócono uwagę podczas konferencji zorganizowanej w Sejmie m.in. przez Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a oraz tygodnik społeczno-oświatowy „Głos Nauczycielski” 31maja 2010 r.

ludzkie życie nie może obejść się bez moralności. Oczywiście moralne postawy, niezmiernie ważne również z pedagogicznego punktu widzenia, są tylko wycinkiem, z pewnością niepełnym, bogactwa ludzkiego serca. Warto zwrócić uwagę, że to właśnie postawy moralne ściśle łączą się z sobą, wzajemnie warunkując zaistnienie.

W naszej pracy skoncentrowaliśmy się na godności osoby jako wartości o wielkim znaczeniu z etycznego punktu widzenia. Ale trzeba pamiętać, o czym była mowa, że godność osoby ludzkiej musi zostać właściwie odczytana, aby pojawiła się pozytywna wartość moralna. Tylko wówczas będzie można mówić o podmiotowym traktowaniu wychowanka.

Istnieją jeszcze inne wartości obiektywnie ważne dla człowieka, które także należy wziąć pod uwagę. Pedagogika, chcąc wypracować działania wychowawcze i osiągnąć cele, nie może być na nie obojętna. Bystry umysł, obszerna wiedza czy sprawność ciała są ważne i mogą służyć moralności, ale nie są jej koniecznym warunkiem. Dobrze jest poznać prawa fizyki, ale jeszcze lepiej jest poznać prawo serca. Ważne jest rozbudzenie poczucia piękna, ale ważniejsze jest poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka. *Dlatego właśnie – słusznie zauważa Władysław Cichoń – tak wielką odpowiedzialność ponoszą ci, którzy kierują procesami wychowawczymi. Działalność wychowawcza stanowi bowiem tę nie dającą się niczym innym zastąpić szansę właściwego kształtowania moralnej postawy nie tylko jednostki, ale również całego społeczeństwa*⁴⁹. Wychowanie do wartości, a zwłaszcza do wartości moralnych, powinno czym prędzej stać się priorytetem pedagogiki już nie tylko w dyskusjach w gronie uczonych, ale w działaniach praktyków w bezpośrednim kontakcie z wychowankiem. Wychowanie do moralności to pomoc człowiekowi w poszukiwaniu sensu życia, to ukazywanie mu prawdy o wolności. Wolność – ta podstawowa wartość egzystencjalna – sprawia, że rezultat działań wychowawczych nie zawsze da się przewidzieć. W związku z tym nasuwa się pytanie o zakres ograniczenia wolności wychowanka. Jest to kwestia, nad którą trzeba się zastanowić; zresztą stanowi ona jeden z wielu problemów, jakie dały o sobie znać w trakcie rozważań, głównie z zakresu ontologii osoby i aksjologii. Mają one duże znaczenie dla pedagogiki, jak np. zagadnienie wzajemnych relacji między ciałem a duchem.

⁴⁹ W. Cichoń, *Wartość – człowiek – wychowanie*, s. 127.

Pedagogika jest samodzielną dziedziną wiedzy, chociaż jeszcze młodą. Nie oznacza to jednak, że jest samotna wśród nauk o człowieku. Bezcenną pomocą służy jej szeroko pojęta filozofia człowieka. Warto z niej nieustannie korzystać; wtedy łatwiej będzie bronić człowieka przed drugim człowiekiem i przed sobą samym, łatwiej będzie wychowywać go do wieczności.

Summary

On the Way to the Fullness of Humanity. The Anthropological and Axiological Foundations of Pedagogy

The article intends to contribute to the ongoing discussion on relations between human philosophy and pedagogy. In the context of the numerous problems that educators encounter in their work, it is becoming increasingly difficult to identify and eliminate detrimental ideological influences, which are also rapidly spreading in pedagogy. Due to excessive significance attached to the pragmatic aspect of upbringing, those influences disregard theory as the basis for practice.

The aim of this article is to demonstrate that the basis for any conception of upbringing should be a true knowledge of the human person supported by solid anthropological and axiological foundations. The knowledge originates from direct human experience which provides us with unquestionable data concerning both ourselves and other people. What is manifested in this experience is the unique ontological structure of the human person as a corporal, psychological and spiritual being. A knowledge of this kind protects us against reductionism as it reveals the personal character of existence. Only from such a perspective can we grasp the full potential of the comprehensive development of pupils.

A unique trait of the human person is their transcendental existence. In the context of the evolution of human personality this matter is of primary significance, because a person may only undergo self-transcendence within an objective axiological order. The human person, a value of its kind due to its ontological features, evolves through contact with various values, both moral and non-moral, especially those which are high in the axiological hierarchy. The starting point for the development is provided by an appropriate attitude towards personal dignity. In this context a need arises to pay special attention to a proper understanding of respect, love, justice and mercy as moral values in education. Only this conception of morality allows us to formulate educational purposes for upbringing in the spirit of freedom and responsibility.

Education aimed at values, specifically moral ones, should become a top priority for educators. This holds true not only for discussions among experts, but also for the work of practising teachers who are in direct contact with pupils. This is the only way people can find assistance in search of the truth about themselves and the meaning of their lives. Only this approach can show us the path to the fullness of humanity.